Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят первый. Часть 7.

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 29.04.2016. Подписано к печати 28.04.2016.
Формат 60х90х16. 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 (7)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 28 апреля 2016 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 7. – 460 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

Для заметок

УДК 37.036.5:371.398
аспирант кафедры изобразительного искусства
и методики его преподавания Анварова Ольга Вадимовна
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХСПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ИНТУИТИВНОГО РИСОВАНИЯ

Аннотация. Учреждения дополнительного образования детей на современном этапе социокультурного развития призваны решать одну из важнейших задач, поставленных перед системой образования в целом – обеспечение личностных приращений, личностных результатов обучающихся, таких как развитие креативности, творческих способностей, активизирующих умственную и практическую деятельность учащихся. Особую значимость имеет данная задача для учреждений дополнительного образования детей художественной направленности.

Ключевые слова: художественно-творческие способности, развитие, художественная школа, интуитивное рисование.

Annotation. The establishments of the additional education of children in the present stage of sociocultural development are called to provide solution of one of the most important problems, stated before formation system as a whole – the guarantee of personal increases, personal results of trainers, such as the development of kreativity, creative abilities, which activate the mental and practical activity of students. This task for the establishments of the additional education of the children of artistic directivity has special significance.

Keywords: creative artistic abilities, development, artistic school, the intuitive drawing.

Введение. В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Количество изменений в жизни, происходящих за небольшой отрезок времени, настоятельно требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Для того, чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал. В педагогической практике возникает противоречие между репродуктивным характером традиционно сложившейся системы обучения и насущной потребностью общества в инновационной системе развития личности.

Несмотря на то, что способность к творческой деятельности дается человеку от природы, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенного в нем творческого потенциала (М.Н. Скаткин). Формирование творческих способностей следует начинать на ранних стадиях развития личности. Возможности развития творческого потенциала ребенка в полной мере предоставляет дополнительное образование, которое в последнее время наряду с общеобразовательной школой, активно включается в процесс воспитания и развития детей.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование технологии развития художественно-творческих способностей учащихся художественной школы на основе метода интуитивного рисования.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследований ведущих отечественных психологов (Л.С. Выготский [2], Теплов Б. М. [7] и др.) доказали, что творческие способности определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений. Творческие способности как индивидуальные психологические особенности, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности её выполнения, определяют успешность творчества в различных областях деятельности человека.

Художественно-творческие способности как индивидуальные особенности, обеспечивающие высокое качество восприятия и исполнения в области искусства, являются одним из видов специальных способностей. В свою очередь, в группе художественно-творческих способностей можно выделить способности в определенном виде художественной деятельности (музыка, литература, изобразительное искусство и др.).

Предметом нашего исследования являются художественно-творческие способности в области изобразительного искусства. В их структуре мы выделяем общие и изобразительные способности. К общим способностям мы относим образное мышление, творческое воображение, пространственные представления, комбинаторные, сенсорные и интеллектуальные способности.

При определении структуры изобразительных способностей мы опирались на исследования Н.П. Сакулиной, которая выделила две группы таких способностей: способности к изображению, способности к художественному выражению [6].

В свою очередь, в способности к изображению ею было выделено три компонента:

- способность к восприятию предметов. Чтобы научиться изображать, надо овладеть особым способом восприятия: видеть предмет в целом (воспринимать содержание и форму в единстве) и в то же время расчлененно (строение, положение в пространстве, относительную величину, цвет);
- способность к графическому воплощению образа (умения и навыки изображения, передачи положения в пространстве, формы, строения, пропорциональных отношений);
- владение техникой рисунка [6].

К способностям к художественному выражению Н.П. Сакулина относит:

- эстетическое восприятие явлений реального мира, которое понимается не просто как сенсорное восприятие, необходимое для изображения, а умение давать эстетическую оценку явления, эмоциональный отклик на него, способность видеть, чувствовать выразительность предмета. По мнению Н. Сакулиной, именно это качество создает основу для выражения в графической форме того, что особенно поразило, удивило, обрадовало и т.п.;
- интеллектуальную активность, заключающуюся в переработке впечатлений, отборе того, что нашло отклик в сознании, чувствах, в направленности ребенка на создание нового, оригинального художественно-выразительного образа [6].

Художественно-творческая деятельность ребенка имеет свои особенности. Б. М. Теплов считает, что главной характеристикой детского творчества

Шабурова М. А. **МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВНУТРИ ГРУПП МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИИ** **428**

Шурухина Г. А.
Нухова М. В.
Шаяхметова Э. Ш. **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАТРИОТИЗМА И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ОБУЧЕНИИ** **434**

Юрова М. М. **НЕОБХОДИМОСТЬ ОЦЕНКИ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЦП ПРИ ВЫЯВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ МЕТОДОМ САТ** **442**

Манакова М. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ **360**

Муртазина Э. И.
Дроздикова-Зарипова А. Р.
Касимова Р. Ш. ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ **368**

Носова Н. В.
Цатурян М. О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **374**

Ольхина Е. А.
Низовцев И. В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМОЙ ИНТЕЛЛЕКТА, ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ **380**

Орлов Д. К. ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ **386**

Павленко И. В. ПСИХОТИП “ПРАВЕДНИКА” В ПОВЕСТИ Н. С. ЛЕСКОВА “ЖИТИЕ ОДНОЙ БАБЫ” **393**

Пчелкина Е. П.
Орехова В. И.
Бобылева А. С. ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ **401**

Соловьева Е. А.
Федина Л. В. ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ **407**

Тетуева М. К. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОТЧУЖДЕННОСТЬ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА **414**

Фокина И. В.
Соколовская О. К.
Носова Н. В. СВЯЗЬ АКТИВНОСТИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ **420**

является искренность [7]. Дети, создавая произведение искусства, стараются отразить в нем свои чувства и представления об окружающем мире.

В подростковом возрасте творческие способности продолжают развиваться при наличии благоприятных условий. Развитию их креативности способствует желание самосовершенствоваться и неприятие стереотипных взглядов на жизнь [3]. Однако проведенное нами исследование показало, что художественно-творческие способности значительной части обучающихся художественных школ остаются недостаточно реализованными. Кроме того, наблюдается некоторое затухание творческого потенциала учащихся к подростковому возрасту. Одной из причин этого является то, что педагоги значительное внимание уделяют формированию у обучающихся инструментальных навыков, оставляя на втором плане решение проблемы развития личности будущего художника-живописца, его художественно-творческих способностей.

Вышесказанное побудило нас к разработке методики развития художественно-творческих способностей учащихся художественной школы.

Анализ педагогических исследований, посвященных феномену способностей, позволил сделать вывод о наличии двух ключевых факторов развития творческих способностей подростков: наличие рядом с подростком креативной личности и вовлечение подростка в творческий процесс.

Говоря о первом факторе, А. Н. Лук особенно подчеркивал роль креативного педагога в творческом развитии одаренного подростка [3]. Он утверждал, что если педагог не имеет направленности на творчество, то и своих воспитанников ориентирует только на воспроизведение знаний. При этом у такого педагога большего успеха могут добиться не талантливые, а именно среднеразвитые ученики.

Актуальность следующего фактора состоит в необходимости вовлекать обучающихся в творческую деятельность, не ограничивая учебный процесс овладением знаниями, умениями и навыками. Это важно для развития творческих способностей учащихся. Что касается подростков, то для них творческая деятельность необходима еще и потому, что они стремятся браться за как можно более сложные задачи и задания. Следует также отметить особую эффективность для развития творческих способностей подростков коллективной творческой деятельности, позволяющей удовлетворить их коммуникативную потребность.

Мы предположили, что реализация обоих названных выше факторов возможно путем применения такого метода, как интуитивное рисование. В начале 19 века этот метод предложил английский художник Дж. М. У. Тернер. Идея интуитивного рисования сформировалась у него в процессе поиска композиционного решения живописного холста. Использование метода интуитивного рисования позволило ему создать свой собственный оригинальный стиль рисования. В 20 веке метод интуитивного рисования стал частью методологии феноменологического направления в арттерапии и приобретает все большую популярность в настоящее время.

Интуитивное рисование как проявление работы правого полушария мозга – это путь от подсознания к сознанию, сверхсознанию, озарению, источнику, откуда художник черпает фантазию для своего творчества. Можно описать интуитивное рисование как способ познания себя и окружающего мира. Метод «Интуитивное рисование» позволяет активно включать в работу мозга правое

полушарие, которое, как известно, отвечает за творчество, при этом создается гармония и равновесие в работе обоих полушарий. Человек начинает видеть мир иначе, замечать не только то, что привык, но и новые цвета, ракурсы, мелочи и детали.

Именно эти особенности метода интуитивного рисования побудили нас принять его в качестве ведущего способа развития художественно-творческих способностей.

При разработке методики развития художественно-творческих способностей учащихся художественной школы средствами интуитивного рисования мы опирались на основные положения феноменологического, деятельностного и личностно ориентированного подходов.

Реализация личностно ориентированного подхода потребовала учета психологических механизмов творческих процессов и творческой деятельности. Разработки в области психологии искусства доказывают, что рисование само по себе имеет интуитивную природу. Художник может знать законы изображения того или иного предмета или природного явления, законы света и тени, но что-то кроме этого движет им в творческом порыве, увлекает, вдохновляет рисовать так, а не иначе, что-то додумывать, фантазировать. Творческий процесс на подсознательном уровне включает в себя индивидуальный опыт сложившихся в мозгу психических стереотипов, опирающийся на неосознанные впечатления раннего детства, сформированные в процессе социализации навыки и потребности. К.Г. Юнг отмечал, что подсознание бывает занято множеством временно угасших образов, впечатлений, мыслей, которые продолжают влиять на наше сознательное мышление, хотя и являются вытесненными [9]. Как осознанное может исчезать в подсознании, так и новое содержание, ранее неосознанное, может появляться из подсознания.

Вторую группу неосознаваемых форм деятельности мозга – сверхсознание, или интуицию, составляют непосредственно механизмы творчества, формирование гипотез, догадок, предположений. Сверхсознание – источник новой информации, гипотез, открытий, хранилище неосознаваемых первоначальных этапов любого вида творчества, рождения гениальных догадок, внезапных озарений [9]. Именно сверхсознание лежит в основе высших проявлений творчества. Оно совмещает в себе все уровни работы мозга до уровня интуиции. Сверхсознание играет важнейшую роль в появлении не только научных открытий, но и создании художественных произведений высочайшего уровня.

Нами была разработана и апробирована программа пофазного развития творческих способностей на основе метода интуитивного рисования. При ее разработке мы также опирались на положения феноменологического подхода, предполагающего обучение различным художественным техникам. На наш взгляд, такой подход является наиболее приемлемым в работе с учащимися художественной школы, так как обеспечивает им возможность более полного самовыражения. Феноменологический подход требует применения методов обучения, направленных на формирование целостного восприятия окружающей действительности.

Целью программы является развитие творческого воображения и художественно-творческих способностей у учащихся среднего школьного возраста в школе искусств. При определении задач как шагов к достижению

Яковенко Т. В. **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ** **268**

ПСИХОЛОГИЯ

Агеева Л. Г.
Андрианова Е. А. **ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ХАРАКТЕРА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ** **278**

Андреева О. С.
Пущина Е. В. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАКОВЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ОБМЕНА ЭМОЦИЯМИ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ** **285**

Асламазова Л. А.
Юрина А. А. **ЗАМЕЩАЮЩАЯ СЕМЬЯ: ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ** **293**

Байрамова А. В.
Кондратьева Н. П. **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ** **306**

Вайберт М. И.
Петрова Л. А.
Ермакова И. В. **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА НОВУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ** **312**

Вайберт М. И.
Петрова Л. А. **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ** **321**

Витольник В. Н.
Витольник Г. А. **ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ** **327**

Григорьева Н. В.
Петунова С. А. **СИСТЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ** **335**

Костромина С. Н.
Демьянчук Р. В. **КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД** **342**

Кухтерина Г. В.
Михайлова Е. П. **ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ И САМООТНОШЕНИЕ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ** **353**

455

Филипенко И. Е. **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФЕНОМЕНА «ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР»** **201**

Хусяинова Ю. Н. **РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА** **210**

Цурикова Л. В.
Пересыпкин А. П.
Калюжная Е. В. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ INTERNET ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ** **217**

Челнокова Т. А.
Гарипова Г. Г. **СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ САМООРГАНИЗУЕМОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА** **222**

Черемисинова Р. А. **КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА** **230**

Чернышов С. В.
Хусяинова Ю. Н. **К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» И «ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»** **236**

Шарина Е. П.
Тютюков В. Г.
Москальонова Н. А. **ПОВЫШЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ МЕТОДОМ БРТ-ТЕРАПИИ** **243**

Швецова М. Г. **РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ** **250**

Шерайзина Р. М.
Окерешко А. В. **РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ** **255**

Юсупова Т. Г. **СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ** **261**

цели учитывались положения деятельностного подхода, согласно которому деятельность выступает ведущим фактором развития личности. Соответственно задачами в разработанной нами методике стали задачи, направленные на формирование у учащихся умений, необходимых для художественно-творческой деятельности:

- создание творческих ситуаций в художественно-творческой деятельности;
- обучение разработке замысла произведения, способов и форм его воплощения;
- обучение учащихся правилам применения образной выразительности цвета, выразительных средств графики;
- воспитание личностного эстетического отношения к изображаемому;
- обучение учащихся технически грамотному применению нетрадиционных и традиционных способов рисования;
- обучение учащихся экспериментированию с красками;
- создание в группе благоприятных психолого-педагогических условий для творческой самореализации каждого учащегося.

Мы также исходили из убеждения, что работа с учащимися должна быть направлена на формирование устойчивой мотивации, интереса к творческой деятельности; обогащение их эмоционального и художественного опыта; совершенствование восприятия и развитие образного видения; овладение элементами техники и способами творческого действия.

Реализация разработанной нами программы развития художественно-творческих способностей осуществлялась в процессе обучения предмету по выбору «Нетрадиционные техники рисования», специально введенному нами в учебный план художественной школы. Анализ образовательного процесса художественной школы привел нас к выводу, что этот предмет целесообразно вводить во втором классе и изучать в течение трех лет, так как именно на этот период обучения приходится на подростковый возраст.

Мы выделили ряд этапов работы по методу «интуитивное рисование».

Первый этап (2-й класс) – подготовительный, тренировочный, вводный. Включает в себя серию заданий-упражнений, направленных на подготовку к творческому процессу и эмоционально-художественное раскрепощение учащихся. Это такие задания, как «Натюрморт наугад», «Животное в технике «слепой контурной линии»», «Пейзаж в технике «слепой контурной линии»» и другие.

Второй этап (3-й класс*)* – поисковый. Включает в себя серию заданий-упражнений, направленных на самоанализ, диалог со своим внутренним миром. На этом этапе происходит глубокая работа над самопознанием и определением своих индивидуальных черт личности (характер, тип темперамента, склонности, задатки, сильные и слабые стороны личности). Мы предлагаем на этом этапе выполнение заданий «Портрет своей руки», «Имя – цветок», «Дрожащий цветок» и другие.

Третий этап (4-й класс) – итоговый, закрепляющий. Включает в себя серию заданий-упражнений, направленных на закрепление полученного эмоционально-художественного опыта: «Пространство и время», «Пейзаж – состояние души», «История, случившаяся со мной» и др.

Неотъемлемой составной частью разработанной нами программы является применение в обучении нетрадиционных техник рисования: «рисование с

закрытыми глазами, «слепая контурная линия»; «грифонаж»; «рисование одновременно двумя руками»; «монотипия»; «коллаж из раскрашенной бумаги»; «макроживопись»; «рисунок ластиком»; «вибрато» и др.

Техника «Рисование с закрытыми глазами, «слепая контурная линия» (рисунки линиями, создаваемые с закрытыми глазами) помогает совершенствовать зрительно-моторную координацию учащихся. Опыт зрительно-моторной координации, в свою очередь, развивает способность учитывать и передавать основные характерные черты в изображаемом объекте.

Рисование с закрытыми глазами может выполняться с целью «освобождения» руки, снятия напряжения и перед началом выполнения более сложного задания с целью разминки.

Прием «вибрато» в живописи (В. В. Визер [1]) – заключается в создании цветового пятна с переливами – колебаниями, которые совершаются по цветовому качеству (теплее – холоднее), по качеству силы яркости (светлее – темнее). Таким образом, создается некое «дрожание» цвета в картине, дающее ощущение особой живописи, реальности эмоционального образа.

«Рисование по памяти, представлению и воображению» производится без натуры. Представить себе что-то возможно лишь на основе некогда сформированного в сознании образа, а воссоздать его в рисунке можно по памяти, по воображению, по описанию. Цель применения данной техники - развитие эмоционально-волевой сферы учащихся; развитие ассоциативно-образного мышления, творческой и познавательной активности, художественно-творческих способностей; стремления наиболее содержательно решать изобразительную задачу в творческой работе; дополнять создаваемый образ интересными деталями; формировать образные представления в процессе выполнения абстрактной и ассоциативной композиции; приобретение навыков работы в различных живописных техниках; формирование эстетических вкусов.

Эффективным способом развития художественно-творческих способностей учащихся является прием «Ассоциативное рисование». Мы применили этот прием в ряде упражнений.

Упражнение на ароматические ассоциации (различные запахи: цветы, зелень, перец, цитрусовые, хлорка, духи) направлено на развитие композиционного мышления; развитие понимания того, что с помощью цвета можно выражать образы и настроение в работе; поиски цветовых гармоний; дальнейшее развитие живописной техники письма, использование различных технологий в творческой работе, разнообразие цветовых мазков; формирование у учащихся умения воплощать свои замыслы в художественные формы и образы; обосновать воздействие некоторых веществ на функциональное состояние обонятельного анализатора человека.

Упражнение «Мой характер (холерик, меланхолик, флегматик, сангвиник)» необходимо для того, чтобы учащийся мог разобраться в самом себе, в своем внутреннем мире.

Одной из задач разработанной нами программы является обучение учащихся использованию различных живописных техник, содействование проявлению целостного художественного мироощущения учащихся, их эмоционального отклика на многообразие направлений в искусстве; совершенствование навыков анализа и самоанализа в группе учащихся. Такими живописными техниками в нашей программе стали импасто и пуантилизм.

Прохорова М. П.
Быстрова Н. В.
Уханов А. Ф.
Седых Д. В.
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **140**

Пчелкина Е. Л.
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОПОРЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО **146**

Сидоркина И. А.
ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ШКОЛ **153**

Степанян Г. Г.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА **160**

Татаринова М. Н.
СУБКОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **166**

Тенекова А. М.
ОБУЧЕНИЕ ВТОРИЧНЫМ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ О КНИГЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДИСЛОВИЯ И ПОСЛЕСЛОВИЯ) **172**

Томащук Я. Ю.
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ **178**

Фаляхов И. И.
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **184**

Федорова Ж. В.
Косарев А. П.
МИРОВОВОЗЗРЕНИЕ И ФИЛОСОФИЯ: ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ **190**

Филинова Н. В.
Матвеева С. В.
Матвеев П. А.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В СОЦИАЛЬНОМ ВУЗЕ **196**

**Лайпанова И. Б.
Чомаева З. М.
Алиева А. М.** ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАННЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ **57**

Матвеева Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ **63**

Назарова Н. В. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА **72**

Павинская К. В. СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ **82**

**Петрова Л. Г.
Платошина В. В.** LEARNING AND TEACING STRATEGIES IN OWN SPECIALISM **95**

**Петрова Л. Г.
Платошина В. В.
Мартиросян А. Г.** THE ROLES AND RESPONSIBILITIES OF A TEACHER **104**

Петрова Л. А. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ **111**

**Петухова Л. П.
Степченко Т. А.
Елисеева Е. В.
Зюзя А. А.** ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ОДНОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ **118**

**Беловолов В. А.
Пивоваров Р. В.** ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ **125**

**Прахова М. Ю.
Исхакова Г. И.
Хорошавина Е. А.
Ахметова И. Б.** РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ **131**

Импасто - это нанесение краски толстым слоем с помощью мастихина или кисти. Импасто привлекает внимание к рельефу картины. Густая краска буквально возвышается над поверхностью холста, из-за чего картину уже невозможно назвать двухмерной. Пуантилизм — художественный прием, заключающийся в нанесении на холст чистыми красками раздельными четкими мазками точек или мелких прямоугольников. Предполагается, что произойдет их оптическое смешение в глазу зрителя.

Эти живописные техники использовались при изучении темы «Оптические иллюзии». При этом преследовалась цель: развить художественно-творческие способности учащихся в процессе стилизации объектов рисования. Решались задачи: расширить представления учащихся о роли искусства в жизни человека; закрепить умения и навыки в изображении натюрморта, пейзажа или головы человека в различных ракурсах; развить воображение и творческий подход к художественной деятельности; обучить умению применения средств художественной выразительности рисунка и живописи; сформировать умения анализа произведений изобразительного искусства; развивать зрительную память, мышление, наблюдательность, воображение учащихся.

Развитие художественно-творческих способностей учащихся в условиях художественной школы требует создания психологически комфортной обстановки, симулирующей к творческой деятельности, особого оформления интерьера классных помещений. Важно, чтобы педагог, организуя художественно-творческую деятельность учащихся, не оценивал их работы с точки зрения техники выполнения, а принимал их такими, какими они есть. Обстановка на занятиях должна пробуждать фантазию и творчество, свободу самовыражения. Это возможно, если учащиеся не задумываются о том, насколько умело они рисуют, если они свободны в выборе живописной техники и материалов.

Эффективным приемом, стимулирующим творчество учащихся, является применение в учебном процессе различных видов искусства: музыкальных произведений, литературных сочинений. Сказки и истории можно взять из литературных источников или дать учащимся задание придумать их самим. Такая работа требует от педагога компетентности в области использования интеграции видов искусства в педагогическом процессе [8].

Разработанная методическая программа была экспериментально апробирована нами в образовательном процессе МБОУ ДОД «Чебоксарская детская художественная школа № 4 им. Э. М. Юрьева» г. Чебоксары. Эксперимент проходил в течение трех лет и показал положительные результаты.

Учащиеся экспериментального класса в результате внедрения разработанной программы овладели прочными полными знаниями в области нетрадиционных технологий рисования и их применения в художественно-творческой деятельности. У учащихся контрольного класса знания остались преимущественно на среднем уровне усвоенности. Это позволило сделать вывод, что занятий, предусмотренных традиционным учебным планом, действительно недостаточно для того, чтобы успеть овладеть всем необходимым информационным полем в сфере художественно-творческой деятельности. У студентов экспериментального класса повысился уровень изобразительных умений. В контрольном классе изменения также имели место,

но они оказались не столь значительными.

Существенные изменения произошли в экспериментальном классе по такому показателю, как потребность в художественно-творческой деятельности. У 30,4% учащихся появился мотивированный интерес к овладению нетрадиционными технологиями рисования, устойчивая потребность в художественно-изобразительной деятельности, тогда как значительная часть учащихся контрольного класса (40%) продолжала оставаться на низком уровне сформированности потребности в художественно-творческой деятельности.

В ходе анализа экспериментальных данных сделан вывод о том, что педагогический эксперимент по проверке эффективности разработанной методической программы показал положительные изменение основных параметров, характеризующих уровень сформированности художественно-творческих способностей учащихся. Так, произошли серьезные изменения, прежде всего в уровне развития творческого мышления, воображения, фантазийности. Значительно повысился также уровень сформированности у учащихся экспериментального класса изобразительных способностей.

Выводы. Метод интуитивного рисования позволяет учащимся выразить свое «я», свои ощущения, личностное видение предметов, явлений, окружающего мира. Достигаемое в процессе интуитивного рисования внутреннее состояние, душевный настрой юного художника, обогащают его духовный мир, повышают его культурный уровень, разнообразят палитру его творческих возможностей. Предложенная последовательность заданий позволяет сделать доступным осознанное создание композиции, ее образного строя, позволяет развить образное и ассоциативное мышление, фантазийность. Используя многообразие художественных приемов, педагог развивает в учащихся активное творческое воображение, образное мышление, учит их ставить перед собой определенную задачу, думать и искать, черпая объекты красоты в формах природы, внутренних переживаниях.

Литература:

1. Визер, В. В. Живописная грамота. Основы пейзажа / В.В. Визер. - Спб.: Питер, 2007. – 192 с.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Лук, А. Н. Психология творчества / под ред. В. А. Лекторского. - М.: Наука, 1978. - 126 с.

4. Немов, Р. С. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2003. – 688 с.

5. Пономарёв, Я. А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Издательство «Наука», 1976. – 304 с.

6. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1965. – 148 с.

7. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов // Известия АПН РСФСР. – М., 1947. – Вып. 11. – С. 19.

8. Хрисанова, Е.Г. Совершенствование процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода / Е.Г. Хрисанова, Т.П. Терентьева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Серия «Гуманитарные и

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Анварова О. В. — **РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХСПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ИНТУИТИВНОГО РИСОВАНИЯ** — **3**

Безруких Ю. А.
Лобанова О. Б.
Казакова Т. В.
Пильчук М. Д.
Цыганкова А. С. — **ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА** — **11**

Васильева И. К. — **АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ** — **17**

Жукова М. А. — **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** — **25**

Зарипова И. М. — **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ** — **31**

Иванова Н. В.
Артюхина А. И.
Великанова О. Ф.
Великанов В. В. — **ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» В ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРОВ ЛАНДШАФТНОГО ПРОФИЛЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ БИОЛОГОВ** — **38**

Иванова К. С.
Заячук Т. В. — **ОБУЧЕНИЕ ВРАЩЕНИЯМ ФИГУРИСТОВ** — **44**

Калыкова Г. К. — **ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗе В УСЛОВИЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЫРЬЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЭКОНОМИКИ КАЗАХСТАНА** — **50**

7. Юрова М.М. Особенности восприятие и психологические защиты подростков с ДЦП с разным уровнем интеллекта // Научное мнение. 2014. - №11

педагогические науки». – 2014. – № 1 (81). – С. 158–162

9. Юнг, К.Г. Очерки по психологии бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Когито, 2013. – 352 с.

Педагогика

УДК: 371

кандидат экономических наук, доцент Безруких Юлия Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Ольга Борисовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель кафедры психологии
развития личности Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка 2 курса Пильчук Мария Дмитриевна
Институт управления бизнес-процессами и экономики
Сибирского федерального университета (г. Красноярск);
студентка 3 курса Цыганкова Александра Сергеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

Аннотация. Установившиеся сегодня рыночные механизмы в экономике, стимулирующие предпринимательскую деятельность, требуют от современных граждан все больших и больших знаний о постоянно меняющейся социально-экономической среде. В связи с этим выявляется необходимость изменить образовательную политику так, чтобы она могла удовлетворить потребности будущего рынка труда и в качестве одной из приоритетных задач образовательных организаций должна быть подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих достаточным объемом знаний и комплексом личностных качеств, позволяющих творчески подходить к достижению поставленных целей.

Ключевые слова: предпринимательские компетенции.

Annotation. Today, the established market mechanisms in the economy, stimulating business activity, require modern citizens more and more knowledge about the ever-changing socio-economic environment. In this connection the need to

change educational policy so that it could meet the needs of the future labour market and as one of the priority tasks of educational institutions should be to prepare competitive specialists with sufficient knowledge and personal qualities that allows a creative approach to achieving goals.

Keywords: entrepreneurial competence.

Введение. Готовность и подготовленность к предпринимательской деятельности молодых людей способствует решению комплекса социально-экономических проблем общества, среди которых не только насыщение рынка различными образовательными услугами для разных групп населения, но и создание рабочих мест, обеспечение занятости и самозанятости работоспособного населения, повышение качества жизни. Развитие предпринимательства позволяет решить комплекс проблем, существующих в социально-экономической сфере России: сформировать высококвалифицированный кадровый потенциал с инновационным мышлением, способный обеспечить дальнейший рост экономики страны. Именно предпринимательство способствует повышению экономических показателей, развивает конкурентную среду, увеличивает доходы людей, повышая их культурный уровень; усиливает инвестиционную и инновационную активность субъектов экономики.

Изложение основного материала статьи. Установившиеся сегодня рыночные механизмы в экономике, стимулирующие предпринимательскую деятельность, требуют от современных граждан все больших и больших знаний о постоянно меняющейся социально-экономической среде. В связи с этим выявляется необходимость изменить образовательную политику так, чтобы она могла удовлетворить потребности будущего рынка труда и в качестве одной из приоритетных задач образовательных организаций должна быть подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих достаточным объемом знаний и комплексом личностных качеств, позволяющих творчески подходить к достижению поставленных целей. Общеизвестно, что такими личностями являются люди, занимающиеся предпринимательской деятельностью. Поэтому современная система образования призвана создавать необходимые условия для формирования у обучающихся предпринимательских качеств на этапе профессиональной подготовки.

Необходимо развивать новые жизненные установки молодого человека - будущего предпринимателя. Необходимо формировать личность, способную на саморазвитие и самоактуализацию, выявлять потребности в прививании качеств, обеспечивающих высокий уровень успешности студентов ВУЗов. Поэтому, для современной отечественной образовательной системы очень важным является поиск путей обнаружения потребности в достижения успеха, создание условий развития в ситуации обучения, что приведёт в итоге к повышению качества работы студентов и более результативной их работе в последующей жизни, независимо от сферы деятельности.

Успех всегда отражает результат деловой активности предпринимателя. Именно по уровню достигнутого успеха оценивают предпринимателя. Современное предпринимательство является определяющим и необходимым условием достижения не только *экономического* успеха, но и общественного признания социальной значимости и полезности любой деятельности. В



Рис. 5

Дети, у которых наблюдается ДЦП, иногда путали животных, хотя смысл картинки грубо не искажался. Необходимо отметить только то, что для описания рисунка детям с ДЦП также требуется больший временной промежуток, нежели детям с нормальным психическим развитием. По результатам такой диагностики, отметим, что активность восприятия в двух группах несколько снижена. Однако на анализ употребления тех или иных психологических защит, существенного влияния это не оказывает.

Выводы. Итак, качественный анализ уровня восприятия в контрольной и экспериментальной группе показал, что у детей без патологии и с нарушением психического развития имеются значимые различия. Подростки с ДЦП имеют несколько сниженный уровень зрительного восприятия, им требуется более длительный временной промежуток времени для установления смысла рисунка, причинно-следственных связей. Эти особенности нужно учитывать при проведении Теста Детской Апперцепции Поэтому, прежде чем приступить к анализу результатов, полученных по CAT, мы должны убедиться правильно ли ребенок понял, изображенные на рисунке детали.

Литература:

1. Беллак Л., Беллак С.С.Руководство по тесту детской апперцепции (CAT). - СПб.: ГП «ИМАТОН» 2006
2. Соловьева А.В. Психологическая защита в подростковом возрасте. - М., 2013
3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб., 2010
4. Чиркова Ю.В. Тест детской апперцепции в диагностике психологической защиты. – СПб., 2009
5. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М., 2010
6. Фрейд А. «Я» и механизмы защиты., - Минск

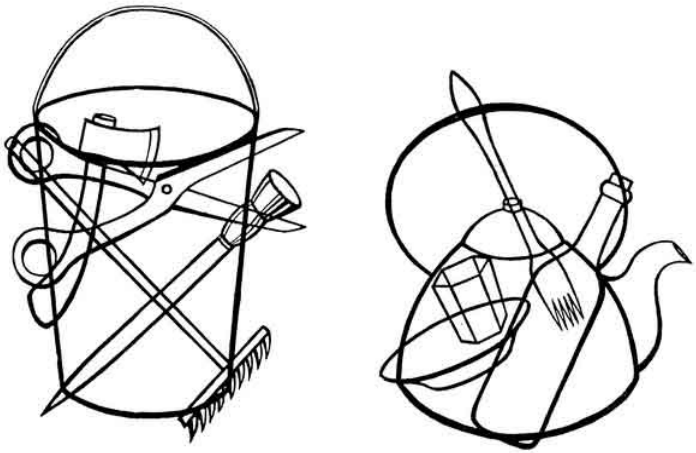


Рис. 4

Для детей с ДЦП характерен сниженный уровень восприятия. Например, узнавание предметов (наложенные предметы) занимало у таких детей значительно больше времени, чем у группы с нормальным психическим развитием. Однако большинство из них узнали и назвали все предметы верно [7, с. 83].

По уровню активности восприятия значимых различий с группой здоровых детей не отмечено (сюжетные картинки, рис. 5).

Из группы детей без патологии 2 человека не придали значения таким предметам как тропинка, трава, крыша. В описании рисунка были также установлены причинно-следственные связи: « …мальчик пытается снять кошку с крыши…а потом он наверное пойдет в школу, [почему?].. вот здесь лежит его портфель».

последнее время концепт *«успех»* очень часто употребляется в средствах массовой информации (газеты, телевидение, соцсети и др.). Индивидуальный успех сегодня - социальный феномен, привлекающий всеобщее внимание. В связи с этим проблеме успеха и успешности личности значительное место уделяется в психологической (Н.И.Нефедова, А.Б.Степанов и др.), педагогической (Т.А. Волошина, А.А. Попова), социологической (А.А. Александрова, Д.А. Дильман и др.), философской (О.В. Михайлова, Л.А. Мулляр), экономической (С.П. Аксиненко, Е.С. Корыстина и др.) науках.

Успех всегда связан с риском и осуществления предпринимательской деятельности в условиях неопределенности. Проведенные нами социологические исследования показали, что молодые люди умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или наоборот слишком большой уровень риска. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

В создавшихся современных условиях особую значимость приобретает способность оперативно реагировать на внешние изменения социальной среды, адаптироваться, принимать решения (порой рискованные) в той или иной ситуации. Поэтому, как никогда, интерес исследователей сосредоточен сегодня на изучении вопросов риска. В массовом сознании распространено суждение о риске как о возможной опасности или неудаче.

Термин «риск», отражающий чаще всего оценку возможностей неблагоприятных последствий каких-либо событий, получил широкое распространение в различных областях знаний: экономике (В.А. Боровикова, А.Ю. Скороход, С.Е. Галинич и др.), социологии (В.С. Ефимовских, С.А. Красиков, О.В. Яцук и др.), педагогике (Н.Н. Сабинина, Т.Е. Виленская, Н.Д. Суховеева и др.), психологии (Т.В. Грязнова, Н.Л. Шлыкова, Л.А. Кленова и др.). В научных изданиях определений «риска» столько же, сколько и авторов. Проблема риска выделилась как специфическая проблема принятия решений и организации неадаптивной деятельности.

Риск необходимо учитывать предпринимателю. При этом сама личность, выступая активной по отношению к своему опыту, преобразует и свою действительность, и саму себя, что позволяет говорить о ее креативности по отношению к собственной жизни. Личностные детерминанты готовности к риску взаимосвязаны с креативностью: «риск сопровождает принятие решений, связанных с выбором, который уже предполагает наличие у субъекта определенной доли креативности, так как одним из ее свойств является способность к быстрому принятию решений в проблемных ситуациях» [2]. Склонность к риску связана с креативностью, а в предпринимательстве поощряется творчество, целеустремленность бизнесменов.

Проводимое нами исследование позволило сделать вывод о том, что готовность к риску молодых людей представляет собой личностное качество, оптимальный уровень развития которого предопределяет умение эффективно действовать в ситуациях неопределенности и выбора. На наш взгляд, особую актуальность приобретает необходимость сделать акцент на формировании предпринимательских компетенций, которые были бы разносторонние, даст возможность молодым людям творчески и креативно мыслить. Быстро адаптироваться в условиях риска и неопределённости при осуществлении

предпринимательской деятельности и достижения успеха. Все это позволяет говорить о том, что необходимо использовать современные инструменты для формирования подобных компетенций.

Предпринимательская компетенция - это личное или деловое качество, навык, модель поведения, владение которым помогает успешно решать определенную бизнес-задачу и добиваться высоких результатов. Отсутствие той или иной предпринимательской компетенции у человека снижает его компетентность в бизнес-деятельности. Чем большее количество предпринимательских компетенций есть в арсенале человека, тем с большей вероятностью он справится со стоящими перед ним бизнес-задачами. Мы предполагаем, что коммуникации и формирование коммуникативных навыков позволит лучше справляться со всеми вызовами в экономике и предпринимательской деятельности.

Профессиональная деятельность тесно связана с огромным потоком коммуникации, поэтому возникает проблема повышения уровня его регуляции, интеграции и подконтрольности. Предприниматель должен не только знать коммуникативные технологии, но и уметь их применять в заданном ситуацией контенте и грамотно интерпретировать собеседника. Компетентность оценивается с позиции бизнес-процессов взаимодействия компании с заинтересованными участниками рынка, а также с позиции развития персональной коммуникабельности, умения убеждать и достигать поставленных целей коммуникации. Должна быть сформирована четкая структура понимания деловых коммуникаций: для чего, почему и зачем. Кто агенты коммуникации, цель взаимодействия и определенные стратегии достижения целей. Формируется персональная система управления внешними и внутренними коммуникациями, которая позволяет грамотно обеспечивать психологическое влияние на собеседника и противостоять влиянию с его стороны. Предприниматель, который минимизирует коммуникативную составляющую в обеспечении работы компании, «ставит ее под удар» по уровню конкурентоспособности на рынке. Для этого тщательно разрабатывается стратегия и тактика всех коммуникаций компании, определяются главные точки коммуникативного воздействия, назначаются исполнители для реализации перечня коммуникативных мероприятий при участии предпринимателя. Они должны быть регламентированы и стандартизированы, что позволяет сэкономить огромное количество времени и усилий, например, при использовании новых информационно-коммуникационных технологий.

Важность коммуникативных навыков в карьере предпринимателя определяются образовательной политикой РФ, Федеральным законом "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" (2011), Государственным образовательным стандартом профессионального образования. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года (2000) одной из основных целей образования выделяет «формирование у молодежи трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда».

Вопрос формирования коммуникативных навыков будущего специалиста является одной из важнейших в социологической, педагогической, культурологической и психологической литературе. Внимание ученых к



Рис. 3

Соотнеся по итогам данной диагностики количество основных и вторичных деталей, отмеченное M.Boetkholt, в группе детей без заболевания мы заметили, что отметилось всего 52% и 40% основных и вторичных деталей соответственно. У детей страдающих детским церебральным параличом процентное соотношение составило 10% и 5% основных и вторичных деталей соответственно. Получив такие данные, встает вопрос в следующем. Игнорирование тех или иных деталей есть результат влияния психологических защит или же это сниженный уровень восприятия в группах? Поставив данный вопрос, мы сочли необходимым сделать не только количественный, но и качественный анализ процесса восприятия. Поэтому мы провели дополнительное обследование, выявляющее уровень зрительного восприятия, целостность восприятия предметов и его активность. Детям были предложены проба Поппельрейтера (рис.4) и сюжетные картинки(рис. 5).

В результате проведенной диагностики мы увидели, что уровень зрительного восприятия у детей без какой-либо патологии в своем большинстве оказался высоким. Большая часть детей на зашумленных картинках (рис.4) этой пробы назвали все изображенные предметы.



Рис. 2

80% детей отметили основную деталь «потрет». В группе детей с ДЦП этот атрибут отметили 33% Можно предположить, что такой высокий показатель упоминания этого атрибута в группе без патологии связан со значимостью в семьях этих детей семейных традиций, уважения к членам семьи. «…а тут еще висит портрет…наверное это их бабушка или прабабушка…». Большинство же детей с нарушением психического развития в данных группах обучаются и живут в школе-интернат, поэтому семейные ценности могут быть не столь значимы для них.

Интересно отметить, что для группы детей с нормальным психическим развитием также наиболее высокие показатели видны еще и по таким картинкам как №4 (рис. 3).

Чаще отмечаются детали, относящиеся к большому кенгуру, олицетворяющий образ матери: «…У мамы красивая шляпка и сумочка…». Можно предположить, что здесь для данной группы большую играет роль значимость родительской фигуры, таким образом, выделяется главная потребность детей, потребность в материнской заботе. Дети экспериментальной группы, воспитывающиеся в интернате, большую часть времени находятся в разлуке с родителями, возможно, поэтому в данных рассказах материнский образ выделяется не значительно. Однако нельзя не отметить, что для данной группы детей семейные отношения, материнская забота также является ведущей потребностью.

вопросам приобретения коммуникативных навыков человеком XXI века объясняется зависимостью между возможностью и качеством существования человека в современном мире и его готовностью, способностью, умением общаться с людьми. Общетеоретические вопросы деловых коммуникаций нашли свое отражение в работах Е.Н. Зарецкой, М.Ю. Коноваленко, Е.И. Кривокора, Е.А. Покровская, А.М. Руденко и др. Актуальность проблемы формирования коммуникативных навыков подчеркивается большим количеством исследований. В своих работах авторы анализируют различные аспекты коммуникативных навыков: формирование коммуникативных навыков детей дошкольного и школьного возраста (Т.Е. Артемкина, Э.И. Аюпова, Т.В. Воителева, Д.С. Казарова, Л.А. Кузнецова, Е.В. Локтева и др.); формирование коммуникативных умений и навыков в процессе профессиональной подготовки (С.А. Бородай, О.И. Гудыма, И.М. Османова, Л.И. Попова и др.). Авторы на обширном научном материале подчеркивают, что коммуникативные умения и навыки расширяет возможности субъекта вступать в компетентные отношения.

Коммуникация (в переводе с латыни означает «общее, разделяемое со всеми») — это процесс двустороннего общения, ведущей ко взаимному пониманию, а коммуникативные навыки – навыки эффективного общения. Последние определяются как уровень владения человеком коммуникативными действиями по восприятию информации и оценке ситуации, обеспечивающими понимание других людей и построение на этой основе взаимоотношений с ними в ходе совместной деятельности и общения, приводящих к эффективной реализации профессиональных и личных интересов [1]. Процесс формирования коммуникативных умений и навыков является частью учебного процесса. Формирование коммуникативных умений и навыков для профессиональной деятельности предполагает усвоение студентами знаний, необходимых для организации процесса общения и совместной деятельности, что в будущем будет способствовать карьерному росту специалиста.

В рамках нашего исследования мы выяснили, что большая часть студентов имеют слабое представление о своих речевых умениях и испытывают затруднение при публичных выступлениях, однако не испытывают страха перед аудиторией; студенты свободно осваиваются в незнакомых коллективах, но достаточно большой процент респондентов вступает в различные конфликты; опрошенные достаточно высоко оценивают уровень своих коммуникативных способностей.

Подытожив, можно сказать, что важность наличия коммуникативных навыков будущего специалиста для дальнейшего профессионального роста; выявило необходимость дальнейшего изучения вопроса формирования у студентов коммуникативных умений и навыков для профессиональной деятельности.

Среди личностных качеств и компетенций предпринимателя творчество и творческая деятельность занимают одну из лидирующих позиций. Это инновационная деятельность предпринимателя, направленная на внедрение новых идей в общественное производство и здесь также невозможно обойтись без творческого подхода к организации и развитию бизнеса. «Основы политики РФ в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу» определяют как одну из главных цель в области науки и технологий «переход к инновационному пути развития страны». В

связи с этим возникает необходимость в развитии творческого потенциала современной молодежи [2]. Под творческим потенциалом подразумевается способность производить новые идеи, знания, представления в виде общественно полезных благ. Он связан с переводом общего потока информации в новые знания, их освоением и усвоением. Творческий потенциал предпринимателя позволяет выступать ему в качестве исследователя, новатора. О важности развития творческого потенциала на этапе профессиональной подготовки посвящены работы М.В. Войтенко, Т.М. Давыденко, И.К. Корякиной, А.А. Нагорняк, В.Н. Пенькова, Н.Н. Соловьевой и др. Авторы подчеркивают, что в современном российском обществе наблюдается кардинальная смена социальных, экономических, политических ориентиров и переоценка ценностей, благодаря чему важное место в системе общественной жизни приобретает творчество как высшая форма активности личности, направленной на преобразование не только внешнего, но и внутреннего мира личности.

Проблеме творческого потенциала предпринимателя посвящено большое количество исследований, среди которых работы психологов (Г.С. Дулиной и др.), философов (А.Е. Куделина и др.), экономистов (Т.В. Богданчиковой, И.В. Воробьева, Е.Е. Колчановой, А.Е. Новожилова, Н.Г. Хадыковой, К.Е. Щесняка, В.Б. Шубаевой и др.) Анализируя современные социально-экономические условия развития общества, авторы отмечают, что творческий потенциал предпринимателя приобретает особую значимость, именно он выступает предпосылкой развития предпринимательства, которая активизирует еще неиспользованные человеческие ресурсы и способствует в целом конкурентоспособности экономики.

В проводимом нами исследовании также была сделана попытка изучить творческие способности и наклонности и молодых людей. На основе методических разработок Т.А. Волошиной пришли к выводу, что большинство опрошенных студентов – люди, которые в будущем будут достаточно творчески подходить к организации и ведению своего дела, что будет способствовать продвижению собственного, возможно инновационного, бизнеса. Эти качества могут быть использованы в любой ситуации: от первоначальной предпринимательской идеи до рекламы и маркетинга для дальнейшего ее развития.

Выводы. Таким образом, социально-экономические изменения в российском обществе обусловили необходимость расширения исследований в области подготовки и формирования предпринимательских компетенций у молодых людей. Демократизация российской экономики вызывает живой интерес к деловым и личностным качествам предпринимателей. Положительное отношение государства к предпринимательству (Постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2014 года № 1605 «О предоставлении и распределении субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на государственную поддержку малого и среднего предпринимательства, включая крестьянские (фермерские) хозяйства», Федеральный закон от 24.07.2007 N 209-ФЗ (ред. от 29.12.2015) "О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации", Федеральный закон от 26.12.2008 №294-ФЗ (ред. От 31.12.2014) «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального



Рис. 1

В некоторых случаях отсутствие салфетки дети связывали возрастом цыпленка. Чаще всего дети выделяют старшего цыпленка, *идентифицируя* его с собой. Интересно отметить, что в группе здоровых детей чаще выделяется этот персонаж, тогда как в группе детей с ДЦП больше наблюдается так называемая «*глобализация*» : «Они едят», «они играют», «им весело», главный герой не выделяется, то есть *вытесняется* из рассказа.

Также значимое различие мы заметили в таблице 8 (рис. 2).

помогают ему справиться с внутренней тревогой. Несомненными достоинствами данной методики является возможность оценить способность ребенка использовать свой когнитивный потенциал, особенности таких процессов как идентификации и индивидуализации, а также выявление основного конфликта [4, с. 77]. Методика состоит из 10 черно-белых картинок, на которых качестве героев выступают животные в различных бытовых ситуациях.

Необходимо отметить, что у детей с детским церебральным параличом имеются определенные проблемы, связанные с сенсорно-перцептивными процессами. У детей с ДЦП отмечаются те же закономерности в формировании образов восприятия, что и у здоровых детей. Однако у детей страдающих ДЦП, выявляется « застревание» на уровне топологических и аффинных признаков отображения предмета. [3, с. 225]. Нарушение зрительного восприятия затрудняет узнавание сложных предметных изображений. В основе нарушения восприятия и отображения фигур у детей с детским церебральным параличом лежит дефицит интегративной функции мозга [5, с. 226]. Поэтому, прежде чем приступить к анализу формирования механизмов защит, мы сочли нужным посмотреть, отличается ли восприятие основных и вторичных деталей у детей с нормальным психических развитием и детей страдающих ДЦП.

Итак, **цель** данной статьи - выявить различия в восприятии картинок теста детской апперцепции, у разных групп детей.

Выборка. В исследовании приняло участие 80 детей. 40 из них с нормальным психическим развитие, 40- дети, страдающие ДЦП. Возраст всех участников исследования составил 9-12 лет.

Методы. В ходе исследования мы использовали в качестве основных методов такие методы наблюдение и эксперимент. Эксперимент носит эмпирический. Для определения уровня восприятия детей нами была использована схема анализа Теста Детской Апперцепции «основные и вторичные детали» (M. Boetkholt), проба Поппельрейтера (направлена на исследование опознавать наложенные изображения) и сюжетные картинки. В качестве дополнительных методов была проведена диагностическая беседа и использован клинико-биографический метод.

Результаты исследования. В ходе исследования детям было предложено внимательно посмотреть на таблицы теста детской апперцепции (CAT), рассказать, какие детали и предметы видит ребенок на этой картинке и составить рассказ. На данном этапе исследования важно было понять, на сколько полно ребенок отображает детали на рисунке.

Сравнивая полученные ответы по трем группам детей, мы получили следующие результаты. Дети без нарушений психического развития, рассматривая рисунки методики CAT, отмечали большое количество деталей изображенных на них. Следует заострить внимание на конкретных деталях, которые отметили дети трех групп. Так, например, в таблице 1 дети контрольной группы практически все отметили такой атрибут как «салфетка», в то время как в двух других группах его отметили по одному человеку. Сами дети приписывали наличию «салфетки» (рис.1)признак аккуратности и опрятности цыплят. «…цыплята очень опрятные, а вот этот не очень аккуратный [Почему?] Потому что у этих двух есть фартучки, а у этого нет».

контроля» и др.) желание людей улучшить свое материальное благосостояние стимулирует творческую активность предпринимателей.

Как свидетельствует анализ проведенного нами комплексного исследования, не каждый человек обладает теми деловыми личностными качествами, которые необходимы для предпринимательской деятельности. Можно говорить о том, что добиться успеха в предпринимательстве можно лишь при наличии коммуникативных, творческих и иных предпринимательских способностей. На этапе профессиональной подготовки важно развивать эти способности как в учебном процессе (интерактивные формы обучения, деловые игры, решение кейсов, проведение исследований в рамках НИР и НИРС и др.), так и во внеучебной деятельности (участие в молодежных проектах (ТИМ «Бирюса», «Селигер» и др.), творческих конкурсах и др.)

Литература:

1. Безруких, Ю.А. Проблемы экономики и управления предприятиями, отраслями, комплексами: монография. Книга 29 / Ю.А. Безруких, Л.А. Богунов, В.Н. Галцких и др. / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – 256 с.

2. Волошина, Т. А. Модель формирования предпринимательских качеств студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Т.А. Волошина. – режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2010/1480.htm

3. Пильчук М.Д. К проблеме формирования предпринимательских качеств студентов вуза в процессе обучения // Наука третьего тысячелетия: сб.статей Международ. научн.-практ.конф.: в 4 ч. Ч.1. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. - С.130-132

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Васильева Ирина Константиновна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье представлены актуальные направления развития системы дополнительного профессионального образования, среди которых, создание программ повышения квалификации нового типа – компетентностных программ является ведущим, с точки зрения автора. Описаны основные этапы становления понятия компетентность\компетенция, профессиональная компетентность педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность педагога, непрерывное образование, дополнительное педагогическое профессиональное образование, компетентностный подход.

Annotation. The actual directions of development of system of additional professional education among which, creation of programs is professional

development of new type are presented in article – competence-based programs is the leader, from the point of view of the author. The main stages of formation of concept competence \competence, professional competence of the teacher of system of additional professional education are described.

Keywords: competence, professional competence of the teacher, continuous education, additional pedagogical professional education, competence-based approach.

Введение. Современный этап развития образования ставит перед педагогом ряд сложнейших задач, к решению которых педагог должен быть подготовлен. Система образования призвана обеспечивать организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, используя различные современные образовательные технологии, в связи с этим роль педагога в достижении целей образования возрастает. Большую роль в достижении высоко качества образования становится подготовка и повышение квалификации специалистов, их способность – компетентность в решении задач образования на современном этапе. Это государственная задача, а государственная политика в сфере образования такова, что обеспечение права на образование в течение всей жизни осуществляется в соответствии с потребностями личности, адаптивностью системы образования к уровню подготовки специалиста[2]. Так В.В. Путин подчеркивает общегосударственное значение системы непрерывного профессионального развития, важность соревнования национальных систем профессионального развития.

Формулировка цели статьи. Определение актуальных направлений развития системы дополнительного профессионального образования в подготовке специалистов и определение необходимых условий для подготовки специалистов системе дополнительного профессионального педагогического образования; доказательство значимости понятия компетентность\компетенция, профессиональная компетентность педагога в системе дополнительного профессионального педагогического образования и при создании современных программ повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. В системе непрерывного образования дополнительное профессиональное образование (далее-ДПО) занимает особое место. Распоряжением Правительства РФ утверждена Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 [1], одной из задач которой является формирование системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, включая развитие региональных систем непрерывного образования. «Опережающее развитие непрерывного профессионального образования, в том числе развитие системы дополнительного профессионального образования» - одна из приоритетных задач развития государственной политики в области образования [7].

В соответствии с Законом об образовании система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

cerebral palsy by means of the Children's Apperception Test (CAT). The study showed that in the course of detection of psychological defenses by means of the CAT in each case it is necessary to understand whether a child perceives an image correctly. If a child has a reduced level of sensory-perception sphere, there is a high probability of misinterpretation of the results in table description.

Keywords: cerebral palsy, perception, psychological defenses, Children's Apperception Test.

Введение. Под психологической защитой понимается неосознанная совокупность механизмов психики человека, которые направлены на снижение психологической напряженности, дискомфорта, и ограждающие личность от влияния стрессовых ситуаций. Проблема психологической защиты содержит в себе центральное противоречие между стремлением человека сохранить психологическое равновесия теми потерями, к которым ведет избыточное вторжение защит [2, с. 12].

Впервые понятие «психологическая защита» употребил З.Фрейд в 1894 г. Однако, «защиту» изначально Фрейд приравнивал только к одному механизму - «вытеснение». Но его дальнейшие исследования позволили ему позже описать и другие защитные механизмы (регрессия, сублимация, проекция, идентификация и т.д.). Фрейд объяснил, что термин «защита применяется для обозначения всех техник, которые привлекает «Я» в конфликте и могут привести к неврозу[6, с. 342]. Позднее проблеме психологических защит уделяли внимание как зарубежные, так и отечественные ученые (А.Фрейд, М. Кляйн, Ф.В. Бассин, Р.М. Грановская).

Анализ психологических защит позволяет выявить, каким образом формируются адаптивные процессы личности в различных стрессовых ситуациях. Способность человека адаптироваться к социальным условиям заключается в его умении справиться с трудными ситуациями, которые требуют от человека усилий и заставляют проявить, порой неосознаваемые качества личности. При возникновении тревожных ситуаций мы прибегаем к различным механизмам психологических защит. Они позволяют справиться с внутренней тревогой, напряжением, не травмируя наше сознание.

На сегодняшний день проблема успешной социально-психологической адаптации, психологических защит и копинг- поведения в разных группах детей достаточна изучена. Однако остается неизученным вопрос о роли аномального фактора в формировании механизмов защит и копинг-стратегий. Поэтому мы считаем **актуальным** проследить возникновение защитных механизмов у младших подростков с детским церебральным параличом (ДЦП) и понять, каким образом их аномальное развитие влияет на формирование поведения в стрессовой ситуации.

Основной диагностической методикой в своей работе мы используем Тест детской апперцепции (CAT). CAT предназначен для обследования детей в возрасте от 3 до 12 лет. Данный тест возник непосредственно из Теста тематической апперцепции (TAT) Г. Мюррея. Целью CAT является определение отношения ребенка к значимым для него людям, потребностям, страхам. Тест детской апперцепции выявляет проблемы взаимоотношения ребенка с сиблингом, с родителями, со сверстниками [1, С. 8]. Кроме этого с помощью этой методики можно увидеть, как ребенок реагирует на стрессовые ситуации окружающего мира, какие механизмы психологической защиты

Литература:

1. Крупнов А.И. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности [Текст] / А.И. Крупнов, И.А. Новикова. Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография/ науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – Москва: РУДН, 2014. – С. 9-30
2. Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности [Текст] / О.Б. Михайлова // Вестник РУДН. – Москва, 2013. – №3. – С. 14-22
3. Пантелеева Т.В. Особенности патриотизма курсантов-будущих сотрудников внутренних дел с аэргично-затрудняющим типом его организации [Текст] / Т.В. Пантелеева., Н.А.Фомина. Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – Москва: РУДН, 2014. – С. 311-314
4. Потёмкин А.В. Социально-психологические факторы становления патриотизма в процессе социализации личности [Текст] / А.В.Потёмкин // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2009. –№1. – С. 242-248
5. Шарыкина О.В. Юридическая ответственность военнослужащих в Российской Федерации: теоретико-правовое исследование: автореф. … дисс. канд. юрид. наук. – М.: РАГС, 2002. 15 с.
6. Шурухина Г.А. Психологический анализ проявления патриотичности у старших школьников [Текст] / Г.А Шурухина., Л.А.Жданова // Вестник РУДН. – Москва, 2015. – №3. – С. 45-51
7. [Электронный ресурс]:http://motiv-pozitiv.com/publ/socialnaja_psikhologija/patriotizm_kak_socialno_psikhologicheskoe_javlenie/5-1-0-39

Психология

УДК: 159.9

аспирантка кафедры коррекционной психологии,
факультета коррекционной психологии Юрова Марина Михайловна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

НЕОБХОДИМОСТЬ ОЦЕНКИ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЦП ПРИ ВЫЯВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ МЕТОДОМ САТ

Аннотация. В статье говорится о необходимости оценки зрительного восприятия младших подростков с детским церебральным параличом при использовании теста детской апперцепции (САТ). Исследование показало, что при выявлении психологических защит, методом САТ в каждом конкретном случае необходимо понимать правильно ли ребенок воспринимает картинку. Если у ребенка низкий уровень сенсорно-перцептивной сферы, то высока вероятность неверного истолкования игнорирования деталей на рисунках.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, восприятие, психологические защиты, тест детской апперцепции.

Annotation. The article analyses visual perception of younger adolescents with

Таким образом, ДПО, а следовательно и ДППО (дополнительное профессиональное педагогическое образование) является основной составляющей системы непрерывного образования взрослых. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, получение новых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, и повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [3].

Предъявляемые временем требования к квалификации педагога сегодня напрямую связаны с его готовностью эти задачи решать, с его профессиональной компетентностью. «Происходящие в России изменения в области целей образования, соотносимые, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно-и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования и выступает понятие «компетенция/компетентность»[4].

Интерес к «педагогике компетенций», возникший в России в 60-е годы XX века постепенно нарастает сегодня в период становления стандарта высшего профессионального педагогического образования и приобретает особую актуальность.

Исследования компетентности и компетенций на нынешнем этапе развития образования весьма актуальны и активно ведутся в рамках гуманитарных дисциплин: социологии, культурологии, педагогики, психологии и др.

Обратимся к определению понятия «компетенция». Под компетенциями нам понимается круг вопросов, в которых человек достаточно осведомлен, обладает соответствующими познаниями, необходимым опытом, определенными способностями, позволяющими ему обоснованно судить и эффективно действовать в профессиональной деятельности.

Хуторской А.В. разделяет синонимически используемые понятия "компетенция" и "компетентность" и определяет компетенцию, как совокупность взаимосвязанных качеств личности: знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, а компетентность, как владение и обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности[4].

В работе «Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования» Ю.Г.Татур сопоставляет компетентность специалиста с высшим профессиональным образованием с совокупностью умений и морально-волевых качества человека, его мотивацией и стремлением, реализованные на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества, и др.).

И.А. Зимняя предлагает, по – нашему мнению, более точное определение понятию «компетентность» и представляет его как опыт и совокупность

сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, позволяющие ему рационально действовать на основе этих знаний в любой ситуации [4].

Остановимся на более подробном рассмотрении понятия «профессионально-педагогическая компетентность» или «профессиональная компетентность педагога». Педагогическая профессия, является в равной степени и управляющей и преобразующей деятельностью. Управляя развитием детской личности, педагог обязан быть компетентным. Таким образцовом, возникает потребность в определении понятия профессиональной компетентности педагога, как теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризующей его профессионализм. Содержание профессиональной компетентности педагога раскрыта в работах В.Е. Морозовой, А.А. Майера, Н.А. Горловой, О.М. Краснорядцевой, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и др.). В одном ряду с термином «профессиональная компетентность» в образовательной практике выступает термин «профессиональная компетенция». Профессиональная компетенция характеризуется как общая способность специалиста мобилизовать свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

В научной литературе существуют различные подходы к структурированию профессиональной компетенции. Основываясь на исследованиях И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.С. Лазарева и др., профессиональную компетенцию мы рассматриваем, как интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать, выбирать и применять адекватные средства их решения, оценивать результаты действий [6]. Анализ работ по проблеме компетенции/компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В.Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволяет условно выделить три этапа становления компетентностно–ориентированного подхода в образовании.

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуются использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», дается развернутое толкование компетентности, как явление, состоящее из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности». Также второй этап можно связать с появлением в журнале «Перспективы. Вопросы образования» статьи В. де Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности». Основная идея статьи - развитие компетентности, профессиональной компетентности, как цели и

сильнее убеждения в том, что мощь государства не зависит от усилий отдельных граждан, тем ниже у старшеклассников-кадетов заинтересованность в работе и сильнее стремление к развлечениям, а у старшеклассников общеобразовательного класса уменьшается ощущение самостоятельности, независимости в суждениях и поступках и повышается самоконтроль. У старшеклассников профильного класса МЧС по данной переменной значимых корреляций не обнаружилось (рис. 7,14).

Переменная *операциональные трудности* (внешние трудности, затрудняющие проявление патриотизма) имеет прямые связи у старшеклассников общеобразовательного класса с ценностью наличие хороших и верных друзей (r = 0,45 при $p \le 0,05$), у кадетов – с ценностью непримиримость (r = 0,43 при $p \le 0,05$), у старшеклассников МЧС с ценностью исполнительность (r = 0,42 при $p \le 0,05$). То есть, чем чаще случаются ситуации неопределенности, чрезмерной регламентации в процессе патриотичных проявлений, тем больше старшеклассники общеобразовательного класса нуждаются в хороших и верных друзьях, у кадетов взрастает непримиримость к трудностям, что активизирует их стремление на их преодоление, а у старшеклассников МЧС повышает исполнительность (рис. 8,15).

Переменная *личностные трудности* (трудности личностного содержания в проявлении патриотизма) у старшеклассников общеобразовательного класса имеет обратные связи с ценностями: свобода (r = - 0,48 при $p \le 0,05$),чуткость (r = - 0,52 при $p \le 0,05$). У старшеклассников профильного класса МЧС с ценностями: воспитанность (r = - 0,41 при $p \le 0,05$), высокие запросы (r = - 0,41 при $p \le 0,05$) и прямые связи с ценностями: общественное призвание (r = 0,40 при $p \le 0,05$), воля (r = 0,49 при $p \le 0,05$). То есть, с увеличением внутренних трудностей при проявлении патриотизма (смущения, неловкости, неуверенности и т.д.) у старшеклассников общеобразовательного класса снижается самостоятельность, заботливость, а старшеклассники МЧС реже проявляют хорошие манеры, становятся менее притязательны, но больше нуждаются в уважении окружающих и в формировании волевого характера. У старшеклассников-кадетов по переменной *личностные трудности* значимых связей не обнаружено (рис. 8,16).

Выводы. Итак, патриотизм старшеклассников профильного класса «МЧС» имеет значимые связи с такими ценностными ориентациями как смелость, широта взглядов, ответственность, развитие, уверенность в себе, общественное призвание, исполнительность; у старшеклассников общеобразовательного класса – с ценностными ориентациями: высокие жизненные запросы, наличие хороших и верных друзей, наличие интересной работы, счастье других. Патриотизм старшеклассников-кадетов значимо связан с такими ценностными ориентациями как эффективность в делах, любовь, рационализм, широта взглядов, творчество, жизненная мудрость, высокие запросы, непримиримость к недостаткам. Такое различие, скорее всего, обусловлено содержанием воспитательной работы в учебных учреждениях и тем социальным окружением, в котором обучаются и проживают старшеклассники.

Полученные результаты исследования могут быть использованы для составления коррекционных программ, направленных на гармонизацию и формирование патриотизма у старших школьников.

уровень здравого смысла, достигаемый жизненным опытом. У старшеклассников МЧС по данной переменной значимых корреляций не обнаружилось (рис. 5,10).

Переменная с*теничность* (положительные эмоциональные чувства при проявлении патриотизма) у старшеклассников-кадетов имеет обратную связь с ценностями: развлечения (r = - 0,57 при $p \leq 0,05$), воспитанность (r = - 0,58 при $p \leq 0,05$) и прямую связь с ценностью рационализм (r = 0,41 при $p \leq 0,05$), а у старшеклассников общеобразовательного класса с ценностью высокие запросы (r = 0,40 при $p \leq 0,05$). То есть, увеличение положительных эмоций при реализации патриотизма у старшеклассников-кадетов снижает стремление к развлечениям и проявлению хороших манер, но, в тоже время, увеличивается здравомыслие и логичность, а у старшеклассников общеобразовательного класса увеличиваются требования к жизни и притязания. У старшеклассников профильного класса МЧС по данной переменной значимых связей не обнаружено(рис. 6,11).

Переменная а*стеничность* (негативные, отрицательные чувства при проявлении патриотизма) старшеклассников профильного класса МЧС имеет обратную связь с ценностью воспитанность (r = - 0,50 при $p \leq 0,05$), а у старшеклассников-кадетов с ценностями: любовь (r = - 0,41 при $p \leq 0,05$), счастливая семейная жизнь (r = - 0,49 при $p \leq 0,05$), эффективность в делах (r = - 0,45 при $p \leq 0,05$) и прямую связь с ценностями: эмоциональная насыщенность (r = 0,45 при $p \leq 0,05$), развлечения (r = 0,44 при $p \leq 0,05$). То есть, увеличение отрицательных эмоций, тормозящих проявление патриотизма, способствуету старшеклассников МЧС ухудшению поведения, а у кадетов снижает желание духовной близости с любимым человеком, счастливой семейной жизни, продуктивности в работе, но увеличивает стремление к эмоционально насыщенной жизни, развлечениям. У старшеклассников общеобразовательного класса по переменной *астеничность* значимых корреляций не выявлено (рис. 6,12).

Переменная *интернальность* (внутренний локус контроля, понимание того, что проявление патриотизма зависит прежде всего от самого человека)у старшеклассников общеобразовательного класса имеет прямые связи с ценностью наличие хороших и верных друзей(r = 0,47 при $p \leq 0,05$) и обратную связь с ценностью признание (r = - 0,42 при $p \leq 0,05$), а у кадетов прямую связь с ценностью широта взглядов (r = 0,43 при $p \leq 0,05$). То есть, повышение внутренней ответственности за проявление патриотизма увеличивает у старшеклассников общеобразовательного класса потребность в хороших и верных друзьях и снижает стремление к общественному признанию, а у кадетов способствует увеличению широты взглядов. У старшеклассников профильного класса МЧС по переменной *интернальность* значимых связей не выявлено (рис. 7,13).

Переменная э*кстернальность* (внешний локус контроля при проявлении патриотизма) у старшеклассников-кадетов имеет обратную связь с ценностью интересная работа (r = - 0,42 при $p \leq 0,05$) и прямую с ценностью развлечения (r = 0,40 при $p \leq 0,05$), а у старшеклассников общеобразовательного класса обратную связь с ценностными ориентациями: свобода (r = - 0,46 при $p \leq 0,05$), независимость (r = - 0,50 при $p \leq 0,05$) и прямую с ценностью самоконтроль (r =0,44 при $p \leq 0,05$). Чем больше выражен внешний локус контроля, т.е.

результата образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение».

Третий этап связывают с появлением работ А.К.Марковой [8], [9] (1993г.,1996г.), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом всестороннего рассмотрения. В это же время, Л.М.Митина, продолжив исследование Л.А.Петровской [10] в плане акцента на социально-психологический и коммуникативный аспекты компетентности учителя, предлагает понятие «педагогическая компетентность» предлагает рассматривать как «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности»[4]. Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется также появлением международных документов: в материалах ЮНЕСКО и рекомендациях Совета Европы очерчивается круг ключевых компетенций, которые должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В 1991 году Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям. Предложенное в европейском проекте TUNING понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

Продолжая логику третьего этапа остановимся более подробно на понятии «профессиональная компетентность».

«Профессиональная компетентность» – (от лат. professio – официальное занятие, лат. competo – соответствовать, подходить) в «Энциклопедии профессионального образования» трактуется как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности и основывается на– социально-коммуникативных и индивидуальных способностях, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности. Данное пониманием понятия «профессиональной компетентности» описывает подход Э.Ф. Зеера, рассматривающего профессиональную компетентность как интегративное качество личности человека, включающее систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определѐнного вида профессиональной деятельности [3, с. 23].

В работе Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности. Они суть:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинство и недостатков собственной деятельности и личности».

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [9].

В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности. В этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской [10] в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Соответственно, автор выделяет две подструктуры: деятельностную и коммуникативную. Интерес представляет разработка и собственно социальных компетенций. На материале изучения новой для России этого периода профессиональной деятельности – социальной работы И.А. Зимняя предлагает три основания ее рассмотрения. Первое соотносится с собственно личностной характеристикой социального работника. В ней одним из определяющих критериев является соответствие гуманистического потенциала данному роду деятельности. Вторым – компетентность социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третьим основанием предлагаемого подхода к общей характеристике социального работника является его умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциальные отношения в различных ситуациях общения» [6].

Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих [5].

И.А. Зимней были разграничены три основные группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

– По мнению И.А. Зимней, социально-профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно

старшеклассников общеобразовательного класса, меньше смелость и жизнерадостность, кадеты чувствуют себя более свободными, а старшеклассники МЧС становятся более исполнительными и ответственными (рис. 3,6).

Переменная *предметность* – общественное (общественная результативность патриотизма) имеет прямые связи у старшеклассников общеобразовательного класса с ценностью жизнерадостность ($r = 0{,}41$ при $p \le 0{,}05$), у кадетов с ценностью познание ($r = 0{,}49$ при $p \le 0{,}05$), у старшеклассников МЧС с ценностью уверенность($r = 0{,}39$ при $p \le 0{,}05$) и мудрость ($r = 0{,}49$ при $p \le 0{,}05$). То есть увеличение результативности патриотизма на благо общества у старшеклассников общеобразовательного класса увеличивает жизнерадостность, у кадетов повышается уровень познания, а старшеклассники МЧС становятся более уверенными и мудрыми(рис. 4,7).

Переменная *субъектно-личностное* (развитие ораторских способностей, повышение авторитета и т.д.) у старшеклассников профильного класса МЧС имеет обратную связь с ценностью терпимость, ($r = -0{,}46$ при $p \le 0{,}05$), а у старшеклассников общеобразовательного класса обратные связи с ценностями: счастливая семейная жизнь ($r = -0{,}48$ при $p \le 0{,}05$), жизнерадостность ($r = -0{,}45$ при $p \le 0{,}05$). То есть, чем выше личностная направленность в проявлении патриотизма, тем ниже терпимость и понимание окружающих у старшеклассников МЧС, а у старшеклассников общеобразовательного класса слабее стремление к счастливой семейной жизни, снижается их жизнерадостность. У старшеклассников кадетов по данной переменной значимых корреляций не обнаружилось (рис. 4,8).

Переменная *эргичность* (активная демонстрация патриотизма) у старшеклассников общеобразовательного класса имеет прямую связь с ценностью терпимость($r = 0{,}41$ при $p \le 0{,}05$) и обратные с ценностями самоконтроль ($r = -0{,}40$ при $p \le 0{,}05$) и независимость($r = -0{,}39$ при $p \le 0{,}05$). У старшеклассников-кадетов прямые связи с ценностями любовь и чуткость, а у старшеклассников МЧС с ценностью широта взглядов. Иными словами, чем больше удовлетворение от патриотического просвещения, активность в мероприятиях, связанных с реализацией патриотических чувств, тем больше у старшеклассников общеобразовательного класса терпимость к окружающим их людям и ситуациям, меньше самоконтроль и независимость, у кадетов повышается любовь и чуткость, а у старшеклассников МЧС увеличивается широта взглядов (рис. 5,9).

Переменная а*эргичность* (сдерживание патриотического настроя, избегание любых мероприятий, требующих демонстрацию патриотизма и т. д.) у старшеклассников общеобразовательного класса обратные прямые связи с ценностями: общественное призвание ($r = -0{,}41$ при $p \le 0{,}05$), свобода ($r = -0{,}41$ при $p \le 0{,}05$), эффективность в делах ($r = -0{,}44$ при $p \le 0{,}05$), а у старшеклассников-кадетов с ценностью наличие интересной работы ($r = -0{,}45$ при $p \le 0{,}05$) и с ценностью жизненная мудрость ($r = -0{,}53$ при $p \le 0{,}05$). Иными словами, чем чаще и те и другие придерживаются шаблонов в проявлении патриотизма, тем меньше их общественное призвание, слабее стремление к свободе, ниже эффективность в делах, а у кадетов больше безразличие к ранее интересной работе и ниже

(r = - 0,39 при $p \leq 0,05$) и прямую связь с ценностью творчество (r = 0,41 при $p \leq 0,05$). У старшеклассников общеобразовательного класса получена обратная связь с ценностью аккуратность (r = - 0,41 при $p \leq 0,05$). То есть, чем выше социально - общественная направленность мотивации (намерение повысить статус своей страны, стремление улучшить условия жизни своих сограждан, проявление чувства солидарности и взаимопомощи) патриотизма, тем меньше потребность у старшеклассников МЧС в переживании прекрасного в природе и искусстве и больше потребность в творчестве, а у старшеклассников общеобразовательного класса снижается значимость таких ценностей как аккуратность. У старшеклассников - кадетов по данной переменной значимых связей не обнаружено (рис.2,3).

Переменная *эгоцентричность* (мотивация патриотизма личностного содержания) у старшеклассников общеобразовательного класса имеет прямые связи с ценностями: призвание (r = 0,39 при $p \leq 0,05$), развлечение(r = 0,40 при $p \leq 0,05$) и обратные связи с ценностью аккуратность (r = - 0,42 при $p \leq 0,05$). У старшеклассников - кадетов получены прямые связи с ценностями: мудрость (r = 0,43 при $p \leq 0,05$) и воля (r = 0,39 при $p \leq 0,05$), и обратная связь с ценностью рационализм (r = - 0,41 при $p \leq 0,05$), а у старшеклассников МЧС обратная связь с ценностью воля (r = - 0,47 при $p \leq 0,05$). Иными словами, чем больше старшеклассники общеобразовательного класса, проявляя патриотизм, желают привлечь к себе внимание, сделать свою карьеру, тем больше они нуждаются в общественном признании, стремятся к развлечениям, а старшеклассники-кадеты обогащают свой личностный опыт, становясь мудрее, и укрепляют волю. С другой стороны, у старшеклассников общеобразовательного класса уменьшается аккуратность, у кадетов снижается рационализм, а у старшеклассников МЧС воля (рис. 2,4).

Переменная *осмысленность* (глубокое понимание патриотизма: осведомленность о всех важных событиях, произошедших в стране, уважение традиций предков и т.д.) у старшеклассников общеобразовательного класса имеет прямую связь с ценностью исполнительность (r = 0,48 при $p \leq 0,05$), у старшеклассников-кадетов с ценностями: наличие хороших и верных друзей (r =0,47 при $p \leq 0,05$), творчество (r =0,46 при $p \leq 0,05$), жизненная мудрость (r = 0,44 при $p \leq 0,05$), высокие запросы (r = 0,47 при $p \leq 0,05$). При увеличении значимости данной когнитивной характеристики у старшеклассников общеобразовательного класса увеличивается исполнительность, а у старшеклассников-кадетов повышаются запросы к проявлению данного свойства, происходит обогащение жизненной мудрости как ценности, меняются приоритеты в выборе хороших и верных друзей, в творчестве. У старшеклассников профильного класса МЧС по данной переменной значимых корреляций не обнаружено (рис. 3,5).

Переменная *осведомленность* (Любовь к Родине, тиражирование государственной символики и т.д.) у старшеклассников общеобразовательного класса имеет прямые связи с ценностью широта взглядов (r = 0,49 при $p \leq 0,05$) и обратную связь с ценностями смелость (r = - 0,39 при $p \leq 0,05$) и жизнерадостность (r = - 0,45 при $p \leq 0,05$). У кадетов выявлены прямые связи с ценностью свобода, а у старшеклассников МЧС с ценностями исполнительность и ответственность. Чем больше поверхностных знаний о патриотизме и меньше глубина его понимания, тем шире взгляды

нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека [5].

Таким образом, многообразие европейских и российских исследований компетентности 80-90 г.г. 20 века дают возможность специалисту, выбрав один из подходов, исследовать современное состояние «профессиональных компетентностей» специалистов отдельных областей, при этом исследователи в области компетентностей сходятся в одном, развитие компетентности сложно измерить.

Дальнейшее развитие понятие «компетентность» в педагогике связано с развитием системы «измерения компетентности обучающихся» и его связи с личностным и профессиональным развитием обучающегося[5]. На этом этапе в России в русле введения Болонских требований меняются подходы к целям и результатом в системе высшего и СПО образования. Ключевым понятием результативности выпускника Вуза и СПО становятся общие и профессиональные компетентности.

Сегодня – новый этап становления компетентностно-ориентированного образования. В контексте перемен, связанных с введением стандартов (основного, среднего профессионального, высшего образования) мы видим следующие тенденции, связанные изменениями и понятийного аппарата компетентностного обучения, роли и значимости самого понятия, его «нормативного закрепления» государственных документах, связанных с системой образования.

Эти изменения проявляются, с нашей точки зрения, в следующем:

– Исследователи все чаще используют понятие в контексте непрерывного образования.

– Само понятие наполняется новыми смыслами, и это связано с реализацией системно-деятельностной парадигмы, сменяющей знаниевую: компетентность – не добавочная стоимость к зунам», а ведущий результат образования на всех его ступенях.

– Понятие закреплено в ведущих нормативных и стратегических документах [1], [2].

Понятие «компетентность» в общей педагогике достаточно исследовано. Многовекторно оно применительно и к системе дополнительного профессионального образования. Необходимость качественного опережающего профессионального образования педагога неоспорима. Реализация этого направления видится в формировании принципиально новых конструкторов образования: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Введение их в содержание дополнительного профессионального образования означает, что знания и умения переходят в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности и компетенции становятся стратегическими понятиями обновления профессионального образования. Такие конструкты широкого радиуса использования имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностную направленность [3].

Относительная однозначность понимания понятия «компетентность» в системе дополнительного профессионального образования с одной стороны облегчает проведение исследования в области подготовки компетентного специалиста, с другой стороны, ставит перед нами, как исследователями,

задачу «сужения» темы исследования. С нашей точки зрения, не исследованной остается определение уровня и профессиональной компетентности педагога в целом и определение круга специальных компетенций, необходимых педагогам отдельных специальностей.

Изменения, происходящие в системе образования, в целом не могут не отразиться на дополнительном профессиональном образовании, одним из основных направлений которого является обеспечение эффективности профессионального развития педагогических работников образовательных организаций. В настоящее время можно отметить потребность практики в расширении функций педагога, который должен быть компетентным, ответственным, свободно владеющим своей профессией, готовый к профессиональному росту и эффективной работе на уровне мировых стандартов.

Выводы. Исследование этой темы в современной педагогической науке способствует эффективной подготовке педагогов и позволит преодолеть разрыв между уровнем профессиональной компетентности действующих педагогов и новыми требованиями к педагогическим кадрам в соответствии с профессиональным стандартом педагога, так как гибкая система ДПО выполняет главную задачу профессионального становления педагога - удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в педагогической науке, передовом отечественном и зарубежном опыте, базируется на принципе преемственности и является гарантом стабильности профессиональной самореализации человека на разных этапах жизни.

Можно подытожить, что компетенция выступает нормой качества образования. Компетентностный подход - неотъемлемая составляющая научно-методического обеспечения образовательного процесса системы дополнительного профессионального образования. Введение компетенций в содержание дополнительного профессионального образования означает, что знания и умения переходят в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности и компетенции становятся стратегическими понятиями обновления профессионального образования. Таким образом, в системе дополнительного профессионального образования понятие «компетентность» можно представить как совокупность умений и навыков, ключевых квалификаций, знаний и поведенческих навыков – совокупности метаумений современного педагога.

Литература:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 УТВЕРЖДЕНА распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765 р.

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями).

3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2004. – No 3(27).

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006.

5. Зимняя. И.А. Педагогическая психология. – Ростов – на – Дону: Феникс, 1997.

6. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность //

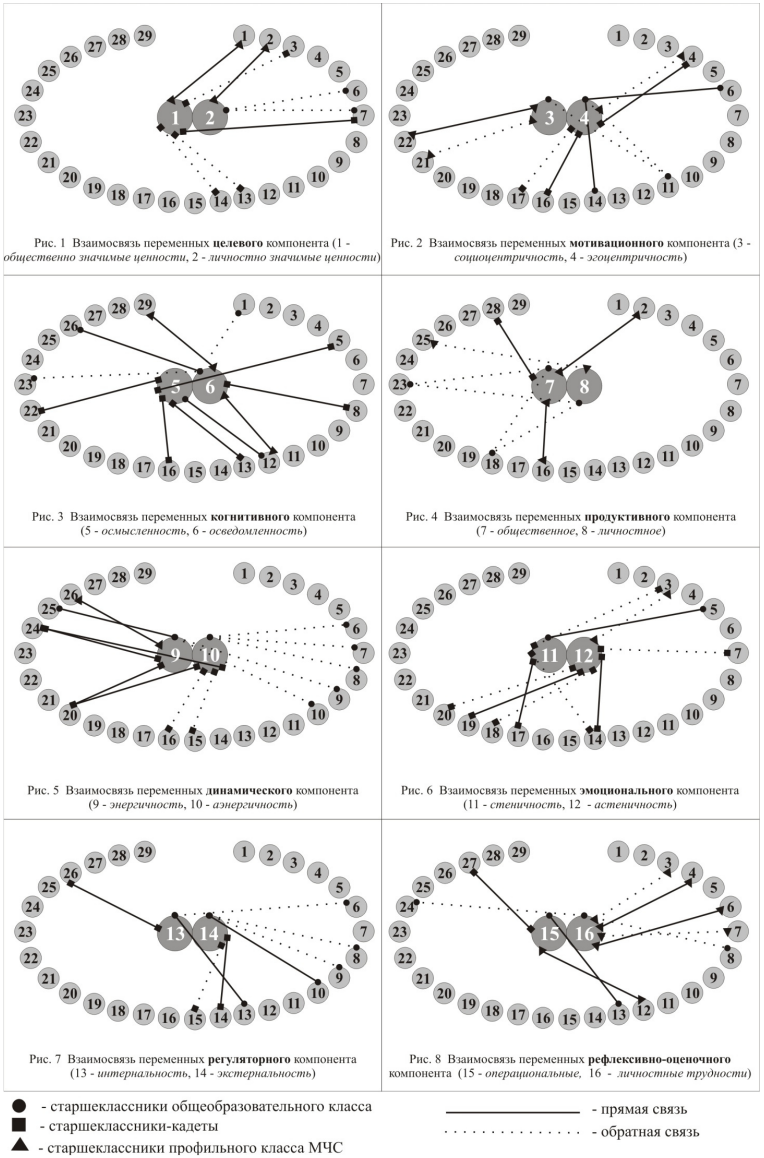


Рис. 1 Взаимосвязь переменных **целевого** компонента (1 - *общественно значимые ценности*, 2 - *личностно значимые ценности*)

Рис. 2 Взаимосвязь переменных **мотивационного** компонента (3 - *социоцентричность*, 4 - *эгоцентричность*)

Рис. 3 Взаимосвязь переменных **когнитивного** компонента (5 - *осмысленность*, 6 - *осведомленность*)

Рис. 4 Взаимосвязь переменных **продуктивного** компонента (7 - *общественное*, 8 - *личностное*)

Рис. 5 Взаимосвязь переменных **динамического** компонента (9 - *энергичность*, 10 - *аэнергичность*)

Рис. 6 Взаимосвязь переменных **эмоционального** компонента (11 - *стеничность*, 12 - *астеничность*)

Рис. 7 Взаимосвязь переменных **регуляторного** компонента (13 - *интернальность*, 14 - *экстернальность*)

Рис. 8 Взаимосвязь переменных **рефлексивно-оценочного** компонента (15 - *операциональные*, 16 - *личностные трудности*)

Переменная *социоцентричность* (мотивация на проявление патриотизма общественного содержания) у старшеклассников профильного класса МЧС имеет обратные связи с ценностями: красота природы и искусства

Выявлены различия в корреляционной структуре старшеклассников с разной направленностью обучения по 16 переменным патриотизма. Переменная *общественно значимые ценности* (защита своей страны, решение задач нужных для страны и общества и т.д.) в профильном класса МЧС имеет прямую связь с ценностью смелость (r = 0,41 при $p \leq 0,05$), а у старшеклассников-кадетов с ценностью эффективность (r = 0,47 при $p \leq 0,05$) и обратные связи с ценностями: наличие хороших и верных друзей (r = - 0,44 при $p \leq 0,05$), развлечения (r = - 0,49 при $p \leq 0,05$), воспитанность (r = - 0,43 при $p \leq 0,05$). Чем активнее старшеклассники МЧС стремятся защищать свою страну, быть полезными для окружающих людей, тем больше совершают они смелых поступков, а кадеты максимально полно используют свои возможности, и меньше тратят времени на приятное, необременительное времяпровождение, проявление хороших манер, у них ниже потребность в хороших и верных друзьях. У старшеклассников общеобразовательного класса значимых связей не выявлено (рис.1,1).

Переменная *личностно значимые ценности* (приобретение известности, реализация своих жизненных целей и т.д.) у старшеклассников общеобразовательного класса имеет обратные связи с ценностями общественное призвание (r = - 0,41 при $p \leq 0,05$), эффективность (r = - 0,42 при $p \leq 0,05$), а у старшеклассников МЧС прямая связь с ценностью уверенность в себе (r = 0,59 при $p \leq 0,05$). Иными словами, увеличение личной направленности патриотизма у старшеклассников общеобразовательного класса снижает уважение окружающих и эффективность в общественных делах, а у старшеклассников МЧС повышает уверенность в себе. У старшеклассников – кадетов по переменной *личностно значимые ценности* значимых связей не обнаружено (рис.1,2).

Социальная работа /Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. №2. – М., 1992.

7. Коломенская А.Л. О проекте концепции непрерывного профессионального образования.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. М., 1993.
9. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя//Советская педагогика. 1990. № 8.
10. Петровская. Л.А.Компетентность в общении. – М., 1989.

Педагогика

УДК: 37.035: 371.388.8

аспирант кафедры педагогики и психологии Жукова Марина Алексеевна
Чувашский государственный педагогический университет (г. Чебоксары)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у старшеклассников социально-правовой компетентности во внеурочной деятельности в системе работы учителя школы. В ней отражены теоретические основы повышения социально-правовой компетентности, а также критерии сформированности социально-правовой компетентности старшеклассников. В статье представлена разработанная автором модель компетентного старшеклассника с точки зрения социально-правовой направленности.

Ключевые слова: социально-правовая компетентность, внеурочная деятельность, предметы социально-правовой направленности, продуктивное сотрудничество, педагогический процесс.

Annotation. The article covers theoretical issues of developing social and rights-awareness competency during extracurricular activities integrated into the school teacher's work. It elaborates on theoretical framework of increasing social and rights-awareness competency as well as on its development criteria for upper-form pupils. The article presents the model of a competency-based upper-form pupil through the lens of social and rights-awareness competency that has been developed by the author.

Keywords: social and rights-awareness competency, extracurricular activity, social and rights-awareness oriented subjects, productive collaboration, pedagogical process.

Введение. Современный этап общественного развития характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными преобразованиями В различных сферах жизнедеятельности человека, в том числе и социально-правовой. Обществу и государству сегодня нужны люди, умеющие социализироваться в быстроизменяющемся социуме, творческие личности, активные, владеющие универсальными способами действий. Одним из ответов системы образования на этот запрос времени является идея компетентностного подхода в обучении, реализованная в Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения. Отличительной особенностью новых стандартов является усиление практической жизненной направленности образования. В структуре ключевых компетентностей значительное место

уделено социально-правовой компетентности как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству социально-правовой адаптированности и мобильности. Таким образом, выбор темы исследования обусловлен требованиями современного общества к качеству образования.

Целевые ориентиры учебно-воспитательной работы школы, направленные на формирование личности, способной к самовоспитанию и самообразованию, гуманной и духовно свободной, уважающей себя и других, отражают наряду с деятельностью учителя истории, обществознания и права деятельность классного руководителя.

Современное образование ответственно не столько за сдачу школьниками предметных экзаменов, показывающих качество обученности, сколько за развитие качеств личности, обеспечивающих возможность успешно адаптироваться ей в обществе. Проводимая в стране модернизация образования ориентирует школу на поиск путей и способов развития адаптационных способностей личности и обеспечение ее социально-правовой компетентности.

В идеале необходимо создание социально ориентированной школы. В нашем понимании – это образовательное учреждение, ориентированное на запросы социума, в котором созданы условия для формирования субъектной позиции учащихся, способных проектировать и реализовывать свои образовательные стратегии; развития у школьников способности к свободному и ответственному социальному действию; формирования социально-правовой компетентности учащихся – способности брать на себя ответственность, активно участвовать в совместном принятии решений, в цивилизованном разрешении конфликтов; развития социально значимых качеств личности ученика, его успешной социализации и взросления.

Успешной социализации учащихся в немалой степени способствует и опыт самостоятельных социальных проб, освоение старшеклассниками способов реализации собственных инициатив, навыков самоорганизации, опыт партнерских, сотруднических отношений обучающихся друг с другом, со взрослыми в совместной деятельности. Усвоенные в детстве стратегии поведения в обществе закладывают фундамент социального поведения человека и во многом определяют его в дальнейшей жизни. Стихийное становление поведенческих стратегий далеко не всегда обеспечивает эффективную социально-правовую адаптацию, поэтому процесс их формирования нельзя пускать на самотек. Учащемуся необходима целенаправленная помощь в построении эффективных поведенческих стратегий, поэтому развитие социально-правовой компетентности старшеклассников должно стать одним из важнейших направлений работы.

Формулировка цели статьи и задач. Цель статьи: обоснование педагогических условий формирования социально-правовой компетентности старшеклассников во внеурочной деятельности.

Задачи статьи:

- обоснование значимости внеурочной деятельности как эффективного средства формирования социально-правовой компетентности старшеклассников;
- определение компонентов системы внеурочной деятельности учителя истории, обществознания, права и классного руководителя и их роли в

EMERCOM specialized class, cadets of cadet corps.

Введение. Феномен патриотизма – это базовое понятие общественного сознания, которое является интегративным и имеет социально-психологическую природу [7]. Социально-психологическая специфика патриотизма заключается в том, он формируется только в социуме, в процессе социализации, т.е. через ее механизмы, и выступает как результат этнической идентификации. На современном этапе развития российского общества возрождение патриотизма во многом ассоциируется в качестве важнейшего условия возрождения России как великой державы, а вопросы воспитания патриотизма подрастающего поколения становятся приоритетными [5].

Формулировка цели и задач статьи. Наше исследование выполнено в русле системно-функционального подхода А. И. Крупнова, в рамках которого каждое свойство личности представляет целостную структуру мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых переменных, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к реализации определенным способом конкретных отношений к окружающему миру и самому себе. При этом мотивационно-смысловой аспект выражается через совокупность побуждений, смысловых значений и отношений субъекта к той или иной стороне деятельности, действительности и самому себе (*общественно значимые* и *личностно значимые ценности*, *социоцентричность* и *эгоцентричность*, *осмысленность* и *осведомленность*, *общественное* и *личностное*). Инструментально-стилевые характеристики отражают силу стремлений, разнообразие приемов и способов реализации конкретных отношений, тип регуляции и эмоциональных переживаний субъекта, продуктивность, действенность их осуществления в различных сферах жизнедеятельности (*эргичность* и *аэргичность*, *стеничность* и *астеничность*, *интернальность* и *экстернальность*, *операциональные* и *личностные трудности*) [1].

Изложение основного материала статьи. Патриотизм в русле системно-функционального подхода понимается как системно-функциональное свойство личности, представленное совокупностью инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность субъекта к реализации актуальных и потенциальных социально-значимых ценностей, идеалов и убеждений [4].

Изучением патриотизма в русле системно-функционального подхода занимались А.В. Потемкин (особенности проявления патриотизма у национально-этнических групп), О.Б. Михайлова (гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности в инновационной деятельности), Т.В. Пантелеева, Н.А. Фомина (особенности патриотизма курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел), Г.А. Шурухина, Л.А. Жданова (патриотичность старшеклассников) [4; 2; 3; 6].

Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязей патриотизма с ценностными ориентациями у старшеклассников с различной направленностью в обучении (общеобразовательный класс, профильный класс МЧС и старшеклассники кадетского корпуса г. Уфы). В эмпирической части нашего исследования использовались следующие методики: «Бланковый тест - Патриограмма» С.И. Кудинова, А.В. Потемкина, Тест ценностных ориентаций М. Рокича.

Психология

УДК159.9

кандидат психологических наук, доцент Шурухина Галина Анатольевна
ФГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат психологических наук, доцент Нухова Марина Владимировна
ФГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доктор биологических наук,
профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна
ФГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАТРИОТИЗМА И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. На современном этапе развития российского общества вопросы воспитания патриотизма подрастающего поколения – становятся приоритетными. В статье представлены результаты исследования особенностей взаимосвязи патриотизма и ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательного класса, профильного класса МЧС и курсантов кадетского корпуса. Исследование выполнено в русле системно-функционального подхода А. И. Крупнова, в рамках которого каждое свойство личности представляет целостную структуру мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых переменных, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к реализации определенным способом конкретных отношений к окружающему миру и самому себе. В ходе корреляционного анализа были получены значимые связи между переменными патриотизма и ценностными ориентациями, выявлены различия в количестве и характере связей.

Ключевые слова: системно-функциональный подход, мотивационно-смысловые и инструментально-стилевые переменные, патриотизм, ценностные ориентации, старшеклассники общеобразовательного класса, старшеклассники профильного класса МЧС, курсанты кадетского корпуса.

Annotation. At the present stage of development of the Russian society the issues of Patriotic education of the younger generation are becoming a priority. In the article the results of empirical studies of the interrelation of patriotism and value orientations of pupils of general class of secondary school and of EMERCOMspecialized class and of cadets of the cadet corps are presented.The study was performed in line with the systemic-functional approach of A.I. Krupnova, in which each personality trait is considered as an integral structure of the motivational-semantic and instrumental-stylistic variables that provide stability of aspirations and the willingness of the individual to the realization of a certain attitude to the world and oneself in a definite way.In the correlation analysis the significant interrelationlinks between the variables of patriotism and value orientations were revealed, the differences in number and nature of links were shown.

Keywords: systemic-functional approach, motivational-semantic and instrumental-stylistic variables, patriotism, values, secondary school pupils, pupils of

формировании социально-правовой компетентности старшеклассников;

- определение роли учителя в организации внеурочной деятельности, направленной на формирование социально-правовой компетентности.

Изложение основного материала статьи. Одно из основных положений Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения – компетентностный подход в обучении. На основе знаний, умений, навыков и разнообразного опыта деятельности и отношений у ученика формируются ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию образования, приводящие к образованности и компетентности ученика в определенной сфере. Компетентность – результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия. Компетентность предполагает знания, умения, опыт, способности к реализации определенного круга полномочий [4, 6]. Социально-правовая компетентность определяет круг полномочий, относя их к социальной и правовой сферам, а именно к обществу, поведению и взаимодействию в нем.

При таком понимании компетентности ясно, что она может формироваться только при условии глубокой личностной заинтересованности учащихся в данном виде деятельности. Поэтому если учитель хочет в качестве образовательного результата иметь компетентность учеников, он должен не принуждать, а мотивировать их к выполнению той или иной деятельности. Это становится особенно важным, если речь идет о старшеклассниках. Одним из основных средств мотивации и является внеурочная деятельность.

Для формирования и развития социально-правовой компетентности возникает необходимость создания развивающей среды, которая бы не ставила препятствий на пути к воплощению намерений старшеклассника, а наоборот, создавала условия для их реализации. Для создания такой развивающей среды большую роль может и должна сыграть внеурочная деятельность. При участии во внеклассных мероприятиях учащиеся не ограничены жесткими рамками правил. Наоборот, они чувствуют поощрение и поддержку при проявлении своих лучших качеств. Внеурочная деятельность побуждает старшеклассников участвовать в принятии решений, повышает их инициативу, которая при этом является не принудительной, а внутренне мотивированной.

Итак, считаем, что именно внеурочной деятельности принадлежит важная роль в формировании и развитии социально-правовой компетентности в силу того, что она служит повышению активности старшеклассника как субъекта обучения; дает возможность творческого сотрудничества между педагогами и учащимися; создает обстановку, в которой отсутствует внешнее оценивание; ориентирует деятельность старшеклассников на успех; предполагает вариативность форм организации образовательного процесса, средств и условий деятельности; отражает общечеловеческие ценности.

В педагогической литературе встречаются различные подходы к определению социально-правовой компетентности. Одним из подходов является понимание ее как адаптационного механизма (Н. И. Белоцерковец) [2]. Другой подход основан на рассмотрении понятия социально-правовой компетентности через определенную систему социальных и правовых знаний и умений (В.Н. Куницина, Н.А. Гончарова, И.А. Зимняя и др.) [2]. Ряд авторов подчеркивают поведенческое проявление социально-правовой компетентности (У. Пфингстен и Р. Хинтч) [2]. Однако преобладает подход представления

социально-правовой компетентности через сформированные способности, новообразования человека. Исследователями установлено, что социально-правовая компетентность:

1) отражает взаимодействие человека и социального окружения;

2) подразумевает обладание человеком способами межличностного взаимодействия; эти способы могут быть приобретены им посредством личного социального опыта, подражания традициям, установкам общества или посредством получения знаний, в частности, правовых;

3) является интегративной характеристикой, включающей в себя несколько компонентов;

4) подразумевает учет соотношения собственных целей и потребностей с целями другой личности, группы людей и социума в целом.

В большинстве исследований социально-правовая компетентность рассматривается как констатация наличия/отсутствия у человека тех или иных знаний, умений, способов действий в социуме.

На основе выделенных особенностей сформулируем определение социально-правовой компетентности как интегративной характеристики, отражающей способность личности вступать в эффективные межличностные и социально-правовые отношения, анализировать, оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом интересов, целей и потребностей собственных, другого человека, и не противоречащим нормам, ценностям общества.

Иными словами, социально-правовая компетентность – это приспособленность к жизни; умение адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах; способность к осуществлению ответственного выбора.

Компонентами социально-правовой компетентности являются: знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; знания действующих правовых норм; знания ролевых требований и ролевых ожиданий; навыки ролевого поведения; знания общечеловеческих норм и ценностей; знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта; умения и навыки эффективного социального взаимодействия.

Социально-правовая компетентность – это интегрированный комплекс социальных и правовых компетенций, базирующийся на системе личностных психологических особенностей, нравственных ценностей и установок личности, в совокупности позволяющий индивиду успешно взаимодействовать с обществом и продуктивно выполнять различные социальные роли.

На основе анализа психолого-педагогической литературы дает нам возможность в качестве теоретических основ процесса повышения социально-правовой компетентности старшеклассников в рамках внеурочной деятельности представить следующее:

1. Идея всестороннего развития личности ребенка на основе возрастающей активности самого старшеклассника. При этом речь должна идти о системности не одних только знаний, но и мотивационно-ценностной, нравственно-практической и интеллектуально-познавательной сфер личности, исключительно только в своем единстве придающих ей позитивный, творческий, созидательный характер. Эмоции, отношения, идеалы не менее важны, чем знания и мастерство [1].

учитывать позицию собеседника, а вот в совместной практической деятельности преодолеть трудности удается не всем, что показали результаты в ходе проведения выбранных методик. Это связано с узким кругом общения, нехваткой социальных контактов, трудностями, связанными с возможностью понимания партнера и самовыражение через неречевые средства коммуникации, отсутствием широкого опыта формирования межличностных отношений с другими школьниками.

Дети с функциональными нарушениями зрения внутри своей группы, в отличие от младших школьников с тяжелой зрительной патологией, чаще контролируют поведение других, замечают у сверстников ошибки, обосновывают свое мнение. Обучаясь в классах охраны и развития зрения на базе общеобразовательной школы и находясь в условиях тесного контакта с нормально видящими сверстниками во внеурочное время, они получают больше опыта взаимодействия, совершенствуя свои навыки общения. У них есть желание работать сообща, помогая друг другу.

В контрольной группе нормально видящих школьников взаимоотношения детей достаточно близкие, преобладает совместное желание для времяпрепровождения, совместного труда и сотрудничества. В общении в основном учитывается позиция собеседника, но, отмечено, что младшим школьникам порой трудно между собой находить общий язык.

Если внутри каждой группы складываются такие специфические процессы общения, то выявленные особенности могут оказать влияние и на межгрупповое взаимодействие, что требует дальнейшего, более глубокого изучения. Нарушение процесса общения отражается на социально значимых качествах личности, формировании чувства причастности, развитии самосознания, связи с другими людьми, что в свою очередь ведет к трудностям развития навыков межличностной коммуникации у лиц с ограниченными возможностями здоровья и включения их в систему общественных отношений.

Литература:

1. Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка./Под редакцией Рузской А.Г. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.

3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.

4. Никулина Г.В., Фомичева Л.В., Артюкевич Е.В. Дети с амблиопией и косоглазием: психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения. Учебное пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.

5. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушением зрения: Теоретико-экспериментальное исследование/ Г.В. Никулина. СПб.: КАРО, 2006.

6. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб: Речь, 2005.

7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

различных точек зрения. Принимает только одну сторону, считая другую позицию явно неправильной.

Второй уровень - средний. Предполагает понимание возможности разных подходов к оценке ситуации или предмета и допускается, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не обосновывается свое мнение.

Третий уровень - высокий. Младший школьник показывает понимание относительности подходов и оценок к выбору, учитывает различие мнений и может высказать и обосновать свою позицию.

Результат исследования представлен в Таблице 2.

Таблица 2

(К методике «Кто прав»)

Выборка / Уровень	Незрячие	С функциональными нарушениями зрения	Нормально видящие
Высокий	19%	62%	62%
Средний	69%	38%	38%
Низкий	12%	-	-

Полученные данные показывают, что только пятая часть, младших школьников с тяжелой зрительной патологией учитывает точку зрения других, и свободно высказывает собственную точку зрения. В группах нормально видящих и детей с функциональными нарушениями зрения таких больше половины. Абсолютное большинство незрячих допускают возможность разных позиций, но обосновать и аргументированно отстоять свое мнение, не могут. Результат по этому уровню в двух других выборках составляет только третью часть каждой группы младших школьников. Низкий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника, показала только группа с глубоким нарушением зрения. Младшие школьники этой группы принимают только доводы, подтверждающие их собственное мнение.

Результаты, которые были получены в ходе проведения исследования, говорят нам о том, что незрячим младшим школьникам, находясь даже в своей среде, труднее, чем нормально видящим и детям с функциональными нарушениями зрения преодолеть эгоцентризм, ориентироваться на позицию других, учитывать разные мнения, интересы и потребности. Эти трудности встречаются и в двух других выборках, но в меньшей степени.

Выводы. Проведенные и проанализированные исследования состояния взаимоотношений внутри групп младших школьников с различной степенью зрительной патологии позволили отметить особенности межличностного взаимодействия внутри каждой группы детей. Было выявлено, что незрячим младшим школьникам труднее договариваться друг с другом, достигать общей цели вместе, преодолеть замкнутость. Находясь в изолированной группе, среди сверстников таких же, как они сами, незрячие младшие школьники легко передают инициативу тому, кто ее возьмет, редко отстаивают свою позицию, не зная, как ее обосновать. Теоретически большинство из них готовы

2. Идея предоставления старшекласснику максимальной свободы выбора форм и средств самореализации при ведущей роли отношений творческого сотрудничества между детьми и взрослыми, взаимном уважении достоинств обеих сторон. Проблема свободы – это, прежде всего, свобода личностной самореализации в различных видах деятельности. При этом важным предметом педагогического внимания должно стать отношение ребенка, особенно старшеклассника, к самому себе. Уважением к ребенку мы научим его уважать самого себя, тогда он будет уважать и других [1].

3. Идея усиления мотивации к творчеству и познанию за счет разнообразной разносторонне развивающей, творческой деятельности, организуемой совместно с ребятами. Формирование положительного отношения к учению, познанию, творчеству – главное условие дальнейшего непрерывного самообразования человека. Но творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве [1].

Относительно внеурочной деятельности, рассматриваемой как расширение рамок школьных предметов социально-правовой направленности, отметим, что к ней предъявляются такие требования: внеклассные занятия, углубляя и расширяя социально-правовые знания старшеклассников, не должны отвлекать их внимание от основного содержания учебной программы; необходима тесная связь учебно-воспитательной работы на уроках истории, обществознания, права и на внеклассных занятиях, однако внеурочная деятельность не должна быть простым продолжением учебной работы; предлагаемый старшеклассникам для изучения материал должен быть доступен им, соответствовать их возрасту, уровню развития; содержание внеурочной деятельности и формы организации внеклассных занятий должны быть всегда интересны старшеклассникам; должна осуществляться глубокая связь индивидуальной, групповой и коллективной работы; необходимо сочетание добровольности работы с обязательностью ее выполнения.

Внеурочная деятельность ориентирует педагогов и старшеклассников на систематический, интенсивный творческий поиск форм и способов совместной жизнедеятельности, продуктивное сотрудничество, взаимодоверие и взаимоуважение обеих сторон. Она «открывает школу», создает условия для позитивного сотворчества в педагогическом процессе учителей, учащихся и их родителей [9, 117].

У старшеклассников должны быть воспитаны стремление к непрерывному совершенствованию своих знаний, умение самостоятельно пополнять их и применять на практике. Эти задачи не могут быть полностью решены только на уроках. Многие из них требуют применения форм и методов работы, не укладывающихся в рамках урока. Однако было бы ошибкой считать главной задачей внеурочной деятельности доучивание того, что не успели выучить на уроке. Отличительной чертой внеурочных занятий должен быть признак добровольного выбора старшеклассниками занятий социально-правовой направленности.

Каковы критерии сформированности социально-правовой компетентности?

- активность старшеклассников;
- сформированность правового поведения, основ экономического сознания;
- процент успешно социализирующихся старшеклассников из группы

риска;

- наличие индивидуальных образовательных траекторий;
- участие в разнообразных социально значимых проектах.

Какова модель компетентного старшеклассника с точки зрения социально-правовой направленности?

1. Знающий: свои права и обязанности; свои способности и качества личности; нормы морали и поведения в обществе, в котором проживает; социальное устройство государства; традиции, ритуалы, этикет; средства, способы решения социальных и профессиональных задач.

2. Умеющий: принимать решения в условиях неопределенности; работать с информацией; сознательно выбирать и осознавать свой выбор; позитивно общаться с окружающими; избегать стрессовых ситуаций; разрешать конфликты ненасильственно.

3. Способный: адаптироваться к социально-правовым и социально-экономическим условиям; адекватно оценивать себя и быть толерантным к другим; адекватно вести себя в различных ситуациях; решать возникающие проблемы; быть гражданином, патриотом, равноправным членом общества, хорошим семьянином.

Таким образом, социально-правовая компетентность может быть рассмотрена как интегральная характеристика старшеклассника, личностное новообразование, формирующееся в процессе социализации личности. В структуре социально-правовой компетентности старшеклассника особую роль играют три основных компонента: совокупность психологических качеств, нравственных ориентиров и ценностей, система социальных и правовых компетенций, комплекс социальных ролей личности. Применение эффективных форм организации внеурочной деятельности позволяет увидеть положительную динамику в процессе социализации старшеклассников.

Выводы. На основании всего вышесказанного можно подытожить следующее:

- Процесс формирования социально-правовой компетентности старшеклассников и их включение во внеурочную деятельность являются взаимообусловленными.
- Обучение в рамках внеурочной деятельности может быть эффективным только тогда, когда внешнее влияние на обучаемых совпадает с их внутренними потребностями.
- При проектировании методики организации внеклассных занятий следует проектировать возможности использования результатов внеурочной деятельности в учебной деятельности старшеклассников и наоборот; предусматривать при организации деятельности учащихся использование разнообразных активных форм работы, а также расширение межпредметных связей.

Литература:

1. Аласова, С.В. Воспитательная работа в учреждении дополнительного образования в условиях реализации профильного обучения / С.В. Аласова. // php.mitme.ru/conf/2006/01/06_01_1_6.php

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.Я. Зимняя // http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_l_sod.pdf

Таблица1

(К методике «Рукавичка»)

Выборка / Уровень	Незрячие	С функциональными нарушениями зрения	Нормально видящие
Высокий	24%	44%	75%
Средний	38%	38%	25%
Низкий	38%	18%	-

В группе незрячих младших школьников в процессе осуществления сотрудничества, только у четвертой части сформированы действия по согласованию усилий, то есть, их совместная деятельность эффективна и продуктивна. Детей с функциональными нарушениями зрения, имеющих высокий уровень в два раза больше и задание они выполняли в два раза быстрее незрячих. Отмечено так же, что не у всех нормально видящих младших школьников сформирован навык кооперации. Это свидетельствует об особенностях межличностного взаимодействия внутри каждой группы. Отечественная тифлологическая литература мало затрагивает проблему общения детей с тяжелой зрительной депривацией друг с другом, считая основной проблемой общение с нормально видящими. А в нашем исследовании прослеживается тенденция недостаточной развитости коммуникативных навыков во внутригрупповом взаимодействии. Ведь чуть больше трети незрячих младших школьников не смогли договориться, в узорах нет сходства, отсутствовали попытки прийти к согласию. Среди детей с функциональными нарушениями зрения таких в два раза меньше, а в группе нормально видящих совсем нет. Таким образом, мы убедились в том, что незрячие младшие школьники даже в своей среде труднее приходят к согласию и принятию общего решения, не пытаясь договориться. Каждый считает, что он прав, настаивая на своем. Каждый сам по себе или бесспорно принимается позиция того, чья острота зрения выше. У детей с функциональными нарушениями зрения результат лучше. Они быстрее приходят к общему решению, и их сотрудничество проходит слаженнее, чем у незрячих младших школьников. В группе нормально видящих испытуемых абсолютное большинство справилось с заданием без проблем и быстрее всех. Их показатели выше, чем у детей с нарушениями зрения, но и тут требуется проводить коррекционную работу, так, как только практическая совместная деятельность может сформировать коммуникативные навыки, которые благоприятно скажутся на межличностных отношениях.

С помощью методики «Кто прав» мы исследовали сформированность действий, которые направленны на учет позиции собеседника. В ходе индивидуального обследования младших школьников этих же трех групп детей предлагалось три текста с описанием ситуации, по которым велась беседа. Все три выборки работали в одной слуховой модальности.

Методика предлагает три уровня сформированности навыка:

Первый уровень - низкий. Младший школьник не принимает во внимание различные причины для оценивания одного и того же, исключает возможность

Изложение основного материала статьи. Мы рассматривали внутригрупповое взаимодействие в трех выборках младших школьников. В двух экспериментальных: незрячие дети (острота зрения с учетом коррекции до 0,04), дети с функциональными нарушениями зрения различной степени выраженности (острота зрения выше 0,3, но нарушена рефракция глаза или имеются расстройства бинокулярного зрения, что снижает остроту зрения) и третьей – контрольной группе нормально видящих младших школьников. Всего 48 испытуемых. Для выявления особенностей межличностных отношений в группах младших школьников с различной степенью зрительной патологии нами были использованы следующие методики Г. А. Цукерман:

1. «Кто прав». Методика выявляет уровень сформированности действий, которые направлены на учет позиции собеседника [1].
2. «Рукавичка». Методика выявляет уровень кооперации, то есть действий, направленных на согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности [1].

Все участники эксперимента выполнили задания, но на разных уровнях. Для детей с тяжелой зрительной патологией, так как они воспринимают мир гаптически, методика «Рукавичка» нами была адаптирована. А для объективности получения результатов этот же вариант использовался для оставшихся двух групп детей. Каждой паре младших школьников предлагалось выложить узор на полученное изображение рукавичек, так, чтобы они составляли пару. Методика предполагает три уровня сформированности действий, направленных на сотрудничество по которым можно распределить испытуемых, наблюдая за процессом их совместной практической деятельности:

1. Первый - низкий уровень. Явного сходства в узорах нет. Присутствуют значительные различия. Младшие школьники не могут договориться. Попытки прийти к согласию отсутствуют.
2. Второй - средний уровень. Наблюдается неполное, частичное сходство в узорах. Хотя некоторые признаки совпадают (цвет/фактура, формы отдельных деталей), но заметные различия имеются.
3. Третий - высокий уровень. Рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Младшие школьники ведут активное обсуждение того, каким будет узор, приходят к согласию, их действия координируются, идет четкое следование намеченному плану.

В ходе исследования мы наблюдали, как происходит взаимодействие младших школьников, акцентируя внимание, на умении убеждения и сотрудничества друг с другом. Нас интересовал весь процесс в ходе совместной работы по принятию общего решения: аргументирование, эмоциональное отношение, оказание помощи и т.д. Нас так же интересовало количество времени, которое затрачивает на выполнение этого задания каждая категория младших школьников, так как работают они в разных модальностях (активного осязания и оптической). Во время выполнения задания парами младших школьников, в каждой выборке были выявлены особенности межличностного взаимодействия. Полученные во время исследования данные были распределены по трем уровням и показаны в Таблице 1.

3. Калинина, Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: Автореферат дисс. канд. пед. наук. [Электрон. версия печ. публикации]/ Н.В. Калинина. – Самара, 2006 // vak.ed.gov.ru/announcements/psiholog/KalininaNV.doc
4. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
5. Мачехина, О.Н. Социальная компетентность старших школьников. / О.Н. Мачехина // www.it-n.ru/Attachment.aspx?Id=569
6. Педагогический Энциклопедический Словарь / Гл. Ред. Б.М. Бим-Бад [Текст] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
7. Пушкарева, Т.Г., Трифонова, Ю.А. Содержание, структура социальной компетентности и ее диагностика // Гуманитарные научные исследования. – Ноябрь 2012. – № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2012/11/1903
8. Разумова, Н.П. Развитие социальной компетентности школьников в образовательном процессе учреждения дополнительного образования./ Н.П. Разумова // www.omsk.edu.ru/_august/2007/razumova.doc
9. Сергеев, И.С., Блинов, В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
10. Смирнова, А.Н., Фадеева, Е.А. Нетрадиционные формы организации внеклассной работы – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. – 112 с.
11. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Педагогика

УДК: 378.2

преподаватель Зарипова Ильсияр Мингатиновна
Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования проектно-технической компетенции будущего инженера-нефтяника при обучении математике, в частности, современным требованиям к содержанию обучения математике в техническом вузе, направленного на формирование у студентов проектно-технической компетенции.

Ключевые слова: компетенция, математика, технический вуз, содержание образования, межпредметные связи, профессиональная направленность.

Annotation. The article is devoted to the problem of design and technical competence of the future a petroleum engineer in teaching mathematics, in particular the modern requirements to the content of teaching mathematics in technical universities, aimed at helping students project and technical competence.

Keywords: competence, mathematics, Technical University, education content, intersubject links, professional focus.

Введение. Нефтяная промышленность имеет особое, стратегическое значение для развития экономики страны и российского общества в целом. В последние годы она претерпевает переход на новый технологический уклад, основанный на эффективном инновационном партнерстве государства, бизнеса, науки и образования. В эпоху глобальных изменений, происходящих в российском обществе, высшее техническое образование становится одной из самых масштабных и важных областей системы профессионального образования нашей страны. В связи с этим, профессиональная подготовка инженера нефтегазовой отрасли, пути ее эффективного развития становятся важнейшими задачами современной образовательной политики государства. Нефтяная индустрия в период перехода на качественно новый технологический уровень нуждается не только в высококвалифицированных инженерах со сформированными профессиональными компетенциями, отражёнными в ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавров «Нефтегазовое дело», но и в будущих организаторах, учредителях, хозяевах наукоемкого бизнеса. Предполагается их активное участие в разработке и внедрении наукоёмких технологий современного производства, проектировании работы малых коллективов, выполнении проектных заданий с привлечением технических знаний. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что важнейшей составляющей профессиональной компетентности инженера-нефтяника является интеграция проектной и технической компетенций - *проектно-техническая компетенция,* предполагающая сформированность специальных знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения специалистами своих профессиональных обязанностей, связанных с реализацией инженерных проектов с выполнением сложных технических расчетов, требующих способностей эффективного поведения в профессиональной деятельности, ориентации в нестандартных производственных ситуациях, адаптации к изменяющимся производственно-необходимым условиям выполнения проектно-технических работ в различных трудовых коллективах [3].

Формулировка цели статьи и задач. Необходимость формирования проектно-технической компетенции у студентов, будущих инженеров - нефтяников актуализирует потенциал дисциплин математического и естественнонаучного цикла, в частности, математики, в процессе изучения которой студенты овладевают целостной системой профессиональных компетенций, профессиональными знаниями и умениями, умением применять математические знания, методы проектирования для решения профессиональных задач [2]. Это обуславливает необходимость разработки теоретических, содержательных, технологических и методических аспектов формирования данной компетенции у будущих инженеров-нефтяников в процессе обучения математике в вузе. Рассмотрим основные требования к отбору содержания дисциплины «Математика», нацеленного на формирование проектно – технической компетенции.

Изложение основного материала статьи. В содержании проектно-технической компетентности можно выделить следующие виды компетенций, формируемые у студентов в процессе обучения математике [5]:

- мотивация изучения математики как средства формирования проектно-технической компетенции; настойчивость в профессиональной подготовке; учебная активность и самостоятельность; уверенность в достижении

– это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование их усилий с целью налаживания отношений и достижений определенного результата» [2, с. 22]. В младшем школьном возрасте процесс общения играет немаловажную роль на этапе формирования навыков межличностного взаимодействия и развития. В это время идет активное приобретение и овладение навыками общения с ровесниками, налаживаются и устанавливаются дружеские и коммуникативные связи и контакты. Отмечается отстаивание своей точки зрения, позиции и равноправия в межличностном общении. От того как развиты коммуникативные навыки общения, какие используются эффективные средства в системе межличностного взаимодействия, зависит учебная и рабочая деятельность, строятся взаимоотношения с ровесниками и продолжается развитие самой личности младшего школьника.

Характер и культура речевого общения во многом определяет самостоятельность школьника среди ровесников. При нормальном зрении речь у ребенка развивается по подражанию, а нарушенное зрение, имея свою специфику, например, недостаточность получения информации из окружающего пространства, нечеткое зрительное восприятие, осложняет ему эту возможность. Замедленность процесса зрительного восприятия приводит к определенным трудностям, сказывающимся на качестве процесса общения. У младших школьников со зрительной патологией часто наблюдается изменение речевого темпа и плавности речи. Прослеживается ее монотонность, монологичность. Устная речь чаще сбивчивая и непоследовательная. Слабое владение средствами общения, недостатки в связи речевых и неречевых средств, для формирования которых необходимо участие всех анализаторов, ведут к сложностям при установлении контактов с окружающими и поддержании процесса межличностных отношений. При нарушениях зрения непрочные представления о мимике и жестах, значительно снижают эмоциональные проявления и выразительность ситуативных движений. Расплывчатость представлений о невербальных средствах общения сказывается на эффективности общения. Отсутствие дистантного восприятия этих проявлений ведет к трудностям для составления реального состояния и характеристики партнера по общению. Не имея возможности полностью воспринимать артикуляцию собеседника, видеть четко лицо и движение губ, то есть визуально воспринимать все признаки внешних качеств партнера по общению, затрудняется процесс коммуникации у младших школьников со зрительной патологией. При всем разнообразии трудностей и особенностей общения детей с патологией зрения следует учитывать, что основные закономерности этого процесса у них остаются принципиально одинаковыми со зрячими. Слепота может провоцировать целый ряд специфических закономерностей процесса общения, но эти особенности редко выступают в чистом виде, ибо влияние дефекта опосредуется целым рядом факторов, которые усиливают негативное влияние дефекта, или нейтрализуют его.

Формулировка цели статьи. К сожалению, специальных методик для диагностики межличностных отношений при общении детей младшего школьного возраста недостаточно, поэтому метод наблюдения является базовым в нашей работе. Опираясь на выше сказанное, формулируем цель исследования - выявить особенности межличностных отношений в группах младших школьников с различной степенью зрительной патологии.

Психология

УДК:159.9

соискатель Шабурова Маргарита Александровна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВНУТРИ ГРУПП МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИИ

Аннотация. Младший школьный возраст один из важных этапов развития личности ребенка, которая вступает в систему межличностных взаимоотношений, развивая и совершенствуя свои умения взаимодействовать в коллективе. В статье рассматриваются особенности развития этих отношений внутри групп младших школьников с различной степенью зрительной патологии. Описано исследование, направленное на выявление особенностей межличностного взаимодействия младших школьников. Представлены результаты уровня сформированности действий, направленных на сотрудничество и учет позиции собеседника. Отмечены особенности межличностного взаимодействия у детей со зрительной патологией.

Ключевые слова: зрительная патология, функциональные нарушения зрения, младший школьник, особенности взаимодействия, общение, кооперация, учет позиции собеседника.

Annotation. Primary school age is one of the important stages in the development of the personality of the child, which enters into the system of interpersonal relations, developing and improving their ability to communicate in the collective. This article discusses the features of development of these relations within groups of primary school students with varying degrees of visual disorders. Describes a study aimed at identifying the characteristics of interpersonal interaction of primary school students. Presents the results of the level of action, aimed at cooperation and integration of positions. Marked peculiarities of interpersonal interaction visually impaired children.

Keywords: Visual pathology, functional visual impairment, primary school student, peculiarities of interaction, communication, cooperation, accounting position.

Введение. Проблема межличностных отношений и общения является очень важной сферой в жизнедеятельности человека. Формирование полноценной личности и ее социальный потенциал зависят от того, как будут развиваться, строиться отношения в процессе межличностного взаимодействия. Включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум, приобретение ими жизненных знаний, формирование умений и навыков, их социализация, является одной из актуальных проблем современного российского общества. В нашей стране психологическое исследование инклюзивного образования находится на определенном, формирующем основные методологические взгляды и правила этапе. Необходим научный анализ этого процесса и его осмысление. Общение является одним из важных видов деятельности. В научной литературе сегодня многими исследователями используется определение понятия «общения», как наиболее полное и комплексное, сформулированное М. И. Лисиной: «общение

намеченных целей в профессиональной деятельности; готовность начать работу с нуля;

- компетенции в приобретении знаний; овладение системой математических и междисциплинарных знаний, умений и навыков, необходимых в решении прикладных задач; эффективность использования математических знаний в практической деятельности; умение организовывать взаимосвязь знаний и систематизировать их, овладение навыками проектной деятельности, умение систематизировать научную информацию, представлять ее в виде рефератов, докладов, презентаций;

- умение переносить полученные математические знания, умения и навыки на решение задач прикладного, междисциплинарного характера и выполнение проектных заданий; умение эффективно и оперативно применять знания в новых ситуациях; актуализация знаний при решении практико-ориентированных и профессионально-направленных математических задач, заданий проектного типа; умение пользоваться алгоритмами в процессе самостоятельного изучения основных структурных элементов системы научных знаний; умение применять когнитивные способности в решении проектных задач на уровне аналитико-синтетической деятельности; проявлять готовность к постоянному обновлению знаний и умений; умение видеть проблемы в различных сферах знаний и на основе этого формулировать цель, задачи проекта, умение выдвигать гипотезы при планировании проекта; самостоятельно отбирать способы и пути решения проблемы; умение анализировать ресурсы для реализации проекта, самостоятельно отбирать необходимые знания, методы и выбирать необходимый инструментарий; умение детально планировать все этапы реализации проекта, умение работать в коллективе и аргументировать и отстаивать свою точку зрения; умение интерпретировать полученные результаты в соответствии с определенной теорией; умение обрабатывать и презентовать результаты реализации проекта, оценивать их техническую рациональность и экономическую эффективность, возможные погрешности, допущенные в ходе разработки;

- способность к самоанализу, объективной самооценке, самокритике; умение высказывать собственную точку зрения; умение адекватно оценивать собственные результаты по достижению целей обучения, изменений собственной личности, готовность к преодолению трудностей, выявлению и устранению их причин, стремление к самосовершенствованию, самореализации, осознание необходимости непрерывного образования, самообразования, саморазвития для успешной профессиональной деятельности.

При разработке содержания образования необходимо в учебном процессе моделировать профессиональную деятельность от целеполагания, процесса деятельности до результатов труда. Это позволит дать студентам целостное представление о профессиональной деятельности, обеспечить овладение способами профессиональной деятельности, подготовить к быстрой адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности. Для определения современных требований к содержанию обучения математике, направленного на формирование проектно-технической компетенции у студентов технического вуза, в первую очередь представляется необходимым проанализировать программы бакалавриата ФГОС ВПО по направлению «Нефтегазовое дело». Дисциплин «Математика» входит в математический и

естественнонаучный цикл. ФГОС ВПО третьего поколения определяют проектируемые результаты изучения базовой части математического цикла по направлению подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело»: знать: основы линейной алгебры с элементами аналитической геометрии, математический анализ, основы дискретной математики, теории обыкновенных дифференциальных уравнений, теории вероятностей и математической статистики, уметь: применять математические методы для решения типовых профессиональных задач, ориентироваться в справочной математической литературе, приобретать новые математические знания, используя современные образовательные и информационные технологии, использовать математическую логику для формирования суждений по соответствующим профессиональным проблемам решать типовые задачи по основным разделам курса, используя методы высшей математики, владеть: методами построения простейших математических моделей типовых профессиональных задач, методами анализа содержательной интерпретации полученных результатов. В результате изучения базовой части дисциплин математического и естественнонаучного цикла, должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции: самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии (ПК-1); использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ПК-2); составлять и оформлять научно-техническую и служебную документацию (ПК-5); планировать и проводить необходимые эксперименты, обрабатывать, в т.ч. с использованием прикладных программных продуктов, интерпретировать результаты и делать выводы (ПК-18); использовать физико-математический аппарат для решения расчетно-аналитических задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности (ПК-19); выбирать и применять соответствующие методы моделирования физических, химических и технологических процессов (ПК-20). Анализ этих требований, переход к наукоемким технологиям и необходимость активного участия будущих инженеров-нефтяников в их разработке и внедрении позволяют сделать вывод о том, что решение многих из них связано с математической подготовкой специалиста [6]. Причем, не только с наличием фундаментальных знаний по многим разделам математики, но и навыками применения этих знаний на практике.

Дисциплина «Математика» должна рассматриваться как информационно-деятельностная система. Освоенные на учебных занятиях способы деятельности, в процессе проектирования студентами должны дополняться разнообразными приемами, расширяются и достраиваются, переходя в индивидуальные умения, создавая необходимые предпосылки для повышения интеллектуального и профессионального уровня специалиста . Основной по степени важности целью изучения математики и системы математического образования является овладение собственно самим предметом, применение математических знаний для изучения смежных дисциплин естественнонаучного цикла и специальных дисциплин. Не менее важной целью изучения математики выступает её применение студентами в будущей профессиональной деятельности для исследования инженерно-технических проблем производства. Изучение математики развивает в студентах

подтверждается: студенты-психологи с такими личностными особенностями, как эмоциональная устойчивость, самоконтроль, сдержанность, любознательность и креативность, будут активно проявлять свои способности в научно-исследовательской деятельности (не было обнаружено значимых связей между активностью в НИДС с самоконтролем и любознательностью).

Полученные результаты могут быть использованы для повышения эффективности организации системы научно-исследовательской деятельности студентов на уровне факультета, вуза; при создании условий для развития у студентов личностных и профессиональных качеств, необходимых для успешного осуществления научной и профессиональной деятельности; в рамках консультативной помощи студентам и преподавателям. В качестве практических рекомендаций, выполнение которых может способствовать повышению активности студентов в научно-исследовательской деятельности, выступают следующие: оптимизация психоэмоционального фона студентов-психологов, повышение уверенности в себе, формирование позитивного мышления. Также важно обратить внимание на организацию научно-исследовательской деятельности. Необходимо, чтобы все студенты были проинформированы о научных мероприятиях, которые проходят на уровне вуза, региона или страны.

Литература:

1. Анищенко, В.А. Роль научно-исследовательской деятельности в процессе формирования профессиональной компетентности бакалавров / В.А. Анищенко // Вестник ОГУ. – 2013. – №5(154). – С. 14-18.

2. Ракитина, О.В. Релевантность объективных критериев научно-исследовательской компетентности обучающихся в педвузе: психолого-педагогические аспекты / О.В. Ракитина // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №4. – С. 253-259.

3. Соколовская, О.К. Роль личностных особенностей в научно-исследовательской деятельности студентов-психологов / О.К. Соколовская // Системогенез учебной и профессиональной деятельности / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – С. 226-228.

4. Фокина И.В. Проблемы организации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза / Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии: материалы российской науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 26 мая 2015 г.: в 2 ч. – Ч. 2 / под ред. д.э.н., проф. Л.С. Усова. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2015. – С. 220-225.

5. Фокина И.В. Эссе как средство развития у студентов общей, профессиональной и психологической культуры // Системогенез учебной и профессиональной деятельности / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: издательство ООО «Агентство Литера», 2015. – С. 141-144.

являются студенты, тем больше и активность в научно-исследовательской деятельности. Такие обучающиеся способны найти общий язык с другими людьми, они умеют грамотно презентовать результаты своей научной деятельности, например, участвуя в конференции. Прослеживается обратная значимая связь ($p \leq 0,05$) между объективным показателем НИДС и привязанностью ($rs = -0,303$). Это может говорить о том, что чем более самостоятельными и независимыми являются студенты, тем активнее они проявляют свои способности в НИДС. Обнаружена значимая связь ($p \leq 0,05$) между объективным показателем НИДС и пониманием ($rs = 0,339$). Чем более выраженные способности к пониманию имеют студенты, тем выше и активность в научно-исследовательской деятельности. Также обнаруживается статистически значимая обратная связь ($p \leq 0,01$) между объективным показателем НИДС и экспрессивностью ($rs = -0,324$). Чем выше показатель экспрессивности, тем ниже активность в НИДС. Это говорит о том, что студенты, которые ярко проявляют свои чувства, эмоции, будут меньше всего выступать на конференциях с докладами, публиковать научные статьи. Следовательно, студенты, которые сдержанны в своих эмоциях, будут активны в НИД.

По данным результатам прослеживается обратная значимая связь ($p \leq 0,01$) между объективным показателем НИДС и любопытством ($rs = -0,432$). Любопытство отрицательно влияет на активность студентов в научно-исследовательской деятельности.

Также у студентов-психологов была обнаружена значимая связь ($p \leq 0,05$) между объективным показателем НИДС и сенситивностью ($rs = 0,266$). Это позволяет говорить о том, что чем больше у студентов выражена способность реагировать на ситуацию, эмоции и поступки других людей, тем выше их активность в научно-исследовательской деятельности.

Выводы. Проанализировав полученные связи между активностью в научно-исследовательской деятельности и личностными особенностями студентов-психологов можно сделать следующие выводы: желание принять участие в организации научно-исследовательской деятельности связано с такими личностными особенностями студентов-психологов как экстраверсия, поиск новых впечатлений, артистичность. Чем выше показатель экстраверсии, уровень артистичности и желание получить новые впечатления, тем выше и активность студентов в организации НИД.

Существуют значимые связи между объективным показателем научно-исследовательской деятельности и общительностью, пониманием, сенситивностью. Чем общительнее студенты-психологи, чем выше уровень их понимания и сенситивности, тем активнее они участвуют в научных конференциях, публикуют статьи.

Было выявлено, что экспрессивность и любопытство отрицательно влияют на активность в научно-исследовательской деятельности.

Значимых связей между субъективной оценкой научно-исследовательской деятельности и личностными особенностями студентов-психологов не было обнаружено.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам говорить о том, что активность в научно-исследовательской деятельности студентов-психологов определяется их личностными особенностями. Гипотеза, сформулированная нами в начале исследования, в большей степени

необходимую для будущего инженера гибкость и строгость мышления, интеллектуально обогащает их. Бесспорным является тот факт, что на всех этапах развития науки и техники, инженерии, инженерные решения требуют постоянных расчетов и вычислений, умения строить математические модели, навыков реализации проектов, что составляет неотъемлемую часть инженерной деятельности. Педагогика профессионального образования, в том числе, инженерного образования, признает особую роль в формировании знаний, умений и навыков будущего специалиста систему правильно организованных упражнений. В процессе обучения математике у будущего инженера возможно формирование как общих (умение анализировать, синтезировать, устанавливать логические связи, выявлять функциональные зависимости между процессами и т. д.), так и специфических, адекватных основным видам профессиональной деятельности инженера (проектно-конструкторской, организационно-управленческой, производственно-технологической, экспериментально-исследовательской) интеллектуальных умений. При изучении тех или иных разделов математики происходит закрепление математических знаний и выработка умения их использовать при решении профессионально ориентированных задач и реализации учебных проектов [3]. Под профессионально ориентированной математической задачей понимают задачу, условие и требование которой определяют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности инженера, а исследование этой ситуации осуществляется средствами математики, и способствует профессиональному развитию личности специалиста [4]. Организация обучения через систему прикладных задач и проектных заданий приводит к формированию проектно-технической компетенции.

Содержание обучения математике, направленное на формирование проектно-технической компетенции у студентов, должно определяться как математическое обеспечение их учебной деятельности (изучение смежных и специальных дисциплин, выполнение курсовых работ, реализация учебных и дипломных проектов), так и профессиональное становление специалистов технического профиля. Студенты должны научиться переносить знания, полученные при изучении математики для объяснения процессов, изучаемых в других дисциплинах, применять их при решении технических задач и выполнении проектных заданий, приближенных к реальной инженерной деятельности. Важно и обратное – умение видеть в производственной проблеме математическую составляющую, умение переводить ее на язык математики, строить математическую модель ситуации. Системообразующую роль при отборе и структурировании изучаемых курсов математики выполняет реализация интегративных междисциплинарных связей, интеграция учебной, исследовательской и практической деятельности студентов, которые являются обязательным элементом общей системы подготовки студентов. При отборе содержания обучения математике необходимо реализовать интегративный потенциал внутридисциплинарных (между разделами и дисциплинарными модулями учебных курса математики), междисциплинарных (между математикой и спецдисциплинами) связей; вариативной и инвариантной составляющих учебных программ дисциплины «Математика»; между учебной и профессиональной видами деятельности будущего инженера-нефтяника.

В исследованиях, посвященных математической подготовке инженеров,

отмечается совпадение этапов профессиональной деятельности инженера с этапами решения прикладной математической задачи.

Таблица

Этапы профессиональной деятельности инженера и решения прикладной математической задачи

Этапы инженерной деятельности	*Этапы решения математической задачи прикладного типа*
Получение готовой инженерной задачи (ИЗ) или выявление потребности, некоторой цели деятельности.	-
Формулировка, уточнение, конкретизация инженерной задачи.	Уточнение, понимание, конкретизация прикладной математической задачи.
Анализ, уточнение, обсуждение условия ИЗ, актуализация знаний для понимания ИЗ.	Актуализация знаний для понимания прикладной математической задачи
Поиск решения ИЗ, выработка схем решения ИЗ, формирование идей по решению ИЗ.	Поиск решения прикладной математической задачи, формирование идей по ее решению.
Выбор оптимального способа решения	Выбор оптимального способа решения
Лабораторные испытания, экспериментальное исследование задачи, создание модели объекта.	Создание математической модели прикладной задачи
Реализация решения, создание чертежей, схем.	Собственно решение задачи
Запуск проекта в производство.	Творческий анализ результатов решения, поиск других, более рациональных способов решения.

При структурировании содержания обучения математическим дисциплинам исследователи предлагают руководствоваться такими принципами, как: непрерывность, преемственность (учет положительного опыта, накопленного в отечественной и зарубежной практике обучения математике и физике, соответствие базовой (инвариантной) и дополнительной (вариативной) частей курсов математики и физики, вариативность (с целью обеспечения возможности реализации одного и того же содержания на основе различных научно-методических подходов), дифференциация (для обеспечения соответствия индивидуальных способностей и уровня математической подготовки обучаемого), научность, системность, систематичность и последовательность, наглядность и доступность [2]. Отбор

обнаружена значимая связь ($p \leq 0,05$) между желанием принять участие в организации НИДС и артистичностью (rs= 0,287). Это позволяет говорить о том, что чем более выраженные артистические способности имеют студенты-психологи, тем больше их желание участвовать в организации НИДС.

Далее проанализируем связь объективных показателей научно-исследовательской деятельности с личностными особенностями студентов-психологов.

Таблица 2

Матрица коэффициентов корреляции между объективным показателем научно-исследовательской деятельности и личностными особенностями студентов-психологов

	Личностные особенности														
	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2
Объек. показатель НИДС	-0,229	-0,091	-0,050	**0,264***	-0,131	-0,244	**-0,303****	-0,167	-0,152	-0,241	**0,339****	0,031	0,025	-0,061	-0,229
	Личностные особенности														
	3.3	3.4	3.5	4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	5	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
Объек. показатель НИДС	0,089	0,154	0,121	0,138	0,088	0,078	0,116	0,170	0,038	**-0,324****	**-0,432****	-0,205	-0,021	**0,266***	-0,225

Условные обозначения – 1 экстраверсия – интроверсия, 1.1 активность – пассивность, 1.2 доминирование – подчиненность, 1.3 общительность – замкнутость, 1.4 поиск впечатлений - избегание впечатлений, 1.5 проявление - избегание чувства вины, 2 привязанность – обособленность, 2.1 теплота – равнодушие, 2.2 сотрудничество – соперничество, 2.3 доверчивость – подозрительность, 2.4 понимание – непонимание, 2.5 уважение других – самоуважение, 3 самоконтроль – импульсивность, 3.1 аккуратность - неаккуратность (отсутствие аккуратности), 3.2 настойчивость - отсутствие настойчивости, 3.3 ответственность – безответственность, 3.4 самоконтроль поведения - импульсивность (отсутствие самоконтроля), 3.5 предусмотрительность – беспечность, 4 эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость, 4.1 тревожность – беззаботность 4.2 напряженность – расслабленность, 4.3 депрессивность - эмоциональная комфортность, 4.4 самокритика – самодостаточность, 4.5 эмоциональная лабильность - эмоциональная стабильность, 5 экспрессивность – практичность, 5.1 любопытство – консерватизм, 5.2 любознательность – реалистичность, 5.3 артистичность - отсутствие артистичности, 5.4 сенситивность – нечувствительность, 5.5 пластичность – ригидность

Из таблицы 2 видно, что у студентов-психологов обнаружена значимая связь ($p \leq 0,05$) между объективным показателем НИДС и общительностью (rs= 0,264). Это позволяет говорить о том, что чем более коммуникабельными

Таблица 1

Матрица коэффициентов корреляции между желанием принимать участие в организации НИДС и личностными особенностями студентов-психологов

	Личностные особенности														
	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2
Организация НИДС	**0,272***	0,121	0,246	0,212	**0,283***	0,069	0,115	–0,014	0,012	0,173	0,147	0,103	0,111	0,127	0,071
	Личностные особенности														
	3.3	3.4	3.5	4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	5	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
Организация НИДС	0,095	0,200	–0,061	–0,145	0,019	–0,227	–0,086	–0,172	–0,101	0,044	–0,084	0,012	**0,287***	0,005	0,008

Условные обозначения – 1 экстраверсия – интроверсия, 1.1 активность – пассивность, 1.2 доминирование – подчиненность, 1.3 общительность – замкнутость, 1.4 поиск впечатлений - избегание впечатлений, 1.5 проявление - избегание чувства вины, 2 привязанность – обособленность, 2.1 теплота – равнодушие, 2.2 сотрудничество – соперничество, 2.3 доверчивость – подозрительность, 2.4 понимание – непонимание, 2.5 уважение других – самоуважение, 3 самоконтроль – импульсивность, 3.1 аккуратность - неаккуратность (отсутствие аккуратности), 3.2 настойчивость - отсутствие настойчивости, 3.3 ответственность – безответственность, 3.4 самоконтроль поведения - импульсивность (отсутствие самоконтроля), 3.5 предусмотрительность – беспечность, 4 эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость, 4.1 тревожность – беззаботность 4.2 напряженность – расслабленность, 4.3 депрессивность - эмоциональная комфортность, 4.4 самокритика – самодостаточность, 4.5 эмоциональная лабильность - эмоциональная стабильность, 5 экспрессивность – практичность, 5.1 любопытство – консерватизм, 5.2 любознательность – реалистичность, 5.3 артистичность - отсутствие артистичности, 5.4 сенситивность – нечувствительность, 5.5 пластичность – ригидность

Как видно из таблицы 1, у студентов-психологов прослеживается значимая связь ($p \leq 0,05$) между желанием принять участие в организации НИДС и экстраверсией ($rs = 0,272$). Чем выше показатель экстраверсии, тем выше и желание принять участие в организации НИДС. Студенты, которые имеют большой круг друзей и знакомых, которые любят перемены, беззаботны, оптимистичны, будут проявлять наибольшую активность в организации научно-исследовательской деятельности. Также обнаружена значимая связь ($p \leq 0,05$) между желанием принять участие в организации НИДС и поиском новых впечатлений ($rs = 0,283$). Это позволяет говорить о том, что чем больше студенты желают получить новых впечатлений, эмоций, знаний, тем больше их желание участвовать в организации НИДС. Была

содержания обучения дисциплины «Математика», направленного на формирование проектно-технической компетенции у студентов, обучающихся в техническом вузе нефтегазового профиля, включает расширение межпредметного компонента учебных программ по математике, включение в содержание учебных дисциплин учебного материала из других областей знания и практики.

Выводы. Таким образом, организация обучения дисциплине «Математика» через систему профессионально-направленных, прикладных задач и проектных заданий приводит к эффективному формированию проектно-технической компетенции у студентов - важнейшей профессиональной компетенции будущих инженеров – нефтяников. В дальнейшем, при изучении многих разделов спецдисциплин происходит закрепление математических знаний и выработка умения их использовать при решении профессионально ориентированных задач. Использование элементов профессиональной направленности при обучении математике может изменить не только представления студентов о назначении математики, но также изменить и их упрощенные представления о модели своей будущей профессиональной деятельности. Студенты начинают осознавать, насколько инженерная деятельность является наукоемкой. Осознание необходимости фундаментальной математической подготовки для дальнейшей успешной профессиональной деятельности «усиливает таким образом мотивацию изучения математики и способствует повышению компетентности будущего инженера» [6].

Литература:

1. Васяк Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач: автореф. дис. ..канд. пед. наук / Л.В. Васяк. - Омск. – 2007. - 22 с.

2. Дорофеев А.В. Многомерная математическая подготовка как фактор формирования метекомпетенций будущего педагога/А.В.Дорофеев, Н.Е.Эрганова // Казанский педагогический журнал. - К.: 2011. - №1. - с. 5-12.

3. Зарипова И.М. Проектно – техническая компетенция: особенности и стадии формирования [Текст] / И.М. Зарипова // Ключевые проблемы современной науки: Материалы международной конференции. – г. София. - 2014 – С. 53-55

4. Зарипова И.М. Профессионально-ориентированные математические задачи [Текст] / И.М.Зарипова / Материалы научной сессии ученых АГНИ по итогам 2010 г. –Альметьевск. - 2011. - С.274-276

5. Zaripova I.M. Selecting and Structuring Teaching Content Algorithm for Physical and Mathematical Disciplines, Aimed at Students' Project-Technical Competence Formation [Text] / I.M. Zaripova, *A.M. Akhmedova, Y.A. Chernova, R.N. Zaripov, T.A. Yuryeva, N.N. Dvoyeryadkina, N.A. Chalkina* // Review of European Studies. – 2015. - № 7(4). – P. 6-12.

6. Носков М.Н. Математическая подготовка как интегрированный компонент компетентности инженера (анализ государственных образовательных стандартов) / М.Н. Носков, В.А. Шершнева // Alma mater(Вестник высшей школы). - 2005. - №7. - с. 9-11

Педагогика

УДК 378.091.21:72.036

кандидат архитектуры, профессор,
заведующий кафедрой ландшафтная архитектура
и профессиональные коммуникации Иванова Нина Васильевна
Волгоградский государственный
архитектурно-строительный университет (г. Волгоград);
доктор педагогических наук, профессор Артюхина Александра Ивановна
Волгоградский государственный медицинский университет (г. Волгоград);
кандидат биологических наук,
старший преподаватель Великанова Ольга Фёдоровна
Волгоградский государственный медицинский университет (г. Волгоград);
кандидат экономических наук, доцент Великанов Василий Викторович
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ» В ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРОВ ЛАНДШАФТНОГО ПРОФИЛЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ БИОЛОГОВ

Аннотация. Современные социально-экономические изменения в обществе, определили необходимость в новых подходах в вузе к процессу подготовки высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных и востребованных на рынках труда не только российского, но и мирового уровней. Модернизация высшей школы и образовательного процесса, обусловили видение того, что общепринятые формы обучения становятся недостаточными в достижение обозначенных задач. Преподаватели ВолгГАСУ, ВолгГМУ и ВГСПУ приняли активное участие в поисках и применении новых форм и технологий обучения, к которым относится метод «перевернутое обучение».

Ключевые слова: «перевёрнутое обучение», компетенции выпускника вуза, новые формы обучения, перевернутое обучение, подготовка лекционного материала, обсуждение материалов в аудитории.

Annotation. Modern socio-economic changes in society and identified the need for new approaches in high school in the preparation of highly qualified specialists, competitive and sought after in the labor market not only Russian, but also world-class. Modernisation of higher education and the educational process, led to a vision of what the conventional, traditional forms of training are insufficient to achieve its objectives. Teachers VolgGASU, VSTU and SGMP took an active part in the search and implementation of new forms and technologies of teaching to which the method of "inverted learning".

Keywords: "Flipped learning"competence of the graduates, new forms of training, inverted training, preparation of lecture material, discussion of the materials in the classroom.

Введение. Реформирование высшего образования для подготовки конкурентоспособных специалистов в отраслях хозяйства страны потребовали коренных изменений в традиционных процессах обучения в вузе. Возникла необходимость разработки новых подходов к преподаванию учебных

студент оценивает уровень активности от 1 до 10, где 1-низший балл, 10 – наивысший балл), степень желания принять участие в организации научных мероприятий (от 1 до 10, где 1 – низший балл, 10 – наивысший балл), объективный показатель активности (участие в научных конференциях, количество публикаций, награды в научных мероприятиях).

Обработка объективного показателя активности в научно-исследовательской деятельности происходила на основе Положения ВоГУ о стипендиальном обеспечении обучающихся по очной форме за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета и иных мерах социальной поддержки от 25.12.2014. В положении представлены критерии для назначения повышенной государственной академической стипендии за достижения студента в научно-исследовательской деятельности, которые позволили нам определить количество баллов за: количество публикаций, участие в конференциях, наличие наград (дипломы 1, 2, 3 степени, грамоты) на международном, всероссийском, региональном и вузовском уровнях.

Субъективная оценка НИД находится на уровне ниже среднего (3,11, наивысший балл – 10). Степень желания принять участие в организации НИД находится также на уровне ниже среднего (3,21, наивысший балл – 10). Можно предположить, что студенты не знают, к кому обратиться для того, что принять участие в организации НИД. Объективный показатель НИДС равен 14,77 баллам. Наивысший балл в выборке равен 176. Это позволяет нам говорить о том, что большинство студентов принимает участие в научных мероприятиях лишь на вузовском уровне. Небольшая доля опрошенных имеет опыт участия в научных мероприятиях всероссийского и международного уровней.

Для выявления связи между личностными особенностями и активностью в научно-исследовательской деятельности был использован непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. Между субъективной оценкой НИДС и личностными особенностями студентов-психологов статистически значимых связей не было обнаружено.

Далее проанализируем связь между желанием принимать участие в организации НИДС с личностными особенностями студентов-психологов (Таблица 1).

университета. В исследовании принимали участие студенты 3 и 4 курса по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в количестве 63 человек. По нашему мнению, студенты 3 и 4 курса могут быть наиболее активными в научной деятельности, они уже выполнили работу в рамках курсовых проектов.

В проведении исследования применялись следующие методики: пятифакторный опросник личности (5PFQ в адаптации А.Б. Хромова) и авторская анкета по определению активности в научно-исследовательской деятельности.

Первой задачей нашего исследования было определение значений по каждому из показателей пятифакторного опросника личности.

Шкала «экстраверсия-интроверсия»: 49% испытуемых получили высокие балльные оценки. Это позволяет нам говорить о том, что для большинства студентов-психологов характерна экстравертированная направленность личности. 13 % испытуемых являются интровертами; сдержаны, замкнуты, избегают рассказывать о себе, не интересуются проблемами других людей. 38% испытуемых имеют средние бальные оценки.

Шкала «привязанность-обособленность»: 71% испытуемых имеют позитивное отношение к людям, они испытывают потребность быть рядом с другими людьми. Для 11% студентов-психологов характерна обособленность, то есть они стремятся быть самостоятельным и ни от кого не зависеть. Средние балльные оценки получили 18% студентов-психологов.

Шкала «самоконтроль-импульсивность»: 67% – обладают высоким самоконтролем, добросовестны, ответственны, обязательны, точны и аккуратны в делах. 14% испытуемых обладают низким уровнем самоконтроля. Они редко проявляют в жизни волевые качества, для них характерны беспечность, склонность к необдуманным поступкам. 19% испытуемых набрали средний балл. В зависимости от внешних требований ситуации эти студенты-психологи могут проявлять как высокий, так и низкий самоконтроль поведения.

Шкала «эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость»: 49% студентов-психологов являются эмоционально устойчивыми. Они уверены в своих силах, спокойны, постоянны в своих планах, не поддаются случайным колебаниям настроения. 16% студентов-психологов являются эмоционально неустойчивыми, то есть они не способны контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. Средний балл набрали 35% студентов.

Шкала «экспрессивность-практичность»: 78% студентов отличаются экспрессивностью, легко относятся к жизни, они чаще доверят своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу, мало обращают внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегают рутинной работы. Всего для 3% студентов-психологов характерна такая личностная особенность, как практичность. Эти люди хорошо адаптированы в обыденной жизни. Они трезво и реалистично смотрят на жизнь, верят в материальные ценности больше, чем в отвлеченные идеи. Средние бальные оценки получили 19% студентов-психологов.

Далее рассмотрим средние показатели по активности студентов-психологов в научно-исследовательской деятельности. В анкете были выделены следующие критерии активности студента в научно-исследовательской деятельности: субъективная оценка активности (то, как сам

дисциплин, формирования нового взгляда на методы обучения, которые бы стимулировали активность учащихся, позволяли им самостоятельно работать с большими объемами информации, создавали атмосферу профессионального интереса и творческого характера деятельности. Подобными возможностями обладает педагогический метод «перевернутое обучение».

Формулировка цели статьи. В статье рассматривается влияние педагогического метода «перевернутое обучение» на процесс подготовки специалистов в вузе; проводится анализ преимуществ и недостатков использования данной формы обучения в образовательном процессе архитектурного и медицинского вузов на практических занятиях профессионально-художественного цикла (для ВолгГАСУ), общеобразовательного (для ВГСПУ) и биологического – для ВолгГМУ.

Изложение основного материала статьи. Стандарты высшего образования определяют основные компетенции, знания, умения, навыки, которые приобретают студенты за время обучения в вузе. Среди общекультурных компетенций выделяют: способность использовать основы междисциплинарных знаний (философских, исторических, экономических, правовых) для формирования мировоззренческой и гражданской позиции в различных сферах деятельности, а так же развитие способности к самоорганизации и самообразованию. Необходимым становится владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, а так же анализ социально значимых проблем и процессов в своей отрасли и мире в целом.

Для современного специалиста необходимы общепрофессиональные компетенции, заключающиеся в понимании сущности и значения информации в развитии современного общества, умении использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования.

Существенной стороной обучения архитектора ландшафтного профиля является освоение компетентностей, необходимых для профессиональной проектной деятельности: способность использовать воображение, мыслить творчески, инициировать новаторские решения; способность взаимно согласовывать различные факторы, интегрировать разнообразные формы знания и навыки при разработке проектных решений, координировать междисциплинарные цели; способность демонстрировать пространственное воображение, развитый художественный вкус, владение методами моделирования и гармонизации искусственной среды обитания.

Успешность специалистов, получивших образование в архитектурно-строительном, медицинском, педагогическом университете не представляется без развития способностей к научно-исследовательской деятельности, таких как, способность собирать информацию, определять проблемы, применять анализ и проводить критическую оценку проделанной работы на всех её этапах.

И, конечно же, современный профессионал должен быть готовым к выполнению коммуникативной деятельности - способность транслировать накопленные в образовательных программах знания и умения в профессиональном приложении и во всех жизненных процессах. Отмеченные компетенции находят свое применение в основных областях

профессиональной деятельности архитекторов и биологов, в исследование и проектирование гармоничной, комфортной среды и ее компонентов на местном и региональном уровне, теоретическое осмысление, анализ и оценку городской среды как сферы знаний и отрасли деятельности с позиций ее предпосылок, методов, результатов и последствий.

Однако модернизация высшего образования повлекла за собой многие изменения в устоявшиеся положения процесса образования. Эти нововведения коснулись всех участников образовательной деятельности (и студентов и педагогов). Так, сократилось время общих аудиторных занятий, повлекшее за собой уменьшение количества занятий по теоретической подготовке (вводных лекций, лекционных курсов), практическим аудиторным занятиям (курсовые работы, курсовые проекты для архитекторов и практические занятия для биологов) и учебным практикам (пленер по живописи и рисунку; ознакомительные учебные и производственные практики). При этом часы аудиторного обучения были переведены в раздел самостоятельной работы студентов, что сразу заставило задуматься преподавателей над выполнением развивающей и воспитательной функцией образования, интенсификации ведения занятий, планом и заданиями самостоятельной работы учащихся и формами проверки выполненной работы. Следующей ступенью для совершенствования сложившихся стереотипов образовательного процесса, стала установка нового количества студентов в группах практических занятий, достигающих отношения педагог – студент к 1:11,1. Стало ясно, что в данной ситуации методологическое ориентирование на процесс традиционной передачи**,** трансляции информации и необходимого объема знаний от преподавателя к студенту (лекции, практические занятия) не является актуальным; во-вторых, достичь успешного усвоения нового материала, сформировать заданные образовательным стандартом практические навыки и умения за отведенное время обычными средствами педагогики невозможно; и главное, необходим выбор и обоснование применения педагогической технологи для формирования компетенции, направленной на активное развитие и удовлетворение познавательной потребности учащихся – из разных источников осознанно и самостоятельно приобретать, применять новую информацию и навыки. Развитие современных информационно-коммуникационных технологий определило направление трансформации традиционных форм и моделей подготовки специалиста на систему электронного обучения.

По мнению специалистов, литературных источников, педагогическая технология «перевернутое образование» является наиболее приемлемым методом электронного обучения в условиях ограниченного количества аудиторных часов, отведенных на изучение учебных дисциплины. Педагогические образовательные приемы, основанные на Интернет-технологиях, обеспечивают процесс развития личного общения и одновременно иметь стыковку с реальными профессиональными задачами, предъявляемыми образовательной программой.

Технологию «перевернутое обучение» разработали американские учителя Аарон Самс и Джонатан Бергманн, которые в 2008 году записали свои лекции на видеоролики для студентов, с целью домашнего ознакомления и проработки. В книге «Перевернутое обучение или как достучаться к каждому ученику на уроке» авторы проанализировали особенности технологии и

профессиональных планов. В то же время сущность профессиональной деятельности психолога является исследовательской. Для того чтобы психолог был успешен в своей деятельности он должен уметь искать новые технологии работы, продуктивные способы реализации своих профессиональных планов. Теоретические ориентиры, на которые профессионал опирается в своей работе, являются недостаточными, неполными. Таким образом, создание условий для развития исследовательских компетенций является актуальной задачей в процессе профессиональной подготовке будущего психолога [1, 2].

Анализ научной литературы показывает, что понятия компетентностного подхода, научно-исследовательской деятельности, исследовательской компетенции являются достаточно изученными в науке. В трудах отечественных ученых (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, П.Г. Белкин, Е.А. Володарская, Л.Г. Квиткина, А.С. Майданов, Э.М. Сидорова, Ю.В. Соляников, М.Г. Ярошевский и др.) и зарубежных (Б. Оскарссон, Дж. Равен, Р. Уайт и др.) представлены основные положения компетентностного подхода, отражены различные аспекты научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность, ее методология и методы, значение в учебном процессе охарактеризованы в работах С.Л. Белых, Е.В. Бережновой, А.С. Обухова, Н.Ф. Ильиной, В.В. Краевского и др.

Специфика обучения на факультете психологии предполагает активное личностное включение в процесс усвоения знаний, умений и навыков [4, 5]. Одновременно, личностные особенности студентов являются одним из факторов продуктивности научно-исследовательской деятельности. Тем не менее, наблюдается недостаточное количество исследований о том, какие личностные особенности побуждают студентов к активности в научно-исследовательской деятельности [3].

Формулировка цели статьи и задач. Цель нашего исследования: выявление связи активности в научно-исследовательской деятельности с личностными особенностями студентов-психологов.

Объект: активность в научно-исследовательской деятельности студентов-психологов.

Предмет: характер связи активности в научно-исследовательской деятельности с личностными особенностями студентов-психологов.

Гипотеза: существует связь активности в научно-исследовательской деятельности с личностными особенностями студентов-психологов: студенты-психологи с такими личностными особенностями, как эмоциональная устойчивость, самоконтроль, сдержанность, любознательность и креативность, будут активно проявлять свои способности в научно-исследовательской деятельности.

Эмпирическое исследование по выявлению связи активности в научно-исследовательской деятельности с личностными особенностями студентов-психологов проходило в несколько этапов: 1. Формирование выборки для исследования, подбор методик исследования и способов математической обработки данных. 2. Сбор эмпирических данных студентов-психологов. 3. Обработка результатов исследования, их анализ, интерпретация и формулировка выводов.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось в 2015 году на базе Педагогического института Вологодского государственного

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Фокина Ирина Владимировна
Вологодский государственный университет (г. Вологда);
кандидат психологических наук,
доцент Соколовская Ольга Константиновна
Вологодский государственный университет (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Вологодский государственный университет (г. Вологда)

СВЯЗЬ АКТИВНОСТИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы активности в научно-исследовательской деятельности и профессионально-личностного развития студентов-психологов. Представлены результаты исследования по выявлению связи активности в научно-исследовательской деятельности студентов-психологов Вологодского государственного университета с их личностными особенностями. Обнаружены личностные особенности, которые способствуют или препятствуют активности в научной деятельности студентов.

Ключевые слова: студент-психолог, психология, научно-исследовательская деятельность, компетентностный поход, компетентность, исследовательская компетенція, профессиональное развитие.

Annotation. The article highlights the issue of dependence between the research activities and professional and personal development of psychology students.

The results of the research stress out the identified links between communication activity in the scientific and research life of students-psychologists of the Vologda State University and their personal characteristics.Personal characteristics that facilitate or hinder the scientific activity of students are detected.

Keywords: psychology student, psychology, research activities, competence approach, competence, research competence, professional development.

Введение. Одним из важнейших принципов государственной научной политики является интеграция науки и образования, позволяющая обеспечить подготовку в вузе высококвалифицированных специалистов на основе новейших достижений научно-технического прогресса. К числу приоритетных задач научной деятельности, решаемых на базе единства учебного и научного процессов, относится организация и развитие научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС).

В настоящее время образование испытывает дефицит в профессионалах со сформированной исследовательской компетенцией, что подтверждается многими учеными (Е.В. Бережнова, В.И. Богословский, И.В. Дубровина, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, В.И. Кондрух, А.М. Новиков, Н.В. Сычкова, Н.М. Яковлева и др.). Профессиональная деятельность будущего психолога так же непосредственно связана с наличием исследовательской компетенции, что отражено в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС ВПО. Большинство студентов-психологов воспринимают научно-исследовательскую активность как ненужную для реализации своих

возможности ее применения, определив суть перевернутого обучения как рациональное сочетание традиционной и электронной форм обучения [1].

Метод перевернутого обучения позволяет решить основные учебно-организационные задачи: организовать процесс обучения управляющему воздействию преподавателя; обеспечить активное участие в учебной работе учащихся с разным уровнем подготовки и объемом предыдущих знаний на момент занятия (подготовленные и не подготовленные; сильные и слабые); установить систематический контроль за процессом усвоения учебного материала. Можно отметить, что приобретение компетенций, обозначенных стандартом высшего образования, происходит при общении студентов между собой, с преподавателем на аудиторных занятиях и во время самостоятельной домашней работы в электронной среде (в вебинарах, онлайн конференциях, форумах и групповых дискуссиях).

Авторы обозначили основу технологии перевернутое обучение как перестановка главных этапов учебного процесса (лекции и последующее её обсуждение или практические занятия по лекционным материалам). Традиционное изучение теоретического материала осуществляется студентами на лекциях (практических занятиях), новая же технология больше опиралась на заранее подготовленные лекции (видеоролики), направляющую роль преподавателя, который предлагал учащимся самостоятельно проработать новые сведения, полученные при просмотре видеоматериалов. Аудиторная работа планировалась как выполнение практических заданий и тестов, проверкой выполненных работ и ответов, а так же при необходимости планировалось обсуждение возникших у студентов сложных вопросов с преподавателем. Форму контроля самостоятельно усвоенного материала после просмотра видеоматериалов устанавливает преподаватель, может осуществляться в виде электронных ответов на вопросы (тесты).

Применение этого метода в нашей педагогической деятельности, позволило отметить положительные моменты, такие как: работа в электронной образовательной среде помогало студентам преодолеть психологический барьер и чувство неуверенности (дискомфорта), возникающие при работе в группе, когда студент сравнивает себя с однокурсниками, более успешными в обучении (высокий уровень подготовки, быстрота усвояемости материала). Это предположение подтвердили экспесс-опросы студентов, которые показали, что учащиеся заинтересованно отнеслись к внедрению технологии перевернутого образования в учебный процесс. Более 69% молодых людей из опрошенных групп пожелали продолжить подобную работу. Объясняя свой интерес, студенты указывали, что работая самостоятельно за компьютером, у 25% снижалось тревожное состояние, у 15% - появлялась уверенность, почти у 13% - повышалась самооценка, некоторые (3%) уточняли, что имея недостаточную базу знаний, им раньше было сложно быстро адаптироваться в новом материале, что порой приводило стрессу. Таким образом, со стороны студентов (архитекторов и биологов) практика использования нового педагогического метода получила одобрение и уверенность, что её применение имеет положительное влияние на рабочее состояние студента и усвояемость материала. Преподаватели, участвующие в процессе внедрения нового метода, важными моментами считали: повышение эффективности аудиторных занятий и экономию фонда времени, когда оно использовалось не для объяснения теоретического материала, который студенты изучают самостоятельно, с

использованием электронных образовательных ресурсов, а для выполнения творческих заданий, проектной деятельности и обсуждения сложных профессионально значимых вопросов [2].

Технология перевернутое обучение дала возможность по новому представить содержание исходного теоретического материала, раскрыть новые аспекты при формировании лекций, тем-заданий и презентаций. Так, подготовка информации для домашнего просмотра к практическим занятиям по дисциплине «Рисунок», «Академический рисунок», «Архитектурный рисунок» касалась теоретических аспектов рисунка: материалы в рисунке, композиция листа; последовательность в рисунке; штрих, рисующий поверхность и моделирующий форму; рисунок геометрических форм с натуры; композиционные рисунки геометрических форм; этапы рисования гипсовой головы и фигура человека, позволили включать в видовой ряд иллюстраций работы самих преподавателей, больше и разнообразнее представить фотографии работ мастеров-художников отечественных и иностранных, а так же рисунки, наброски, выполненные архитекторами. Подбор и формирование вводных лекций достаточно трудоемкий процесс, при внимательном просмотре студентами у них возникает мало сомнений и вопросов, что позволяет сразу приступить к проверочным работам или самостоятельному рисунку. Учебная группа обычно делилась на несколько подгрупп, в которые входили учащиеся, имеющие приблизительно одинаковую базовую, начальную художественную подготовку. Подобное деление студентов по уровню знаний проводили и преподаватели медицинского университета на занятиях по биологии. Выявление у студентов первоначальных знаний и умений (опросы, тесты, кратковременные рисунки-наброски) помогало в последующей организации аудиторного учебного процесса, когда учащиеся групп начинали работать в индивидуальных режимах, преподаватель при этом имел возможность осуществлять личностно-ориентированную деятельность по закреплению самостоятельно проработанного материала. Домашняя самостоятельная работа и аудиторные занятия строились таким образом, что бы студенты сталкивались с разными видами заданий и способами выполнения (наброски, длительные рисунки, проектный рисунок и др.), что позволяет, во - первых, студентам поучаствовать и потренироваться в различных видах деятельности, а, во-вторых, создать условия и реализовать свой творческий потенциал.

Полную и многогранную информацию преподаватели вузов готовили для лекционных курсов, материалы которых включали презентации, звуковое и музыкальное сопровождение, собственные фото и интервью. Особенно красочными были представлены материалы тем «Дендрология», «Адаптивные формы», «Охраны окружающей среды», «Городской ландшафт», что позволило значительно поднять заинтересованность студентов архитекторов и биологов. Деление на группы, с выявленным уровнем знаний, применяющиеся преподавателями ВолгГАСУ, ВолгГМУ и ВГСПУ для повторения полученных дома знаний и умений, используются при выполнении заданий методом станций. Обучающиеся архитекторы и биологи за определенное время аудиторных занятий последовательно выполняли задания (станции), направленные на закрепление тем (или их частей). Группы под руководством и контролем преподавателя работают самостоятельно, что дает возможность педагогу индивидуально консультировать студентов, которым требуется дополнительное внимание. Согласно технологии перевернутого образования,

психологической дезадаптированности; присутствие нравственных издержек в воспитании, асоциального опыта, характерологических изменений по типу акцентуации[4].

Следовательно, существуют связи между дисбалансом взаимоотношений подростков с группой сверстников и деструктивными поведенческими реакциями, которые несут в себе отчужденность и одиночество.

Выводы. Причинами развития психологической отчужденности в становлении личности подростка являются изменения в социально-экономическом кризисе, изменения сформировавшихся потребностей подростков, деструктивные отношения в семье, в классе. Также отрицательные отрицательные черты характера и личностные качества индивида, осложняющие его вхождение в коллектив и приводящие подростка к конфликтам в коллективе, непонимание индивидом своего Я, неумение ориентироваться в реальной обстановке, отсутствие коммуникативных качеств.

В организации работы психологической помощи отчужденности на становление личности большая ответственность лежит ближайшего окружения подростка, также и на семье, воспитателях, школе, обществе в целом.

Литература:

1. Алексеева Е.В. и др. Наш проблемный подросток: Учебное пособие/ Е. В. Алексеева, О. Е. Байтингер, О. Б. Долгинова….- СПб; Союз, 1998.144 с.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986

3. Зиновьева Д. М. Методологические возможности категории отчуждения в изучении психологии личности // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2005. №. 1. С. 58-69.

4. Клименко В. В. Состояние организованности классного коллектива как фактор включенности в него педагогически запущенных подростков: Автореф; дис. ... канд психол. наук. М., 1992.

5. Кон И. С.Психология старшеклассника. М., 1982

6. Конончук Н. В. Формирование стиля в разрешении жизненных трудностей в условиях неправильного воспитания // Психологический журнал. 1985. № 3.

7. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире Новосибирск, 1990.

8. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. /Сост., общ ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М., 1989

9. Мухина В. С. Проблема генезиса личности: Учебное пособие к спецкурсу. М., 1985.

10. Топильская О.А. Восстановление баланса в психологическом конверсиве отчуждение – идентификация как способ преодоления отчуждения // Журнал «Социально-экономические явления и процессы», №3 (061), 2014. С. 236-242.

11. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы М., 1993.

взаимное непонимание между супругами, родителями и детьми, недостаток тепла в доме. Психологическим механизмом психопатического формирования личности можно считать, с его точки зрения, недостаточную сформированность, чувства привязанности в раннем детстве [1].

Данные психологических исследований представляют, что отсутствие любви родителей к ребенку и признание в этом способствуют деформации детской личности, снижение способности к сопереживанию другому. Эти деформации прокладывают путь для развития детской отчужденности. Постоянная депривация личности исполнении этих потребностей и приводит к отклоняющемуся поведению.

«Деструктивные эмоциональные связи родителей с детьми, асоциальное поведение, нарушение психоэмоционального баланса, аффективная тупость подростков».

Воздействие деструктивных стилей родителей в отношении своего ребенка способствует развитию у личности агрессивного и девиантного поведения, неуверенности в себе, неумению устанавливать контакты с окружающими людьми.

«Психосоциальные нарушения у родителей - дисгармоничная личность ребенка».

Данные бесчисленных психологических исследований представляют существенность психосоциального неблагополучия в родительской семье при деструктивном формировании личности.

О.Б. Долгинова отмечает что, при воспитании детей проявление неправильных установок наблюдается у тех родителей, имеющих негативные личностные свойства, которые способствуют развитию невроза и психической травмы детей.

Психологическая поддержка семьи, направленная на возрождение позитивных психологических контактов среди родителей и детей, обусловливается следующими видами работ, как: психологическая консультация родителей и подростков; организация психологической поддержки, исходящей от контактирующих с семьей разных социальных групп [1].

“Дисбаланс связей (внешняя отчужденность) с группой сверстников - внутренняя отчужденность, состояние одиночества” [1].

Психологами, занимающими проблемами адаптации личности в социум отмечено, что для младшего подросткового возраста достаточно общение, а для старшего подросткового возраста необходимо быть принятым обществом, в котором он находиться и иметь определенный престиж.

В. В. Клименко выявил признаки нарушения отношений в системе межличностных контактов невключенныхдетей подросткового возраста: низкий статус; трудности в функционировании и осуществлении своих позитивных личностных свойств; нежелание осуществления отсутствие общей деятельности с одноклассниками; непонимание между позитивными намерениями вовзаимоотношениях и умением реализовать их на практике [4].

Представленные признаки довольно доказательно указывают о связи «невключенность подростка - дисбаланс психосоциального формирования личности» [3].

В.В. Клименко также выделил общие особенности личности невключенных подростков: конфликтность и неудовлетворенность; присутствие эгозащитных реакций поведения; тревожность и социально-

начатые в аудитории задания, завершались дома, и студенты могли еще раз обратиться к лекционному материалу, выбрав свой путь с учетом индивидуальных особенностей личности, а использование разнообразных видов деятельности создает ситуацию успеха для каждого студента, способствует развитию памяти, логического мышлениях [3].

Подготовка лекционного материала для студентов архитекторов и биологов, связанного с вопросами ландшафта и охраны окружающей среды явились, по мнению учащихся, наиболее сложными для самостоятельного изучения. Поэтому технология перевернутого обучения опиралась на некоторые принципы: «от общего к частному» - когда вначале ставились общекультурные задачи изучения комфортных условий жизнедеятельности, в последующих лекциях подбирался материал более специального значения (изучение исходной ситуации; топогеодезический обзор; климатическая и почвенная оценка и др.); «преемственности ступеней и уровней образования» - принцип последовательности получения информации проявлялся в процессе предварительного деления всего необходимого материала для домашней проработки на равноценные по информативной значимости части, равномерно дополненные графическим и иллюстративным материалом (рисунки, графики, наброски, фото и т.п.), помогающим в понимании темы; принцип «нарастание объемов информации» - выражался в изменении продолжительности лекций, которая постепенно возрастала с 10 минут до 20-25 минут в последней лекции цикла. Короткие лекции приучали студентов к ритму домашней работы: просмотр – осознание – самопроверка и прививали привычку к самостоятельной творческой переработки информации. Контроль знаний, как завершающий этап проверки результатов самостоятельной проработки информации, имеющей описательный или энциклопедический характер, осуществлялся преподавателем в форме электронных тестов (например, EasyQuizzy). При этом учащиеся отвечали на вопросы, содержание которых изучали дома и на занятиях в аудитории (современные и исторические стили садов; композиционная и экологическая основа создания миксбордеров; виды посадок: живые изгороди, группы, альпинарии, цветники; ассортимент лиственных и хвойных деревьев, кустарников и лиан для условий Волгоградской области; травянистые многолетники, однолетники, газон).

Выводы. Применение эффективной модели ведения практических занятий на основе использования современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий - «перевернутое обучение», как показала педагогическая деятельность преподавателей ВолгГАСУ, ВолгГМУ и ВГСПУ, направлено на: обучение и формирование у учащихся привычек к самостоятельной работе дома (просмотр, проработка, самооценка) и активной работе с преподавателем в аудитории (обсуждение видео-лекций, выполнение заданий, тестирование); формирование ответственности за приобретение знаний, реализацию творческого потенциала студентов, развитие интеллекта и формирование активной жизненной позиции [4]. Использование в образовательном процессе интерактивной технологии «перевёрнутое обучение» будет, по нашем мнению, способствовать формированию у студентов ситуативной профессиональной готовности [5]. Важным моментом является приобретение студентами навыков обучаться в течение всей жизни, что необходимо для повышения квалификации по выбранной профессии.

Хотелось отметить так же, что для преподавателей использование в

занятиях положений технологии перевернутого обучения не явился сложным и неожиданным. Объясняется это тем, что педагоги волгоградских вузов, работают по методу проблемного обучения, связанного с исследованием и растянутым во времени самостоятельным решением задачи, основные положения которой обучающиеся получают заранее, до основных объяснений материала. По нашему мнению, использование обеих технологий несомненно будет формировать у студентов прочные знания, навыки и умения.

Литература:

1. «Перевернутое обучение» в информатике – Освіта.UA URL: http://ru.osvita.ua/school/manage/42677 (дата обращения: 22.03.2016)

2. Евсеева А.М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=16980 (дата обращения: 26.03.2016)

3. Методика «перевёрнутого класса» в реализации требований ФГОС ООО URL: gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=121 (дата обращения: 26.03.2016)

4. Современные направления подготовки ландшафтных архитекторов в высшей школе: монография / под ред. Н.В.Ивановой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Волгогр. гос. архит.-строит. ун-т. – Волгоград: ВолгГАСУ, 2016. – 110 с.

5. Artyukhina A,I., Velikanova O.F., Tretjak S,V.Chumakov V.I., Velikanov V.V., Ivanova N.V. Interactive teaching methods in the development of situational readiness of a specialist // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences Scientific journal. - 2016. - № 1–2 (January–February) - P. 48-50

Педагогика

УДК 796.912

аспирант кафедры теории и методики
гимнастики и борьбы Иванова Ксения Семеновна
Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Заячук Татьяна Владимировна
Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

ОБУЧЕНИЕ ВРАЩЕНИЯМ ФИГУРИСТОВ

Аннотация. В данной статье представлена методика обучения вращениям юных фигуристов. Методика заключается в обучении вращений на спинере, метода звуколидирования, технике исполнения вращений, изучение фигуристами теоретических аспектов вращений, основ судейства вращательных элементов.

Ключевые слова: фигурное катание, вращения, методика обучения вращениям фигуристов, спинер, тренировка.

Annotation. This article describes a study conducted at Kazan figure skating school to develop methods of teaching rotations to young skaters. The method consists of teaching rotations on spinner, the study of the theoretical aspects of figure skating spins, figure skaters' learning the basics of refereeing of rotational elements,

который не зависел бы от семейных условий в реальном либо прошлом [5. С. 78].

Различные негативные поступки подростков объединены с конкретными аспектами анализа: структура семьи, стили воспитания, уровень эмоциональных отношений в семье, семья с психосоциальными особенностями (лица с аддиктивным поведением, родители, которые ***страдают*** алкоголизмом и наркоманией, акцентуированные личности и т. д.) [1].

Н. В. Кононучук, рассматривал в своих работах стадии развития личностей с острыми суицидальными реакциями и указывал, что эти дети воспитывались в неполных и неблагополучных семьях. Суицид (самоубийство) является одной из крайней формой самоотчуждения личности [6].

О. А. Долгинова рассматривает отчужденность со стороны семьи и ближайшего окружения по отношению к подростку через следующие связи: «дисгармония внутрисемейных отношений – недоверие тревожность, неприятия себя, отчуждение подростка»; «отчуждение семьи - отчужденность подростка его социальная изолированность»; «деструктивные эмоциональные связи родителей с детьми, асоциальное поведение, нарушение психоэмоционального баланса, аффективная тупость подростков»; «психосоциальные нарушения у родителей - дисгармоничная личность ребенка»; «дисбаланс связей (внешняя отчужденность) с группой сверстников - внутренняя отчужденность, состояние одиночества»[1].

«Дисгармония внутрисемейных отношений – недоверие тревожность, неприятия себя, отчуждение подростка»

В своих исследованиях О.А. Долгинова говорит о том, что ребенок, который нуждается в любви родителей и полностью отвержен ими; ребенок, который является единственным средством для разрешения супружеских конфликтов; родители, которые в целях воспитания угрожают ребенку уйти с семьи или “разлюбить" ребенка; родители, которые внушают ребенку, что он повинен во всех несчастьях семьи (в разводе, болезни или смерти одного из родителей); ребенок, который находится в окружении взрослых, неспособных понять его переживания, более подвержен к острому развитию психологической отчужденности[1].

Семьи, которые находятся в разводе, содержат в своем деструктивном “арсенале” больше, чем другие, число факторов, способных дестабилизировать нормальное личностное развитие подростка. Правда абсолютно допустимо, что на развитие личности влияет не только тип или стиль семейных взаимоотношений, но и важен именно эмоционально-психологический климат в семье.

«Отчуждение семьи - отчужденность подростка его социальная изолированность».

По мнению О.А. Долгиновой именно конструктивное воспитание в семье приводит к развитию негативного опыта общения, который оказывает неблагоприятное воздействие на взаимоотношения подростком и юношества с социальным обществом [1].

Формирование эмоциональной отчужденности подростков и юношества проявляется в агрессии, которая обращена в социум (асоциальном поведении) или на собственную личность. (Синдрома “аффективной тупости' - термин применяется Е. Т. Соколовой) [1].

Данный вариант аномалии личности, берет свое начало в глобальных нарушениях семейных взаимоотношений, результатом которого становится

Личность не принимает результаты своей деятельности, и окружающий мир воспринимает с чувством страха и агрессивности. Недостаточная опытность личности в познании окружающего мира приводит к осознанию этого мира с искажениями. В результате чего мир становится для него непонятным и чуждым «существом». С одной стороны многочисленные попытки познание и воздействие на окружающую действительность приводят к непониманию себя самого, то есть к отчуждению от себя, потере субъектности [10].

Рассмотрим внутреннюю и внешнюю психологическую отчужденность подростка. Можно сказать, что внутренняя психологическая отчужденность подростков является результат нарушения социально - общественных и психологических взаимоотношений. Внешняя отчужденность может проявляться как со стороны социума в совокупности, так и со стороны ближайшего окружения.

Со стороны социума внешняя отчужденность проявляется в отсутствии социальной и психологической защищенности личности: невозможность реализации выбора профессии и возможности дальнейшего трудоустройства; несоответствии материальной обеспеченности и потребностей цивилизованного жизнеобеспечения.

Помощь в разрешении проблем, связанных с профессионализацией и трудоустройством, современный подросток может получить от различных социальных институтов.

Деятельность психолога в этом случае направлена на выявление индивидуальных способностей к выполнению тех или иных профессиональных функций. Рекомендация психолога позволит избежать в дальнейшем проблемы несоответствия индивидуально-типологических особенностей личности.

В настоящее время среди молодежи получили пространное распространение такие реакции на внешнюю отчужденность со стороны социума, как аккультурационный стресс и аномическая депрессия. Так как подростки особенно чувствительны к социальной нестабильности и отсутствию включенности в социум, часто проявляют реакцию аккультирационного стресса [11]. Результатом аккультирационного стресса являются изменения жизненного стереотипа, прежних культурных ценностей, невозможности заниматься привычном видом деятельности. Для некоторых подростков единственным способ выйти из стрессового состояния порой является суицид. Другими словами, отчужденность общества приводит к отчуждению личности от самой себя.

Психологи должны направить свои силы на то чтобы, разрешить ряд проблем данного рода и повысить чувства сомоценности у молодого человека. В подростковом возрасте подростку адаптироваться в изменяющимся обществе поможет психокоррекционные занятия позитивного Я- образа.

Уделяя огромное внимание вкладу социума в образование подрастающего поколения, следует подметить, что все же специальную роль в этом процессе отводится ближайшему окружению детей и подростков - семье и школе.

Отчужденность со стороны членов семьи и ближайшего окружения по отношению к детям проявляется в дисгармонии внутрисемейных взаимоотношений, недоверие, смятенность, неприятие себя, отчужденность подростка [2. С. 140].

И.С. Кон рассматривает, что фактически нет ни одного общественно-социального либо психологического аспекта поведения подростков и юношей,

a method of sound leading, improvement of spins technique.

*Keywords***:** figure skating, rotation, methods, spinner.

Введение. Вращений в фигурном катании действительно очень много. Изобретателем вращений была Сесилия Колледж: ввела в фигурное катание заклон (layback spin) и вращение в ласточке (camel spin), которая впервые исполнила его в 1935 году. Как и заклон, также изобретенный Колледж, либела считалась исключительно женским элементом катания. Согласно версии тренера Густава Лусси, либела была придумана не Колледж, а австралийским фигуристом по имени Кемпбелл, и была известна как вращение Кемпбелла (Campbell spin - созвучно с англ. Camel spin - вращение «Верблюд»). В настоящее время «заклон» является обязательным элементом короткой программы у женщин. Термин «либела» используется только в традиции фигурного катания России и некоторых других стран. Происходит от латинского слова libellus - книжица. Указывает на сходство позиции с формой раскрытой книги, вывернутой вниз. Хронологически, вращение Графстрёма могло предшествовать «обычному» вращению в либеле. Графстрём - либела с согнутой опорной ногой и свободной в позиции арабески. Графстрём был одним из лучших фигуристов в исполнении обязательных фигур. Он изобрёл графстрём-пируэт (на обратном внешнем краю лезвия) и flying sit spin (прыжок во вращение сидя). Вращение «качающаяся либела» было случайно изобретено Жаклин дю Биф, когда она потеряла равновесие на въезде в либелу. Однако, поскольку вращение динамическое и не предполагает удержание позиции, согласно новой судейской системы, не считается сложной вариацией.

«Лежачая либела со свешенной ногой» (англ. Bent-leg layover) - то же, что и лежачая либела, но с согнутой в колене свободной ногой. Хосе Чоуинард и Ким Ён А известны как лучшие исполнители этой вариации вращения. Оба используют их как свои «фирменные» вращения. Также известно под названием «Верблюд Хардинг» (англ. Harding camel), в честь Тони Хардинг.

«Бильман» - вращение названо в честь швейцарской фигуристки Дениз Бильманн, которая исполняла вращение с исключительной техникой: максимальной растяжкой, на большой скорости с точной центровкой и огромным количеством оборотов. Элемент требует большой гибкости. Самым известным мужчиной исполнявшим бильман является Евгений Плющенко. Однако первой исполнительницей этого элемента была советская фигуристка Тамара Братусь (Москвина) в 1960, (по другим данным в 1955), она исполняла его в несколько иной позиции, немного сгибая колени.

Фигуристы, катаясь на коньках, лезвия которых имеют очень маленькую площадь соприкосновения со льдом, а сам лед очень жесткий и скользкий. Фигурист должен выполнять много различных сложных элементов на льду включая многооборотные прыжки, вращения, которые могу часто сопровождаться ошибками и падениями.

Успехи в развитии фигурного катания во многом обусловлены результатами научных исследований таких ученых как В.Н. Платонов, И.М. Медведева, Я.Л. Гросс, Л.Д. Назаренко и др. В связи с этим от спортсмена требуется высокий уровень развития точности, быстроты, устойчивости и разносторонней координации движений во времени и в пространстве.

Одной из характерных черт современного фигурного катания на коньках

является прогрессирующее усложнение соревновательных программ. Процесс этот развивается, в частности, по пути освоения спортсменами сложных в координационном отношении элементов и соединений вращательного характера, которые являются сильным раздражителем вестибулярного анализатора. Поэтому одной из специфических особенностей фигурного катания на коньках является зависимость спортивных результатов в этом виде спорта от координационных возможностей и вестибулярной устойчивости, по мнению Х.В. Валгма, Ю.Я. Андриянов, К.М. Медведева, Е.А. Великая.

В современном фигурном катании на коньках возраст первых больших успехов - 12-16 лет, т.е. более ранний, как и в большинстве видов спорта, а достичь высоких результатов можно только после 9-10 лет напряженных занятий считают В.П. Филин, Н.А. Фомин. Поэтому, в связи с усложнениями спортивной техники, сокращением сроков обучения уже к юным фигуристам предъявляются высокие требования в выполнении сложных технических элементов [3].

Произошедшие за последние годы изменения в фигурном катании на коньках, а именно внедрение новой системы судейства, и, возросшие требования к уровню технического мастерства спортсменов, требуют разработки и научного обоснования новых, более совершенных методик, применяемых в спортивной тренировке фигуристов, считают А.К. Тихомиров, Н.И. Ирошникова, Т.Н. Москвина, А.М. Мишин, Ж.Ю. Морозова, Ю.А. Андриянов, Е.Л. Великая.

Вращения, как и прыжковые элементы в фигурном катании имеют определенную стоимость в зависимости от уровня и от качества исполнения [4]. Вращения применяются и во многих других видах спорта таких как: спортивной и художественной гимнастике, спортивной акробатике, спортивной аэробике, фитнес-аэробике, спортивные бальные танцы, современные танцы, акробатическом рок-н-ролле, фристайле, в балете и др.

Фигурное катание на коньках является видом спорта, в котором техническая подготовка спортсмена занимает одно из ведущих мест в общем комплексе подготовки. В течение длительного времени прогресс техники, освоение новых, более высоких скоростей скольжения, сложных многооборотных прыжков, новых вариантов вращений базировались на многолетнем опыте спортсменов и тренеров-новаторов. Резко возросшая сложность элементов, острая конкуренция в борьбе за медали все более настойчиво требуют научного обоснования рациональных приемов выполнения, выявления новых способов, позволяющих перейти на качественно более высокий уровень технического мастерства.

В связи с этим назрела необходимость разработки методики обучения вращениям юных спортсменов-фигуристов, которую можно применять и в других видах спорта и других видах деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики обучения вращениям фигуристов.

Задачи исследования: 1. Определить уровень вращений фигуристов. 2. Разработать методику обучения вращениям фигуристов.

Теоретико-методическую основу исследования составляют современные научные представления об основах теории и методики развития координационных способностей В.П. Назаров; В.И. Лях; И.И. Сулейманов; теоретических основ развития детско-юношеского спорта Л.Д. Назаренко;

Изложение основного материала статьи. В подростковом взрасте ведущими позициями является общественно – полезная деятельность и интимно – личностное общение. Развитие чувство отчужденности у подростка вызывает острые волнения. Также происходит ограничение социально - психологических потребностей подростка в интимно – личностном общении, признании. Личность подростка разрушается благодаря продолжительным негативным эмоциям, которые связаны с отсутсвием участия подростка в системе социально- общественных отношений, где остро развивается чувство одиночества, тревоги, страха, неуверенности.

Отчуждение - это проявление таких жизненных актуальных взаимоотношений личности с окружающим миром, при которых его действие, он сам, а также другие окружающие индивиды и социальные группы, являясь носителями установленных норм, установок и ценностей, осмысливаются как противоположные ему самому (несходства до неприятия и враждебности). Все это проявляется в соответствующих переживаниях личности: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери «Я».

Исследование психологической отчужденности рассматривается многими исследователями. В психологии понятие отчуждение впервые было рассмотрено З. Фрейдом. Фрейд считает, что причины развития отчуждения уже начинаются в раннем детском возрасте. В соответствии с теорией Фрейда психологическое отчуждение обуславливается как противостоящий идентификации механизм развития личности. Формирование личности ребенка, по мнению ученого, осуществляется через его идентификацию с родителями [11].

В отечественной психологии выделялось не проблема отчужденности, а проблема обособления. Личность рассматривалась с позиции присвоения и отстаивания ею материальной и духовной культуры (обособления индивида от других людей). Эта теория рассматривалась С. Л. Рубенштейном, Л.С. Выготским, А. Н. Леонтьевым.

В. С. Мухина определяет, что форма обособления заменяется отчуждением в крайних случаях депривации личности. «Если отчуждение возникает на бессознательном уровне и это влечет за собой агрессию, аффективность, то это вредит личности. Если на этом же эмоциональном фоне личность в состоянии управлять своими эмоциями и демонстрировать отчуждение на рациональном уровне, то мы говорим об эмоционально устойчивой личности» [9.С.87].

Один из зарубежных психологов Мелвин Симен, рассматривал отчуждение как характерное переживание личности. В свою очередь он выделил пять разных модальностей: *немощность (бессилие)* – личность считает, что он не способен добиться тех результатов, которых ожидает; *неосмысленность* (*бессмысленность)* – личность не понимает суть тех или иных событий, в которых он участвует, индивид также не знает как поступить правильно; *дезорганизация* норм или аномия – личность в данной ситуации для достижения своих целей использует поведение, которое не одобряется в социальном обществе; *обособленность* - отчуждение личности от нравственных норм, ценностей и правил, существующих в данном социальном обществе; *самоотчуждение* - отчуждение личности от самого себя [3].

В своих исследованиях О.А. Топильская рассматривает отчуждение, как субъективное неприятие человека самого себя и окружающий его мир.

психологические механизмы. – СПб.: Знание,1998. – 157 с.
4. Грановская Р. М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 655 с.
5. Кривцова С.В. Проблемы современной школы с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. - С. 13-24.
6. Психология / Под ред. А.А. Крылова. 2-е-изд. М.: Проспект. 2005. – 752 с.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – С-ПБ.: Речь, 2001. – 78 с.
8. Соловьева, Е.А. Аксиологические проблемы современного образования // Специфика педагогического образования в регионах России. - Тюмень: ТОГИРРО. - 2012. – №1. – С. 67-70.
9. Smith J., Belinda H., Skrbiš Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood, Information, Communication & Society. Volume 18, Issue 9, 2015, pages 1022-1038.

Психология

УДК 37.015.3 + 159.923
старший преподаватель кафедры
общей психологии Тетуева Марьям Курманбиевна
Карачаево-Черкесского государственного университета имени У. Д. Алиева
(г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОТЧУЖДЕННОСТЬ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье анализируются возможные причины возникновения проблем становления личности в ситуации психологической отчужденности подростка.

Ключевые слова: психологическая отчужденность, депривация личности, аккультурационный стресс, аномическая депрессия.

Annotation. The article deals with the possible reasons of emergence of personality, becoming in the situation of psychological expropriation of teenager.

*Keywords:*psychological expropriation, deprivation of personality, akkulturatsionny stress, anomic depression.

Введение. Изменения неустойчивых социальных, экономических, экологических, идеологических обстановок, сложившиеся в настоящее время в нашем обществе, влияют на социально – общественные отношения, на внутренний мир личности, его психику. Благодаря этим изменениям к сожалению развивается психологическая отчужденность в становлении личности.

Психологическое отчуждение наиболее остро проявляется в подростковом возрасте – на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое сотояние. Подростковый возраст является переломным моментом для подростка. В этот период происходит развитие чувства одиночества, двойтсвенность чувств, проявление бунта.

Формулировка цели статьи. Изучить причины возникновения проблем становления личности в ситуации психологической отчужденности подростка.

Р.Х. Яруллин; В.А. Якобашвили; теории и методики обучения фигурному катанию на коньках И.М. Медведева; И.В. Абсалямова; Е.А. Великая; Н.В. Котенко; В.А. Апарин и др.

Научная новизна работы заключается в выявлении эффективных средств и методов при обучении вращениям, способствующих качественному исполнению вращательных элементов юных фигуристов на этапе учебно-тренировочной подготовки.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование проводилось на базе РСДЮСШОР по фигурному катанию на коньках г. Казани.

В экспериментальную группу привлечены 10 спортсменов-фигуристов учебно-тренировочной группы обучения РСДЮСШОР по фигурному катанию на коньках. Контрольную группу составили также 10 спортсменов-фигуристов учебно-тренировочной группы.

Вращение - это длительное вращательное движение вокруг вертикальной оси без заметного перемещения в точке опоры. Классификация: по направлению вращения; по позе вращения (стоя, в волчке, в ласточке, заклон); по степени сложности (простые, сложные); на одной и двух ногах, прыжки во вращения [2].

В каждой базовой позиции (стоя, в волчке, в ласточке, в заклоне) бывают сложные вариации. Существует 4 уровня сложности вращений: базовый, первый, второй, третий; четвертый.

Уровень вращения определяет техническая бригада, качество исполненного вращения оценивают судьи. Правила с каждым годом ужесточаются и необходимо обладать высоким уровнем владения вращениями, различными вариациями базовых позиций, сменой ребра, сложными заходами во вращения для получения высоких оценок и уровней.

Важно исполнить все сложные позиции, смену ребра, сложные заходы качественно, иначе техническая бригада проигнорирует черту сложности, и уровень вращения будет ниже.

Задача фигуриста состоит не только в том, чтобы получить определенный уровень во вращении, но и чтобы судьи оценили исполненный элемент на плюс. Судьи каждый элемент в фигурном катании оценивают от -3 до +3, соответственно, чем больше судей оценивает элемент на плюс, чем больше общая сумма баллов.

Методика обучения вращениям фигуристов. При обучении и в дальнейшем совершенствование вращательных элементов необходимо использовать комплекс средств и методов спортивной тренировки: беседы, объяснения, рассказ, описание; показ техники изучаемого движения; демонстрация видеозаписей; звуколидирование; специальные тренажеры.

При изучении и совершенствовании вращательных элементов необходима их отработка как на льду, так и внеледовой площадки. Важным направлением в тренировке вращений вне льда является:

1. Развитие следующих качеств фигуриста: развитие общей и специальной гибкости, силовых качеств, координации. Для получения определенного уровня вращения необходимо уметь исполнять сложные вариации вращательных элементов. Сложная вариация позиции вращения – это движение части тела, ноги, руки, кисти, головы, которое требует физической силы или гибкости и влияет на баланс тела.

2. Совершенствование вращений на спинере.

3. Изучение фигуристами теоретических аспектов вращений.

4. Изучение спортсменами основ судейства вращательных элементам (определение уровня вращения и GOE).

5. Совершенствование техники исполнения вращений.

Хорошая гибкость расширяет возможности диапазона подвижности в суставах, улучшает координацию движений, что помогает улучшить качество исполнения вращений в соревновательной программе. Для наименьшего сопротивления фигуристу необходимо без особых усилий уметь принимать необходимую позицию вращательного элемента. При развитии гибкости следует сочетать упражнения для развития пассивной гибкости (шпагаты, махи и т. п.) с упражнениями для развития активной гибкости. Например, для совершенствования положения «ласточка» целесообразно применять утяжелитель, прикрепляемый к стопе свободной ноги: он позволяет добиваться хорошего результата при развитии как пассивной гибкости (выполнение махов назад), так и активной (удержание свободной ноги с грузом в требуемой позе).

При внеледовой подготовке спортсменов требуется работа над выворотностью стоп. Когда у фигуриста хорошая выворотность, то ноги легче движутся, можно поднять ногу в воздух значительно выше, не нарушая равновесия тела, когда нога вытянута в выворотном положении, бедра остаются на одном, горизонтальном уровне. Если же спортсмен не обладает выворотностью, ему приходится поднимать одно бедро, чтобы дать ноге возможность двигаться вверх, и при этом равновесие нарушается. Таким образом, выворотность дает максимальную свободу движений при максимальном соблюдении равновесия. Благодаря выворотности линии тела, общее впечатление от позиции во вращении становятся более привлекательными.

Для мощного вращения одним из критериев является сила толчка на въездной дуге свободной ногой и работа корпуса. При совершенствовании вращений необходимо уделять внимание силовой подготовленности спортсмена. Для развития силовых способностей используются упражнения на различные группы мышц. Упражнения выполняются максимальное количество раз до отказа.

Работа над координационными способностями фигуриста значительно облегчает задачу качественного исполнения вращательного движения. Чем быстрее спортсмен способен установить центровку вращения, тем выше скорость исполнения. Правильная координация движений развивается у спортсменов в процессе совершенствования функций вестибулярного, мышечного и зрительного анализаторов, которыми управляет центральная нервная система. Незаменимым средством совершенствования вращений, являются тренировки с отключением зрения. Закрывая глаза, фигурист выполняет требуемое вращение. При этом обостряется деятельность двигательного, вестибулярного, тактильного и слухового анализаторов. Такие упражнения повышают устойчивость навыка, делают выполнение вращений увереннее, стабильнее.

Фигуристы в летний период и во внеледовой подготовке широко используют вращающиеся платформы для тренировки чувства равновесия, совершенствования техники поворотов: спиннер-тренажер. Учитывая, что кривизна нижней поверхности спиннера точно повторяет кривизну профессионального фигурного лезвия, то это позволяет отрабатывать элементы

оправдания действий, вызванных запретным, неприемлемым, осуждаемым побуждением, они не пренебрегают этическими соображениями. Специфичным для данной выборки является то, что среди мало востребованных ценностей оказалась любовь, что также косвенно может указывать на приоритет более рационального восприятия жизни.

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие **выводы:**

- ценностно-смысловая сфера подростков характеризуется приоритетом эгоцентрических ценностных ориентаций над общественно направленными, невысоким уровнем притязаний и использованием социально адаптивных инструментов реализации своих интересов;

- структура ценностных ориентаций подростков отражает специфику содержания преобладающих у них защитных психологических механизмов;

- подростки с преобладанием психологического защитного механизма проекции, наиболее ярко демонстрируют интерес к удовлетворению личностно значимых интересов в сравнении с социально значимыми, что отражает тенденцию проективного защитного механизма к «экстернализации страданий»;

- в структуре ценностных ориентаций подростков с преобладанием регрессии наибольшую значимость имеют уверенность в себе, отношения с близкими, исполнительность, что соответствует содержанию данного типа психологической защиты;

- для подростков, склонных к использованию наиболее зрелой из выявленных психологических защит рационализации, сравнительно более выражены социальная направленность ценностных ориентаций, рациональный подход к жизни, стремление к самосовершенствованию.

Полученные результаты в целом очень четко подтверждают основную тенденцию обострения проблемы смысла для подрастающего поколения, которую активно обсуждают современные отечественные и зарубежные психологи (Буреломова, 2013, Соловьева, 2012, Smith, Belinda, Zlatko Skrbiš, 2015). По словам С.В. Кривцовой, европейские и американские психотерапевты все чаще употребляют термин «укутанное в вату поколение: комфортабельная жизнь, воспитательные установки родителей, изолирующих детей от трудностей и негативных переживаний, легкость получения ими желаемого приводят к специфическим переживаниям, ощутимо затрудняющим непосредственное чувствование смысла жизни» (Кривцова, 2012, С. 15).

Основные приоритеты в развитии ценностно-смысловой сферы личности должны учитывать влияние типичного поведения подростка, ориентируя его развитие на использование более зрелых механизмов защиты (компенсация, рационализация), одновременно создавая условия для снижения в поведении доли примитивных психологических защит (проекция, регрессия и др.).

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 23.11.2015).

2. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков / Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. – Москва, 2013. – 32 с.

3. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности:

(духовная и физическая близость с «дорогим» человеком), свидетельствует о потребности таких подростков в помощи любимых и близких людей. Одновременно с этим, счастье других не является значимой ценностью, что отражает стремление испытуемых «погружаться в детство» и ждать одобрения со стороны взрослых, где сверстники воспринимаются как потенциальные конкуренты в похвале.

По описанию Р.М. Грановской «регрессивное поведение, как правило, поощряется взрослыми, имеющими потребность в симбиотических эмоциональных отношениях» (Грановская, 2007), поэтому для них является важной «счастливая семейная жизнь».

Как и для большинства обследованных восьмиклассников, для подростков с защитной регрессией также характерны личная свобода и здоровье, что соотносится с основными приоритетами возрастного развития личности. Набор из наименее значимых терминальных ценностей в данной группе совпадает с общегрупповой структурой.

В структуре инструментальных ценностей для подростков с доминирующим механизмом «регрессия» преобладают терпимость, честность, ответственность, исполнительность и рационализм. Регрессивное поведение, как правило, поощряется взрослыми, потому с большей частотой будет проявляться во взаимоотношениях подростка со старшими.

Исполнительность и ответственность, выявленные в структуре ценностных ориентаций данной выборки, характеризуется тем, что эти ценности связаны с получением похвалы как итога их «хорошего» поведения. Менее значимые инструментальные ценности для подростков данной выборки – это высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других. Невысокие притязания могут служить одной из причин погружения в детские формы поведения.

В группе испытуемых с преобладанием психологического механизма «рационализация» в отличие от подростков других выборок на первом месте из терминальных ценностей стоит «наличие верных друзей». Этот механизм развивается в раннем подростковом возрасте и связан с фрустрациями, вследствие неудач конкуренции со сверстниками. Для подростков в данном случае важна полнота и эмоциональная насыщенность жизни, потребности в которой не мешает их стимул разумной ориентации в окружающем мире.

Также значимыми терминальными ценностями для подростков данной группы являются «здоровье» и «уверенность в себе»: для них немаловажно собственное «Я» и небезразлично собственное самочувствие, ощущение себя в окружающем их мире, уверенность в себе. Все это делает возможным в любой ситуации управлять своим состоянием, восприятием, внутренним согласием. Можно предположить, что подростки слишком вовлечены в процесс самоконтроля, и так же, как и представители остальных выборок, они не слишком обращают внимание на успех, благосостояние, развитие и совершенствование других людей, о чем свидетельствует последняя позиция счастья других в рейтинге терминальных ценностей.

Значимые инструментальные ценности восьмиклассников с преобладанием механизма «рационализация» - образованность, воспитанность, терпимость и исполнительность. Образованность в сочетании с воспитанностью указывает на более высокую общую культуру подростков. При этом можно сказать, что когда они ищут правдоподобные причины для

вращения, тренировать вестибулярный аппарат фигуриста, а также улучшать координацию и равновесие при изучении и выполнении элементов фигурного катания вне льда Обязательная отработка вращений на спинере. Спиннер - тренажер для выполнения вращений. Помогает научиться исполнять вращения на льду, используя тренировки в зале. Спиннер научно моделирует лезвие конька на льду, двигается точно также как лезвие, но на полу, плитке, цементе или ковре с коротким ворсом. При вращении на данном тренажере, возможно, отработать точность позиции во вращении и спортсмену почувствовать центровку.

В подготовке фигуристов важную роль играет теоретическая подготовка – главнейшая сторона в практической реализации принципа сознательности. Путь к высшему совершенству в спорте – только через знания. Надо, чтобы с первых шагов в спорте знания спортсмена опережали его практику, служили основой для совершенствования. Приобретение знаний по технике исполнения вращательных элементов и использование их в практике – верное средство ускорения спортивного роста. Поэтому очень важно, чтобы вместе с физическим развитием юных фигуристов, ростом их технического мастерства и психологической подготовленности параллельно шло и обучение специальным знаниям. В процессе специальной теоретической подготовки спортсменов необходим анализ техники исполнения вращений: рисование на бумаге дуги въезда во вращение; рассматривание следов дуг на льду, оставленных после исполнения вращений фигуристов данной группы, их анализ и обсуждение; просмотр видеозаписи, анализ и обсуждение исполненных вращений ведущих фигуристов; просмотр видеозаписей, анализ и обсуждение исполнения вращений фигуристов данной группы; изучение спортсменами основ судейства вращательных элементов (определение уровня вращения и GOE); обсуждение выполненных вращений в соревновательных программах спортсменами данной группы, анализ уровня вращения и качества исполнения; просмотр видеозаписи исполнения вращений ведущими фигуристами в соревновательных программах, фигуристы на листке бумаги ставят уровень вращения и оценивают качество исполнения, с последующим объяснением выставленного уровня и оценки качества. Используется в зале как дополнительные тренировки к тренировкам на льду по изучению вращательных элементов фигурного катания.

Данный тренажер используется ведущими тренерами-инструкторами по фигурному катанию России, США, Канады, Японии и в странах Евросоюза.

В круглогодичной тренировке фигуристов тренажеры могут принести значительную пользу, особенно начинающим и фигуристам младших разрядов.

Далее следует рассмотреть халохупное движение корпуса, на въезде во вращение, например, при заходе на волчок, сначала происходит скручивание верхней части тела, затем свободная нога и рука «догоняют» корпус, что позволяет ускорить вращение.

В каждой позиции вращения существует оптимальное положение корпуса, для наилучшего качества исполнения. Для уменьшения силы сопротивления, необходимо как можно быстрее и точнее принять требуемую позицию после въездной дуги, так как спортсменом задается определенная скорость вращения, но при дополнительных движениях скорость теряется, что значительно влияет на оценку судей.

Техника исполнения дуги въезда во вращение, техничное выполнение

смены ноги во вращениях со сменой ног.

Звуколидирование заключается в том, чтобы убрать лишние позиции, которые не повышают уровень и качество исполнения, а ухудшают скорость вращения. Необходимо обучить спортсмена исполнять нужное количество оборотов в каждой позиции и по команде тренера, на ускорении, в зависимости от позиции, с помощью звеньев тела менять вариации или положение.

Выводы. Подводя итоги вышесказанному, мы считаем, что методика обучения фигуристов вращениям должна характеризоваться широким спектром упражнений, подобранных согласно закономерностям положительного переноса тренировочного эффекта на соревновательную деятельность. При осуществлении технической подготовки к исполнению вращений обучение проходит не только на ледовой площадке, но и в зале с применением подводящих и имитационных упражнений. Данная методика обучения вращениям может быть рекомендована и другим видам спорта и другим видам деятельности. Использование всех средств, а также внеледовых и методических приемов, поможет сформировать правильные умения и навыки выполнения основных элементов фигурного катания.

Литература:

1. Иванова, К.С., Волчкова, В.И. Methods of teaching rotation skater. «Университетский спорт: здоровье и процветание нации» / К.С. Иванова, В.И. Волчкова. – Казань. - Поволжская академия. – 23-24.04.2015.

2. Медведева, И.М. Фигурное катание на коньках / И.М. Медведева. – Киев, Олимпийская литература, 1998. – 223 с.

3. Мишин, А.Н. Прыжки в фигурном катании / А.Н. Мишин. - М.: Физкультура и спорт, 1976. – 104 с.

4. Урлова, О.Н. Развитие специальных координационных способностей у юных фигуристов на этапе предварительной подготовки: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Урлова О.Н. - Хабаровск, 2004. – 154 с.

Педагогика

УДК: 338.142.111

слушатель 3 курса 6D052000 – «Деловое администрирование»
Калыкова Гульжан Кентаевна
УО «Алматы Менеджмент Университет» (г. Алматы)

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗе В УСЛОВИЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЫРЬЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЭКОНОМИКИ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В рамках концепции «тройной спирали» и 2ого этапа ГПФИИР университетам отводится ключевая роль в процессе преодоления сырьевой направленности и диверсификации национальной экономики. Это связано с переходом на новую модель экономического роста национальной системы, учитывающая богатый опыт и достижения высшего профессионального образования, общемировые тенденции его развития, а также знания, инновационные технологии, научно-промышленном потенциал и интеллектуальной собственности.

Ключевые слова: информационное общество, общество знаний,

ориентаций подростков в разных экспериментальных выборках - с преобладанием защитных механизмов проекции, регрессии и рационализации – позволил описать особенности аксиологической структуры личности в каждой из групп.

Статистическое изучение связи предпочтений ценностных ориентаций подростков и доминирующих механизмов психологической защиты с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало наличие обратной тесной связи между описанными ниже терминальными ценностями и выбором защитных механизмов проекции (rs= **-**.961, для p=.01), регрессии (rs= **-**.924, для p=.01) и рационализации (rs= **-**.963, для p=.01), а также обратной тесной связи между инструментальными ценностями и выбором защитных механизмов проекции (rs= **-**1, для p=.01), регрессии (rs= **-**.845, для p=.01) и рационализации (rs= **-**.608, для p=.01).

Распределение наиболее значимых терминальных и инструментальных ценностей среди подростков с преобладанием психологического механизма «проекция» практически идентично структуре ценностей, характерной для всех испытуемых. Для восьмиклассников, склонных бессознательно переносить чувства, желания, стремления на другое лицо, наиболее важной является такая терминальная ценность как психическое и физическое здоровье, уверенность в себе, свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках), наличие верных друзей. Инструментальными свойствами личности, являющимися предпочтительными, оказались честность, терпимость, воспитанность, рационализм, деловая эффективность.

Незначимыми терминальными ценностями для данной выборки оказались: продуктивная жизнь, счастье других, творчество, общественное признание и познание; среди инструментальных ценностей наименьшие значения показали - широта взглядов, высокие запросы, образованность, независимость. Низкое ранговое значение также получила ценность «материально обеспеченная жизнь», что характеризует подростков с преобладанием проекции как не стремящихся к максимальным достижениям в своем интеллектуальном и социальном развитии.

Специфика структуры ценностных ориентаций подростков с преобладанием проекции заключается еще и в том, что для них более приоритетной является ценность любви (духовная и физическая близость с любимым человеком) по сравнению с ценностью счастливой семейной жизни. Характерный для всех испытуемых дисбаланс между личной и общественной направленностью ценностей в пользу первой, еще более выражен у подростков, преимущественно использующих защитный механизм проекции.

Указанный дисбаланс личностно и социально значимых ценностей может быть продиктован не только возрастными особенностями подростков, но и спецификой самого проекционного защитного механизма, когда субъект бессознательно пытается «экстернализировать страдание и интернализировать удовольствие» (Крылов, 2005).

Результаты исследования структуры ценностных ориентаций подростков с преобладающим типом психологической защиты «регрессия» показали, что приоритетной терминальной ценностью для них является «уверенность в себе», что соотносится с логикой теории психологических защит, по которой регрессия развивается для сдерживания чувства неуверенности в себе и страха неудачи. Высокое ранговое значение терминальной ценности «любовь»

Таблица 1

Результаты исследования ценностных ориентаций подростков

Терминальные ценности	Ранг	Инструментальные ценности	Ранг
здоровье	1	честность	1
уверенность в себе	2	терпимость	2
свобода	3	воспитанность	3
наличие верных друзей	4	рационализм	4
счастливая семейная жизнь	5	эффективность в делах	5
любовь	6	исполнительность	6
активная деятельная жизнь	7	смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	7
жизненная мудрость	8	чуткость	8
интересная работа	9	самоконтроль	9
материально обеспеченная жизнь	10	аккуратность, порядок в делах	10
развитие	11	твердая воля	11
развлечения	12	ответственность	12
красота природы и искусства	13	жизнерадостность	13
познание	14	независимость	14
общественное признание	15	образованность	15
творчество	16	высокие запросы	16
продуктивная жизнь	17	непримиримость к недостаткам в себе и других	17
счастье других	18	широта взглядов	18

Менее всего подростков интересует счастье других, продуктивная жизнь на благо не только себе, но и ради признания общества, они не стремятся к познанию и творчеству. Такой дисбаланс между личной и общественной направленностью ценностей может служить наглядной иллюстрацией проблемы потери смысла и утилитарности поставленных целей: очевидно, что приоритеты подростков ограничиваются сугубо личными интересами и узким кругом людей, призванных обеспечивать их собственное благополучие.

Иерархия ранговых значений инструментальных ценностей демонстрирует желание большинства подростков быть искренними и терпимыми в отношениях, соблюдать общепринятые нормы, делая акцент на рационализме и личной эффективности в делах. При этом подростками мало ценится собственная образованность, широта взглядов, стремление к совершенствованию (непримиримость к недостаткам в себе и людях), их жизненные запросы не слишком высоки.

Анализ распределения терминальных и инструментальных ценностных

инновационная экономика, предпринимательство, интересы бизнеса, диверсификация, экономический рост, экономика знаний.

Annotation. Within the framework of conception of "triple spiral" and 2ого stage of Government program of industrially-innovative development of Republic of Kazakhstan a key role is taken universities in the process of overcoming of raw material orientation and diversification of national economy. It is related to passing to the new pattern of economic growth of the national system, taking into account rich experience and achievements of higher professional education, world his progress trends, and also knowledge, innovative technologies, scientifically-industrial potential and to intellectual property.

Keywords: informative society, society of knowledge, innovative economy, enterprise, business interests, diversification, economy growing, economy of knowledge.

Введение. Необходимость внедрения инноваций в деятельность учреждений высшего профессионального образования определено особенностями развития индустриально-инновационного и информационного общества. Знания необходимые специалисту любого профиля актуальны потому как поток знаний постоянно увеличивается, стандартная система подготовки кадров не может обеспечить трансляцию знаний необходимой информации в будущем времени. Качественные сдвиги, происходящие в национальной экономике, связаны с убывающими возможностями и снижающие эффективность традиционных ресурсов экономического роста означают доминанту в становлении модели экономического роста в XXI веке и становятся системными инновационного развития знаний, технологий, продуктов и услуг. Инновационные технологии являются одним из главных базисов построения «экономики знаний», основанной на высоких технологиях, научно-промышленном потенциале и интеллектуальной собственности.

Формулировка цели статьи и задач. Цель статьи обоснована формированием инновационной деятельности в ВУЗе в условиях диверсификации и преодоления сырьевой направленности национальной экономики, а также в условиях формирования системы управления знаниями и активизации IT технологий.

Основные задачи работы:

– обоснование инновационной модели ВУЗа в условиях активизации 2-ого этапа ГПФИИР Казахстана;

– выявление сущности концепции «тройной спирали» в системе управления знаниями в образовании;

– обусловить факторы развития предпринимательских университетов в инновационной экономике;

– установить необходимость подготовки инновационных кадров в условиях преодоления сырьевой направленности.

Изложение основного материала статьи. Инновационная модель развития экономики предполагает системное внедрение достижений науки в промышленность и реальный сектор экономики, активизацию инновационной деятельности предприятий и организаций. Стержневую сферу такой модели экономики занимает инновационная деятельность высшей школы государства, а также факторы активизации 2-ого этапа ГПФИИР Казахстана [1]. Следует отметить, что высшее учебное заведение в современных условиях имеет

двойственную природу. С одной стороны, ведущий вуз или университет является особым учреждением и организацией. Он имеет наивысший суммарный интеллект работников. Его главными функциями являются: сохранение культурно-образовательного национального потенциала, повышение уровня образованности населения и научно-технического развития страны, воспроизводство накопленных знаний и опыта поколений. В то же время, высшее учебное заведение является субъектом рыночной экономики, товаропроизводителем интеллектуального продукта и образовательных услуг. Такая двойственность означает, что вуз, являясь составной частью экономической системы и, опосредовано связываясь с материальной сферой, одновременно подвержен влиянию рыночных изменений.

Отметим, что наука и предпринимательство оказывают прямое влияние друг на друга. Предпринимательство с первых своих шагов опиралось на научное знание и на основанные на этом знании технические изобретения и новшества. Наука же получала стимуляцию со стороны интересов бизнеса и их практического воплощения. Потому развитые страны мира активно используют в своей экономике процесс «наука-предпринимательство». Потому процессы трансформации высших учебных заведений – предмет активной дискуссии в как в вузовской, так и общественной среде. И это позволяет сравнивать модели как в системе управления знаниями, так и модели экономического роста и внедрять лучшие формы организации в национальной экономике. Но при этом важно знать, какие принципы лежат в основе самых успешных моделей высших учебных заведений, сложившихся в мировой практике.

В 1998 г. Бертон Р.Кларк первым предпринял попытку системного научного осмысления этого феномена и ввел в научный оборот сам термин «Enterpreneurial Universit» (предпринимательский или антерпренерский университет) [2]. Развитие ведущих университетов мира на современном этапе характеризуется существенной переориентацией их деятельности, которая связана с углублением процесса дифференциации образования, бурным внедрением достижений научно-технического прогресса в систему подготовки научных кадров, большей ориентацией полученных знаний на удовлетворение потребностей личности и общества. Инновационная деятельность вуза предполагает целый комплекс организационных, научных, технологических, финансовых и коммерческих мероприятий, которые в своей совокупности приводят к инновационным результатам. Вероятность коммерческого успеха инноваций резко возрастает благодаря формированию специальных институтов, организаций и систем обеспечения инновационного процесса университетских комплексов, сформированных в единую инновационную сферу. Потому необходима активизация процесса трансформации вузов в организации нового типа – предпринимательские организации, другими словами внедрение концепции модели «Тройная спираль» [3].

Модель инновационного развития по концепции «Тройной спирали» включает в себя три основных элемента [4]:

– в обществе, основанном на научном знании характерно усиление роли университетов во взаимодействии с промышленностью и правительством;

– три института (университет, бизнес, власть) стремятся к сотрудничеству, при этом, инновационная составляющая происходит из данного взаимодействия, а не по инициативе государства;

психологическую защиту как один из факторов формирования ценностных ориентаций у подростков, мы предположили, что ценностные ориентации будут отражать специфику преобладающего у них типа психологической защиты, при этом сбалансированность личностно и социально значимых ценностей будет определяться более зрелыми защитными механизмами.

Базой исследования явилась МАОУ «Боровская средняя общеобразовательная школа №2» Тюменского муниципального района Тюменской области (п. Боровский). В исследовании участвовали 30 учеников 8-х классов.

Выявление преобладающих психологических защит у учащихся 8-х классов, с использованием опросника Р. Келлермана-Г. Плутчика, показало, что наиболее характерными механизмами являются проекция (60%), рационализация (40%) и регрессия (30%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства подростков сформированы такие механизмы защиты, которые позволяют им сохранять экстернальность, что свидетельствует о недостаточной личностной зрелости: проекция как желание справиться со страхом самонеприятия в ответ на отвергающее поведение других; регрессия, как возвращение к ранним или более незрелым (детским) формам удовлетворения потребностей и поведения; рационализация, как эмоциональная отстраненность, боязнь и нежелание чувствовать и осознавать собственные переживания.

Замещение, вытеснение и компенсация попадают в разряд психологических защит, которые практически не встречаются. Малая напряженность первых двух механизмов говорит о прогрессивной тенденции в личностном развитии подростков. Однако отсутствие подростков с выраженной защитой по типу компенсации говорит о неумении подростков «запускать» накопившееся психическое напряжение на развитие сильных сторон, компенсировать собственные недостатки за счет поиска новых ресурсов развития.

Выявление особенностей развития ценностно-смысловой сферы по методике «Ценностных ориентаций» М. Рокича, показало, что для большинства подростков наиболее значимыми из терминальных ценностей являются здоровье, уверенность в себе, свобода, наличие друзей и семьи (таблица 1).

loyal friends, honesty, tolerance, civility, rationality, business efficiency; the subjects, often resorting to "regressive" - self-confidence, love, freedom, health, tolerance, honesty, responsibility, diligence and rationality; the subjects using the mechanism of "rationalization" - the presence of loyal friends, health, self-confidence, education, manners, tolerance and diligence. The obtained data confirm the assumption that the structure of value orientations of teenagers reflects the specificity of the prevailing they have a type of psychological protection.

Keywords: psychological defense, value orientation, personality development of a teenager.

Введение. Проблема формирования ценностно-смысловой сферы личности подростка в современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается многоаспектно: изучаются феноменология и содержание структуры ценностей подростка, формы проявления ценностных оснований в поведении и взаимодействии, их причины и последствия, даются различные обоснования необходимым моделям работы в данной области. Осознание и выстраивание ценностных оснований сегодня, по мнению А.Г. Асмолова, осложнена тем, что «происходит не только каскадное изменение темпов технического прогресса. Происходит нечто большее: изменение самих изменений» (Асмолов, 2015).

Психология неопределенности, вызов личности, который ставит перед человеком ситуация «изменения изменений» серьезным образом влияет на содержание ценностно-смысловых дефиниций в структуре формирующейся личности. Рассматривая проблемы школы с позиции экзистенциального анализа, С.В. Кривцова, считает, что сегодня для подрастающего поколения обостряется проблема смысла: «тенденции утилитаризма ценностей и использующего отношения к себе и другим, а также нарциссические тенденции современного общества потребления и установку на жизнь как легкую забаву, мощно продвигаемые масс-медиа», отсутствие в опыте подрастающего информационного поколения «непосредственного ощущения жизни как ценности» создают «объективно неблагоприятную для адекватно понимаемого смысла жизни ситуацию» (Кривцова, 2012, С.15).

В кризисных для себя ситуациях, в ситуации потери смысла, и взрослые, и дети используют различные формы защиты от внешней и внутренней опасности (Грановская, 1998). В подростковом возрасте, как в периоде наибольшей эмоциональной и поведенческой нестабильности, продолжает развиваться и закрепляться психологическое защитное поведение подростка, оказывая влияние на формирование его личности, определяя жизненные смыслы и ценности. Сформировавшиеся в качестве доминирующих психологические защиты характеризуют степень личностной зрелости подростка, от которой зависит насколько осмысленной, простроенной и гармоничной будет иерархия его жизненно-смысловых ценностей (Грановская, Никольская, 2001)

Формулировка цели статьи и задач. Учитывая влияние бессознательных образований психики на развитие личности, в том числе на развитие ее ценностно-смысловой сферы, необходимо проанализировать и обсудить результаты эмпирического исследования, направленного на изучение структурных и содержательных особенностей аксиосферы подростков.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая

– в дополнение к традиционным функциям, каждый их трех институтов «частично берет на себя роль другого».

Потому университеты и институты, способные выполнять нетрадиционные функции считаются ключевым источником инноваций. Раньше университеты рассматривались только как источник кадров и знаний, теперь присутствует также и предпринимательская составляющая. Сегодня многие университеты имеют собственные каналы для трансфера технологий и предлагают образовательные программы по созданию предприятий, инкубированию программ и другим предпринимательским навыкам. Вместо того, чтоб как раньше служить лишь источником новых идей для уже существующих фирм, современные университеты стараются объединить свои исследовательские и образовательные возможности для создания фирм новой формации, особенно в продвинутых областях науки и технологии. Следуя данной инновационной стратегии, многие прогрессивные вузы в свою деятельность вносят изменения и становятся залогом успешного экономического развития региона и страны. В частности, отметим что в Республике Казахстан функционирует 125 ВУЗов, из них 9 национальных, 31 государственных, 13 негражданских, 1 АОО, 1 международный, 16 акционированных, 54 частных. Однако заметим, что качество подготовки специалистов не отвечает ни потребностям и ожиданиям работодателей, ни увеличения подготовки трехъязычных кадров в процессе преодоления сырьевой направленности экономики Казахстана.

Современный университет представляет собой университет инновационно-предпринимательского типа, для которого, тем не менее, традиционно основной является научно-образовательная деятельность на базе инновационных технологий и принципов управления. Главными профильными рынками для вуза такого типа являются рынок образовательных услуг и продуктов, рынок труда и рынок наукоемких технологий, разработок и услуг, а также усиление роли и значимости работодателей с учетом их первичных интересов. Коренную роль в инновационной сфере университетского комплекса играет инновационная инфраструктура, которая представляет собой организационно – управленческую, материально – техническую, информационную, финансовую и кредитную базу для создания условий, способствующих эффективному распределению средств и оказанию услуг для развития инновационной деятельности. Вместе с тем состояние инновационной инфраструктуры тесно связано с моделью экономического роста и с уровнем технологического развития национальной экономики. Отметим, такие в наличии ВУЗы в Казахстане – КазНИТУ им.К.Сатпаева, Казахстанский Институт Менеджмента, Экономики и Прогнозирования (KIMEP), Almaty Management University, Алматинский Технологический Университет.

Инновационная модель экономического роста характеризуется повышением роли инновационных и информационных факторов роста, а также быстрым развитием сферы наукоемких услуг [5]. Поэтому развитие инновационной структуры основано как на создании сети консалтинговых, инжиниринговых, информационных, телекоммуникационных услуг, так и на парадигме образования, предполагавшая обеспечение выпускника не столько суммой знаний, сколько набором ключевых компетенций, позволяющих мобильно адаптироваться в динамично изменяющихся социально-

экономических условиях и применять свои знания при создании новой конкурентоспособной продукции и услуг. Качество подготовки выпускника сегодня заключается не только в его умении анализировать и решать проблемы, но и в способности совершенствовать технологии собственной деятельности и определять ее стратегию [6].

Прототипами модели организационного развития все чаще избираются бизнес-структуры. В частности, в Германии почти все земельные законы о высшей школе предписывают перестройку структуры вузов по типу экономических предприятий. Активно развивается модель предпринимательского университета в США, Канаде, Австралии, Великобритании и ряде других стран. Усиление институциональной автономии и отчетности способствует изменениям в методах и инструментарии управления, которые включают в себя управление по целям и контрактам, предпринимательские подходы и ориентацию на потребителя. Безусловно, в условиях рыночной экономики успешность образовательных учреждений все больше зависит от способности вуза точно диагностировать запросы на обучение и оперативно предлагать новые образовательные программы, соответствующие интересам потребителя. Так что же представляет собой подобный университет? Наиболее универсальным и емким препровождается определение предпринимательского университета как источника предпринимательской активности [7]. В свою очередь возникает вопрос, а что же понимается под предпринимательской деятельностью применительно к высшей школе? В статье «Предпринимательский университет: стратегия институционального развития» П.Шульце указывает два пути реализации предпринимательской функции университета [8]:

первое направление связано с подготовкой будущих предпринимателей, людей готовых основать и нести ответственность за собственный бизнес;

второе направление – предпринимательская деятельность самого университета. Создание бизнес-инкубаторов, технопарков, дочерних фирм и т.п. Университет должен вовлекать студентов и выпускников в предпринимательство, оказывая им не только информационно-консультационную, но и ресурсную помощь.

Таким образом мы согласны что предпринимательский университет может совместить в себе черты профессиональной и предпринимательской организации. Отметим, что развитие вуза такого типа может привести его к превращению в университет-технопарк, а с учетом интеграции с внешними организациями – к модели университета-корпорации. Логика развития предпринимательского университета, повсеместно ищущего клиентов в виде производственных предприятий, государственных, региональных и общественных институтов, неизбежно приводит его к необходимости установления отношений с организациями – постоянными партнерами.

Разновидностью формирования и развития предпринимательского университета определена модель университета-технополиса. Такая структура, пришедшая на смену современному общепринятому университету будет являться как раз университетом-предприятием. Привлекательно выглядит модель современного университета, построенная на принципах не только обучения и исследования, но и внедрения новых знаний в реальный сектор экономики, диверсификации национальной экономики и превращения вуза в один из ключевых элементов развития и создания инновационных

12. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева – М.: Флинта, 1997.

13. Torrans, E. P. Guiding creative talent. Englewood cliffs. N. Y.: Prentice-Hall, 1962.

Психология

УДК 159.922.6

доцент, кандидат педагогических наук Соловьева Елена Анатольевна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);
доцент, кандидат педагогических наук Федина Людмила Викторовна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ

Аннотация. В статье представлено исследование факторов, оказывающих влияние на формирование системы ценностных ориентаций личности в подростковом возрасте. Доминирующая психологическая защита характеризует степень личностной зрелости подростка, и предположительно может оказывать влияние на формирование его ценностных ориентаций. Проведенное эмпирическое исследование в группе 30 подростков 13-14 лет показало преобладание присущих данному возрасту эгоцентрических ценностных ориентаций, а в качестве наиболее характерных - защитные механизмы проекции, регрессии и рационализации. Испытуемые, показавшие более высокие показатели по использованию механизма проекции, среди основных ценностных ориентаций выбирают психическое и физическое здоровье, уверенность в себе, свободу, наличие верных друзей, честность, терпимость, воспитанность, рационализм, деловую эффективность. Испытуемые, чаще прибегающие к механизму регрессиии, - уверенность в себе, любовь, свободу, здоровье, терпимость, честность, ответственность, исполнительность и рационализм. Подростки, активнее других использующие механизм рационализации, - наличие верных друзей, здоровье, уверенность в себе, образованность, воспитанность, терпимость и исполнительность. Полученные данные выявили аксиологические особенности, отражающие специфику преобладающего у подростков типа психологической защиты.

Ключевые слова: психологическая защита, ценностные ориентации, развитие личности подростка.

Annotation. In this article presented the study of factors that influence the formation of value orientations of personality in adolescence. The dominant psychological defense characterize the degree of personal maturity of a teenager, and can presumably influence the formation of their value orientations. Empirical research in the group of 30 adolescents of 13-14 years showed a predominance of egocentric value orientations, simultaneously with a low level of claims and the use of socially adaptive tools for realization of them interests. For teenagers the most characteristic defense mechanisms of "projection", "regression" and "rationalization", where the subjects, who showed more often of use of "projection" choose mental and physical health, self-confidence, the freedom, the presence of

детей, воспитывающихся в семьях, низкий уровень сведен к минимуму – 8%) (tЭмп= 4,2; p≤0,01) (p<0,01). Это свидетельствует о влиянии следующих условий на ассоциативность мышления детей: отсутствие ролевой игры, постоянства групп, в которых воспитывается дошкольник, скудность примеров для подражания; дети изолированы от окружающего мира; присутствует жесткость границ групп воспитывающихся.

Выводы. Таким образом, условия детского дома, в которых воспитываются дети дошкольного возраста, оказывают влияние на формирование их творческого мышления – страдают такие его компоненты, как оригинальность и гибкость. Уровень развития вербального и образного творческого мышления, да и в целом, творческого мышления воспитанников детского дома, значительно ниже по сравнению с тем же видом мышления детей, получающих воспитание в семьях. Данные компоненты творческого мышления играют важную роль в развитии личности, в её социально-психологической адаптации, самореализации в социуме. Важным в формировании творческого мышления детей является процесс их взаимодействия с воспитателями, педагогами, поскольку успешность развития личности ребенка в детском доме во многом зависит от тех ценностей, которые транслируют окружающие взрослые. По этой причине нам видится целесообразным, во-первых, разработка развивающей программы для работы психолога, направленной на развитие творческого мышления детей дошкольного возраста, с акцентом на развитие таких компонентов как оригинальность и гибкость, во-вторых, осуществление психологического сопровождения педагогов, воспитателей детского дома.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 320 с.

2. Богоявленская, Д.Б. Путь к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк. 3-е изд. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

4. Гагай, В.В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника: Дис..д.психол.н. / В.В. Гагай – М. – 2004. – 357 с.

5. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456

6. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Просвещение, 2004. – 496 с.

7. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии, 1989. – № 6. – С. 29-33

8. Матюшкин, А.М. Вопросы методики экспериментального исследования психологических закономерностей творческого мышления / А.М. Матюшкин // Научное творчество. – М., 1969.

9. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 296 с.

10. Роготнева, А.В. Организация воспитательной работы в детских домах и интернатных учреждениях / А.В. Роготнева. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 272 с.

11. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – Спб.: Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.

университетов. Инновационные университеты имеют черты предпринимательского университета, поскольку поощряют предпринимательскую организационную культуру в тех подразделениях, что ответственны за трансферт знаний. Отметим, что реализация Государственной программы развития образования Казахстана на 2011–2020 годы призвана решить проблемы по следующим направлениям:

во-первых, экономика Казахстана находится в настоящее время на подъеме, появилось большое количество финансовых средств как у банков, так и у крупных национальных и иных компаний. Следовательно, назрел вопрос о создании венчурных фондов в нашей стране. Тогда отпадет необходимость в финансировании вузов для их дальнейшего развития, эту миссию на себя возьмут венчурные фонды. Для этого нужно изучить опыт Российской Федерации, особенно в части законодательного обеспечения функционирования венчурных фондов, и инициировать соответствующие законопроекты.

во-вторых, необходимо разработать правовой механизм предоставления ссуд вузам независимо от форм собственности банками второго уровня, что позволит многим университетам осуществлять прорывные научные проекты.

в-третьих, Президент поручил Правительству «для уровней технического и высшего образования разработать накопительную систему по аналогии с той, которую сейчас реализует Жилстройсбербанк в ипотечном строительстве. У казахстанцев должны появиться новые возможности накапливать средства на обучение детей с получением процентных бонусов от государства».

в-четвертых, нужно всемерно развивать e-learning-индустрию (отрасль электронного обучения), которая у нас недостаточно развита. Россия, по словам научного руководителя Московского государственного университета экономики, статистики и информатики Владимира Тихомирова, занимает место между вторым и третьим ее поколениями. А развитый мир переходит на пятый ее уровень, так называемый всепроникающий e-learning. Необходима поддержка передовым вузам и предприятиям, которые формируют e-learning-индустрию, на государственном и местном уровнях.

в-пятых, надо разработать правовой механизм предоставления вузам налоговых льгот, помимо существующих. Например, при отведении земельных участков, приобретении учебной и научной литературы, оборудования, материалов и так далее.

в-шестых, у нас практически отсутствует связь между бизнесом и вузами. Необходимо на государственном уровне принять меры, чтобы заинтересовать предпринимателей в выделении целевых капиталов, сделать шаги по образованию венчурных фондов и эндаументов при вузах, организации практики, формированию каталога элективных дисциплин. Эндаумент (англ. endowment) – целевой фонд, предназначенный для использования в некоммерческих целях, как правило, для финансирования организаций образования, медицины, культуры [9]. Эндаумент наполняется преимущественно за счет благотворительных пожертвований, может инвестировать свои средства с целью извлечения дохода, однако обязан направлять весь полученный доход в пользу тех организаций, для поддержки которых он был создан. Отличием этого фонда от обычной благотворительной организации является строго целевой характер деятельности (как правило, эндаумент создается для поддержки какой-либо одной организации, например

определенного университета) и нацеленность на получение дохода за счет инвестирования средств.

Понятие «инновационные кадры» появилось в научном обороте сравнительно недавно в связи с широким обсуждением перспектив перевода экономики Казахстана на инновационный путь развития – путь, признанный единственной альтернативой зависимости от экспорта природных ресурсов, а также процессами диверсификации и преодоления сырьевой направленности экономики Казахстана. Инновационные кадры в настоящее время определяются как кадры, обладающие инновационным потенциалом, то есть совокупностью взаимодействующих ресурсов, необходимых в процессе осуществления инновационной деятельности и обеспечивающих достижение стратегических целей и задач. Это специалисты, обладающие мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационной экономики, проявляющие высокий уровень креативности, умения понимать и выявлять проблемы и находить для них нестандартные решения, умения работать в команде, владеющие компетенциями, востребованными в инновационной экономике.

Выводы. Традиционно в любой стране мира подготовку кадров для экономики этой страны осуществляют в основном высшие учебные заведения. Отличительной особенностью экономик постсоветских государств являются их отставание от передовых стран в области внедрения инноваций, а также их сырьевая зависимость, что в большой мере касается и Казахстана [10]. Руководство Казахстана понимает данную проблему, которую обострил мировой финансовый кризис, и акцентирует внимание вузов на подготовке кадров для инновационной экономики.

Литература:

1. Концепция индустриально-инновационного развития Республики Казахстан на 2015 - 2019 годы. – Постановление Правительства Республики Казахстан от 31 декабря 2013 года № 1497 // доступ: http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1300001497

2. Clark, Burton R. Creating Enterpreneurial Universities: Organ izational Pathways of Transormation. London and New York: International Association of Universities Press and Pergamon-Elsevier Science, 1998.

3. Wiig K.M. Knowledge Management Foundations: Thinking About Thinking How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge. Arlington, TX: Schema Press, 1993.

4. Пастухов А.Л. Управление знаниями в образовании: международный опт. Вестник Челябинского государственного университета. № 12, 2012.

5. Завлин П.Н. Инновационная деятельность в современных условиях // Инновации. - 2001. - № 8 (45).

6. А.А. Гретченко. Проблемы инновационной деятельности в ВУЗе. – Viperson - © 2007–2015 \\ доступ: http://viperson.ru/articles/gretchenko-a-a-problemy-innovatsionnoy-deyatelnosti-v-vuze

7. Предпринимательские университеты в инновационной экономике / Под общей редакцией профессора Ю.Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. – 402 с.

8. Schulte P. The entrepreneurial university: a strategy for institutional development // Higher education in Europe. V.29. – P. 187-193.

9. Что такое эндаумент? – Некоммерческая специализированная

соответствует норме.

Вербальная область творческого мышления связанна с общей осведомленностью детей. В дошкольном возрасте словарный запас ребенка еще формируется, приобретаются новые слова. Детям данного возраста достаточно сложно использовать приобретенный словарный запас: видоизменять слова, придумывать новые, употреблять их в новом значении. Не менее трудным является осуществление процесса выведения представлений во внешнюю речь.

Образное творческое мышление у воспитанников детского дома развито хуже (средний балл – 55, у 60% детей – низкий уровень), чем у детей, воспитывающихся в семьях (средний балл по вербальному творческому мышлению – 115, низкие показатели минимальны – 3% детей) ($t_{Эмп}$= 5,8; $p \leq 0,01$).

Влияние внешних факторов, таких как книги, телевидение, сеть Интернет, возможность смены обстановки, способствует развитию творческого мышления ребенка: обеспечивает получение новой информации и возможность создания чего-то нового, возможность применения своей способности создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими. Дети, воспитывающиеся в семьях, имеют свободный доступ к перечисленным внешним факторам и для того, чтобы задействовать их в развитии творческого мышления, необходимо лишь желание, стремление самого ребенка.

У детей в детском доме наблюдается жесткий регламент жизни, они не имеют свободного доступа к внешним факторам, побуждающим к применению воображения, творческого мышления. Воспитанники детских домов не наблюдают семейных взаимоотношений и естественным образом не включаются в них, поэтому в их игровой деятельности не прослеживается семейных сюжетов или они встречаются крайне редко. Это было подтверждено результатами наших наблюдений за проявлениями образного творческого мышления. Так, в играх детей из детских домов не присутствует наглядность сюжета.

У воспитанников детского дома зона образного творческого мышления менее развита (большинство – 70% – детей имеют низкий уровень творческого образного мышления), чем зона вербального творческого мышления (низкий показатель по вербальному творческому мышлению у 20% детей, основная часть – 70% – имеют средний уровень, что является нормой) ($t_{Эмп}$= 2,8; $p \leq 0,01$). Это обусловлено тем, что окружение детей более однообразно, между воспитателями и детьми складываются формальные отношения. Продуктом творческого образного мышления, как правило, выступает некоторый необычный образ, построенный к тому же оригинальным способом. Примером процесса и результата такого мышления для ребенка может стать новая картина, нарисованная художником, новое литературное произведение, созданное писателем, чего не наблюдают дети, находясь в детских домах.

У воспитанников детского дома также снижены показатели оригинальности (40% детей имеют низкий уровень, высокого уровня оригинальности не выявлено; у детей, воспитывающихся в семье, низких показателей не выявлено, а высокие показатели доминируют – 86%) ($t_{Эмп}$= 11,1; $p \leq 0,01$) ($p < 0,01$) и гибкости творческого мышления (не выявлено высокого уровня, 50% детей имеют низкий уровень; с высоким уровнем – 47%

могут приводить к новым идеям и открытиям. Для 25% испытуемых (9 человек) характерна средняя степень развития творческого мышления. Детей с низким уровнем развития творческого мышления выявлено не было.

Результаты исследования по показателям творческого мышления у детей, воспитывающихся в детских домах, в целом свидетельствуют о равномерном распределении этих детей со средним (50%, 5 человек) и низким (50%, 5 человек) уровнями развития их творческого мышления. Высокого уровня развития творческого мышления у детей из детского дома обнаружено не было.

В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия между уровнем развития творческого мышления детей, воспитывающихся в семьях (средний балл по творческому мышлению – 164; 75% детей имеют высокий уровень развития творческого мышления, низкий уровень не был выявлен) и из детского дома (средний балл по творческому мышлению – 91; высокого уровня не выявлено, низкий уровень имеет 50% детей) ($p<0,01$; $t_{Эмп}= 5.5$).

Полученные данные связаны с тем, что дети, воспитывающиеся в детских домах, находятся в условиях, кардинально отличающихся от условий жизни детей, посещающих детские сады. Ребенок, получающий воспитание в семье, находится в постоянном поле сменяющегося информационного потока, в отличие от однообразного поля детей из детских домов. Первичная социализация – проживание в семье, посещение детского сада, родственников, различных секций и кружков, обогащение окружающего мира родителями за счет познавательных экскурсий, путешествий – все это является благоприятными условиями для развития полноценной творческой личности, служит оптимальным фоном, характеризующимся постоянной сменой впечатлений и влияющим на положительное комплексное развитие ребенка. Прогулки во дворе, взаимодействие со сверстниками и новыми знакомыми так же дают ребенку возможность получения ресурсов для развития.

Жизнь ребенка в детском доме складывается в условиях формальных отношений с воспитателями, взаимодействия с одними и теми же людьми, отличается более жестким однообразным режимом. Для детей в ситуации детского дома характерны неуверенность в завтрашнем дне; ощущение нестабильности, что может быть связано с возможными внезапными сменами руководителей, воспитателей, групп (при переводе в другой детский дом), с непредсказуемостью жизни, являющейся причиной высокой тревожности.

Дети из менее благополучных семей, по сравнению с детьми из детских домов, имеют более открытые границы групп, что дает им возможность компенсировать недостаток информации в других первичных группах: в более благополучных семьях родственников, сверстников, в детских коллективах образовательных учреждений.

Согласно нашему исследованию, у воспитанников детского дома хуже развито вербальное творческое мышление (средний балл по вербальному творческому мышлению – 36, низкий уровень – у 20% детей, высокий – имеют только 10%), по сравнению с детьми, получающими воспитание в семьях (средний балл по вербальному творческому мышлению – 49, низкие показатели сведены к минимуму – 3%, основная часть детей – 75% – имеют средний уровень) ($t_{Эмп}= 2,1$; $p\leq0,05$). Развитие вербального творческого мышления у детей, воспитывающихся в детском доме и в семьях,

организация Фонд целевого капитала ЮФУ \\ доступ: http://www.endowment.sfedu.ru/organization/endowment.html

10. Аймагамбетов Е. Сильной стране – сильные кадры. Масштабные планы по модернизации образования претворяются в жизнь// Казахстанская правда.-2011.-№ 100-101 (26521-26522)

Педагогика

УДК: 378.140

кандидат педагогических наук, доцент Лайпанова Индира Башировна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Чомаева Зухра Манафовна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Алиева Анжелла Муратовна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАННЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросу подготовки будущих учителей к формированию гуманных отношений детей и родителей в условиях традиционного образовательного процесса в вузе. В статье уделяется большое внимание анализу потенциальных возможностей высшего педагогического образования в процессе подготовки будущих учителей к формированию гуманных отношений детей и родителей. Автор предлагает изучение будущими педагогами спецкурса «Семейная педагогика», который раскрывает основные тенденции и закономерностях воспитания детей в семье.

Ключевые слова: гуманные отношения, формирование гуманных отношений, отношения детей и родителей, образовательный процесс в вузе.

Annotation. The article is devoted to the preparation of the future teachers to formation of humane treatment of children and parents in a traditional educational process in high school. The article pays great attention to the analysis of the potential of the higher pedagogical education in preparing future teachers to formation of humane treatment of children and parents. The author offers a study of future teachers of a special course "Family Pedagogy", which reveals the major trends and patterns of raising children in the family.

Keywords: human relations, the formation of humane relations, relations of children and parents, the educational process at the university.

Введение. Построение современной системы профессионального образования предусматривает новые подходы к подготовке нового поколения педагогов, учителей, воспитателей, способных положительно влиять на совершенствование системы семейного воспитания. Сегодня актуальной является проблема обеспечения студентов высших учебных заведений знаниями о семье и его воспитательном потенциале с последующей реализацией их в педагогической деятельности.

Формулировка цели статьи. Целью нашей работы является определение необходимых условий подготовки будущих педагогов к работе по формированию гуманных отношений детей и родителей в современной семье. Подготовка будущих педагогов к формированию гуманных отношений детей и родителей в современной семье находится в зависимости от ряда условий. Для определения этих условий был использован теоретический анализ работ по рассматриваемому вопросу. Научные подходы к изучению феномена готовности и ее компонентов раскрыты в исследованиях Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко, Д.Н. Узнадзе и др., а также исследования отечественных педагогов-гуманистов, базирующиеся на гуманистической концепции воспитания личности рассматриваются известными учеными-педагогами Ш. А. Амонашвили, В. Г. Александрова, И. Д. Демакова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия проведены диссертационные исследования по формированию гуманных отношений детей в семье, к природе, в коллективе И.Н.Вишнякова, К.А.Орлов, М.А. Вейт, И.К. Мелекаева и другие.

Теоретический анализ показывает, что одним из определяющих условий подготовки будущих педагогов к работе по формированию гуманных отношений детей и родителей в современной семье является содержание педагогического образования. Основу современного педагогического образования составляет базовое высшее образование, реализуемое образовательно-профессиональными программами первого и второго уровня. Они предоставляют личности обучающегося возможность овладеть системой знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить базовую фундаментальную научную подготовку и основы профессиональных педагогических знаний по избранному направлению образования.

Современной школе крайне необходим педагог-воспитатель, который умеет творчески работать с детьми, родителями и общественностью, потому что «дальнейшее развитие общественного воспитания, – как отмечал В. Сухомлинский, – не может происходить без активного и непосредственного участия семьи, родителей. Речь идет не об эпизодической помощи школе со стороны семьи, а о комплексе совместных целенаправленных действий школы и семьи на личность, о том, чтобы воспитание детей являлось важной общественной обязанностью семьи, выполнением их долга перед обществом» [3, с. 41].

Подготовка студентов педагогических специальностей к работе с родителями осуществляется в течение всего периода их обучения и характеризуется целенаправленностью, последовательностью, систематичностью, единством всех учебно-воспитательных воздействий. В решении проблемы целенаправленной подготовки будущего педагога к работе по формированию гуманных отношений детей и родителей в условиях современной семьи помогает изучение таких предметов, как «Психология», «Педагогика», «Этнопедагогика», «Методика воспитательной работы» другие. Каждый предмет предусматривает обобщение и систематизацию знаний, постепенное формирование умений и навыков, развитие профессиональных качеств личности будущего специалиста.

Дисциплина «Педагогика» имеет потенциальные возможности в приобщении студентов к работе с семьей школьника. Так по теме «Классный руководитель в школе» студенты изучают основные направления работы

чрезвычайно важно, поскольку данный возрастной период является сенситивным к развитию творческого мышления, для этого существуют психолого-педагогические, психофизиологические основания. В дошкольном возрасте у ребенка развиваются все познавательные процессы: речь, восприятие, мышление, память, воображение, внимание. В этом возрасте, по мнению Л.С. Выготского, также осуществляется организация внутренней взаимосвязи между мышлением, воображением, произвольностью и свободной деятельностью, что способствует формированию результатов творчества, которые оказывают положительное воздействие на психическое развитие ребенка [3].

Дошкольные образовательные учреждения должны уделять особое внимание развитию творческого мышления детей, ведь в дошкольном возрасте происходит закладка фундамента свойств личности. В этом возрастном периоде формируется базис личностной культуры, который в дальнейшем позволяет ребенку успешно осваивать любые специальные знания. Если говорить об условиях детского дома, то они не всегда стимулируют творческое мышление детей дошкольного возраста ввиду, прежде всего, жесткой регламентации их жизни. Успешность развития личности ребенка в детском доме зависит от тех ценностей, которыми руководствуются окружающие взрослые.

Такие исследователи как М.И. Никитина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.А. Поварницина выделяют следующие недостатки организации воспитательного процесса в детских домах и интернатах: однообразные формы и методы воспитательной работы; ориентация педагогов на «усредненного» ученика, на безликий коллектив, где ребенок является объектом воспитания; организация воспитательного процесса, при котором игнорируются личностные устремления, интересы ребенка; подмена воспитания в процессе отдельных воспитательных мероприятий, носящих фрагментарный характер; ограничение деятельности рамками учреждения, что сужает социальные контакты детей, ограничивает, обедняет их представления об окружающем мире, затрудняет формирование социального опыта; отсутствие атмосферы доверия и творчества, недостаточное сотрудничество среди педагогов и воспитанников [10].

Вопрос формирования и развития творческого мышления у дошкольников в детских домах мало изучен. Тем не менее, для детей, воспитывающихся вне семьи, особо значимо развитие творческого мышления для их лучшей социально-психологической адаптации и успешной самореализации в социуме.

В связи с данным вопросом мы провели исследование, в котором приняли участие воспитанники Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6 посёлка Новосадовый» и Муниципального учреждения СОССЗН Вейделевского района «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» в количестве 46 детей (36 воспитанников детского сада, 10 воспитанников детского дома) в возрасте от 5 до 7 лет.

В своем исследовании мы использовали батарею тестов «Творческое мышление» (модификация Туник Е.Е.).

По результатам исследования было выявлено, что у 75% (27 человек) дошкольников из обычных семей наблюдается высокий уровень развития творческого мышления. Такие дети в большей степени обладают способностью находить принципиально новые решения проблемных ситуаций, которые

воспитывающихся в детских домах. В связи с этим считаем необходимым осуществление анализа и обобщения теоретических подходов к определению понятия «творческое мышление», а также изучение количественной выраженности и качественных особенностей творческого мышления старших дошкольников, воспитывающихся в детских домах в сравнении с детьми, получающими воспитание в семьях.

Изложение основного материала статьи. Проблема определения понятия творческого мышления занимала многих ученых. В отечественной психологии изучению творческого мышления посвятили свои труды такие ученые, как Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.В. Гагай, Е.П. Ильин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, А.В. Роготнева, Е.Е. Туник, Е.Л. Яковлева [1-4; 6-12] и др.

К зарубежным ученым, исследовавшим понятие творческого мышления, относятся Дж.П. Гилфорд, Э.П. Торренс, К. Тэйлор, Г. Грубер [5; 13] и др.

На сегодняшний день существует множество подходов к определению понятия творческого мышления. Так, Дж. П. Гилфорд считает, что «Творческое мышление – это «универсальная познавательная способность», которая включает процессы преобразования когнитивного опыта и создания нового» [5, с. 314].

По мнению Э.П. Торренса, «творческое мышление – это процесс ощущения трудностей, проблем, разрывов в информации, недостающих элементов, проверка и оценка этих гипотез; их пересмотр и перепроверка; сообщение результата» [13, с. 493].

Согласно Я.А. Пономареву, механизм творческого процесса отличается единством интуитивного и логического в реализации творческого мышления, при этом организация этого единства включает в себя иерархию плавно переходящих один в другой структурных уровней [9].

Опираясь на подход Д.Б. Богоявленской, В.В. Гагай отмечает, что творческое мышление – это «система взаимосвязанных компонентов, между которыми существуют сложные, неоднозначные взаимозависимости. Специфика когнитивных и личностных компонентов и характер их взаимодействия определяют продуктивность творческого мышления и динамику его развития» [4, с. 29].

В рамках системно-структурного подхода творческое мышление предстает в качестве «системного качества, обладающего свойствами многомерности, многоуровневости, полидетерминированности и динамичности. Основу творческого мышления составляет система взаимосвязанных когнитивно-личностных конструктов, выступающих в качестве его структурных элементов» [4, с. 34].

В своем исследовании мы опирались на взгляды Д.Б. Богоявленской, которая рассматривает творческое мышление в рамках системного подхода. По мнению Д.Б. Богоявленской, интеллектуальная активность – это единица исследования творчества. В качестве меры интеллектуальной активности, ее наиболее значимой качественной характеристики может выступать интеллектуальная инициатива. Интеллектуальная инициатива – это продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы [1].

Изучение проблемы творческого мышления детей дошкольного возраста

классного руководителя, одним из которых является работа с родителями учащихся. Дисциплина «Психолого-педагогический практикум» имеет также большой теоретический и практический материал по подготовке студентов к педагогической деятельности.

Итак, в вузе проводится определенная целенаправленная работа по подготовке будущих учителей к работе с родителями учащихся. Некоторые знания они приобретают при изучении дисциплин гуманитарного цикла, в особенности по педагогике и психологии, однако, целенаправленной и систематической работы со студентами в этом направлении не проводится.

Именно поэтому подготовку студентов к работе с семьей следует рассматривать как социальное влияние, которое должны оказывать педагоги на родителей с целью улучшения качества семейного воспитания. Такую подготовку будущего учителя к работе с родителями мы рассматриваем как подсистему целостной системы профессиональной готовности специалиста. Планируя содержание, основные формы и методы такой подготовки, мы ориентируемся на специфику организации работы с родителями учащихся в современной общеобразовательной школе, которая должна осуществляться по следующим направлениям: изучение семьи учащихся, их воспитательного потенциала - диагностический этап; формирование педагогической культуры современной семьи и помощь родителям в их психолого-педагогическом самообразовании - педагогическое просвещение; коррекция воспитательной деятельности семьи с разными типами семейного неблагополучия – совместная работа педагогов и родителей по оптимизации семейного воспитания. Однако, деятельность учителя по формированию гуманных отношений детей и родителей включает не только взаимодействие с родителями, но и работу с детьми. Учитель должен проводить целенаправленную работу по формированию у учащихся гуманных отношений к родителям. Эта работа осуществляется тоже поэтапно на трех уровнях: в когнитивной сфере – дать знания о гуманных отношениях, в эмоциональной сфере – формировать учение проявлять гуманные чувства, а также в поведении учащихся – формировать умение оказывать помощь родителям, проявлять внимание, заботу, уважение.

Итак, подготовка будущих учителей к работе по формированию гуманных отношений детей и родителей проводится как с родителями, так и с детьми, то есть комплексно.

Во-первых, студенты должны получить знания, умения и навыки по психолого-педагогической диагностике, уметь применять их на практике. Эти знания они получают в процессе изучения дисциплины «Психолого-педагогический практикум», который предоставляет реальные возможности для приобретения знаний и умений для изучения состояния учащихся и родителей с помощью различных методов диагностики: наблюдение, анкетирование, тестирование, различные методики по выявлению уровня формирования гуманных отношений детей и родителей. Поэтому на занятиях особое внимание уделяется формированию умения выбрать адекватную методику и применять на практике. Студенты во время педагогической практики проводят исследовательскую работу по выявлению уровня формирования гуманного отношения у детей и родителей. Далее проводится анализ соответствия выбранной методики поставленной цели.

Вхождение России в Болонский процесс детерминировало реформирование системы Российского образования. Внедрение в практику

высшего образования федеральных государственных стандартов многоуровневого высшего профессионального образования детерминировало внесение значительных изменений в содержание педагогического образования вузов. Появилась возможность внедрения в содержание высшего образования курсов по выбору, спецкурсов.

Системообразующим стержнем содержания педагогического образования является практическая деятельность студентов, поскольку общечеловеческие и профессиональные ценности становятся достоянием личности учителя в том случае, если они присваиваются, приобретаются в процессе не только познавательной, но и преобразовательной деятельности. « Одной из первоочередных задач педагогического образования в связи с внедрением многоуровневой структуры является глубокое обновление его содержания, в котором можно выделить три взаимосвязанных блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметный»[2, с. 63].

Во-вторых, педагогическое просвещение родителей требует особых знаний по семейному воспитанию и формированию гуманных отношений в семье. Как показывает анализ процесса обучения в вузе, современное его состояние не удовлетворяет этой потребности. Поэтому, считаем целесообразным включение в содержание образования студентов спецкурс «Семейная педагогика», который будет занимать значительное место в системе целенаправленной подготовки студентов к работе с родителями. Основными задачами спецкурса «Семейная педагогика» являются положения, основные тенденции и закономерностях воспитания детей в семье.

В содержание спецкурса «Семейная педагогика» мы включили следующие темы:

– «История развития семейного воспитания» (раскрывает вопросы: история развития семьи; традиции семейного воспитания и т. д.);

– «Семейная педагогика в системе педагогических наук» (раскрывает вопросы: предмет и задачи семейной педагогики, связь семейной педагогики с другими науками; задачи и методы семейной педагогики);

– «Семья – социальный институт формирования личности» (включает: семья и брак, содержание воспитания в семье; типы семей; жизненный цикл семьи; функции семьи; характеристика семейных отношений);

– «Воспитательный потенциал семьи» (аккумулируются знания по вопросам: понятие о воспитательном потенциале семьи; факторы жизнедеятельности семьи; дети без родителей, дети в неродной семье);

– «Психолого-педагогические основы семейного воспитания» (раскрывает вопросы: методы и механизмы воспитания; сущность семейного воспитания; принципы семейного воспитания; стили семейного воспитания).

По теме «Воспитание ребенка в семье», «Семья в системе воспитательных институтов» изучаются вопросы: семья – первооснова развития и формирования личности ребенка; принципы и методы семейного воспитания; требования к воспитанию детей в семье; особенности воспитания детей в семье; типы общения, общение в семье; игра как фактор воспитания и общения; семья и другие воспитательные институты; взаимодействие семьи и школы; психолого-педагогические основы взаимодействия родителей и педагогов; подготовка ребенка к школе; особенности взаимодействия педагога с различными типами семей и т. д.

Тема «Педагогическая культура семьи и пути ее повышения» знакомит с

Психология

УДК 159.922.74

кандидат социологических наук, доцент Пчелкина Евгения Петровна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
магистр Орехова Виктория Ивановна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
магистр Бобылева Анастасия Сергеевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа подходов к проблеме творческого мышления. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей творческого мышления у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детских домах в сравнении с детьми, получающими воспитание в семьях.

Ключевые слова: творчество, мышление, дошкольный возраст, дошкольники из детских домов, вербальное творческое мышление, образное творческое мышление, факторы творческого мышления, гибкость, оригинальность.

Annotatio . The article presents the results of theoretical analysis of approaches to the problem of creative thinking. The results of empirical studies of the creative thinking in children of preschool age are brought up in children's homes compared to children receiving education in families.

Keywords: creativity, thinking, preschool age, preschool children from children's homes, verbal creative thinking, imaginative creative thinking, factors of creative thinking, flexibility, originality.

Введение. В современных условиях творческое мышление приобретает особую ценность в обществе, которое достаточно высоко расценивает творческие способности. В настоящее время от людей требуются не шаблонные привычные действия, а новизна идей, подвижность, гибкость мышления, быстрая ориентация и адаптация к новым условиям. Стоит отметить, что на сегодняшний день умственный труд присутствует практически во всех профессиях, а на смену механической, однообразной, исполнительской работе приходит автоматизированная деятельность с применением машин, новых технологий. Бесспорным является то, что важной частью умственных способностей являются творческие, а их развитие является одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь все культурные ценности, накопленные человечеством – это результат творческой деятельности людей. И то, насколько продвинется в своем развитии общество в будущем, определяется творческим потенциалом подрастающего поколения.

Формулировка цели статьи и задач. Представляет интерес изучение особенностей творческого мышления у детей дошкольного возраста,

единственно правильным, и, создавая своих “праведников”, он рассчитывает на позитивный конечный результат.

Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. - М.: Российское Библейское Общество, 1993.
2. Волынский А.Л. Н.С. Лесков. Критический очерк. - СПб., 1898.- 168с.
3. Лесков Н.С. Собрание сочинений: В 11 т. / Редкол.: А.Бихтер (отв. ред.) и др.: М.: ГХИЛ, 1956-1958. В дальнейшем цитируется по этому изданию с указанием в скобках тома и страницы с сохранением особенностей авторской орфографии и пунктуации.
4. Лужановский А.В. Рассказы Н.С.Лескова о народе (вторая половина семидесятых – восьмидесятые г.г.): Дис…к-та филол. наук: 10.01.01. - Иваново, 1966. – 355 с.
5. Макарова Е.А. Старообрядческая культура в эстетическом сознании Н.С.Лескова: Дис…к-та филол. наук: 10.01.01.- Томск, 1993. - 258 с.
6. Меньшиков М.О. Варварства он не любил: Свидетельство современника //Сов. Россия. - 1991.- 6 февр. - С. 4.
7. Нагибин Ю.М. Николай Семенович Лесков: Телевизионный сценарий //Версии: телевизионные сценарии. - М.: Искусство, 1989. - С. 105-128.
8. Сальникова Т.С. О формировании метода в раннем творчестве Н.С. Лескова (1860 – 1865 г.г.): Дис… к-та филол. наук: 10.01.01. - Львов, 1972. – 217 с.
9. Свительский В.А. “Человек живет словами…”: Вст. ст. //Лесков Н.С. Повести. Рассказы. - Воронеж, 1981. - С. 5-34.
10. Семенов В.С. Чародей слова: К 150-летию со дня рождения Н.С. Лескова //Молодая гвардия. - 1981. - №2. - С. 279-292.
11. Соловьев В.С. Н.С. Лесков //Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. - М.: Искусство, 1991. - С. 605-606.
12. Хализев В.Е. Писатель и народная бытовая эстетика: Гоголь, Лесков, их современники и продолжатели //Лит. учеба. - 1982.- №3. - С. 131-141.

понятием педагогической культуры; изучением уровня педагогической культуры родителей; путями повышения педагогической культуры родителей; современными методами изучения семьи.

Следующая тема «Связь школы, семьи и общественности в воспитании» содержит вопросы: школа и семья – пути взаимодействия; роль общественности в семейном воспитании; пути взаимодействия школы, семьи и общественности; изучение опыта воспитания детей в семье.

Последняя тема «Государственно-правовые документы о семье и семейное воспитание» – знакомит с государственными документами о семье и семейном воспитании; об охране детства, о правах ребенка, о политике государства и правительства по делам семьи; семья под защитой государства.

Сформировать и воспитать педагогические качества у будущих учителей в процессе спецкурса «Семейная педагогика» возможно путем применения различных видов практической работы. Практическая работа проводится по трем направлениям.

Первое направление «Я – моя семья». Студенты выполняют следующие виды работы: составляют схему своего родословного дерева; пишут сочинение-миниатюру о своей семье; описывают традиции своей семьи, рода; дают характеристику отношениям в своей семье; определяют, какое влияние родители имели на развитие их культуры; раскрывают воспитательный потенциал своей семьи и т. д.

Второе направление, «Я – студент», содержит задание: подобрать народные высказывания о семье и семейном воспитании; изучить работу П. Лесгафта «Семейное воспитание ребенка и его значение» и определить принципы семейного воспитания; выделить принципы, которые можно рекомендовать современным родителям, на примере одной из прочитанных книг, где представлен опыт семейного воспитания, определить основные направления воспитания детей в семье; по материалам книги Ю.П. Азарова «Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы» выписать методы и приемы воспитания, специфические для семьи, объяснить сущность названия книги, привести примеры педагогических требований родителей к детям; по материалам книг В. Сухомлинского «Нравственные заповеди детства и юности», «Родительская педагогика» написать доклад по проблемам воспитания детей в семье; составить карту-характеристику педагогической культуры изученной семьи; описать опыт работы школы, где студенты проходили педагогическую практику, по вопросам организации педагогического просвещения родителей; во время педагогической практики изучить опыт деятельности классного руководителя по работе с родителями и т. д.

Третье направление, «Я – будущий учитель», ориентировано на сбор материала для будущей работы. Студенты составляют правила для родителей «Как вести себя с детьми»; план мероприятий по воспитанию детей; доклад-беседу на тему «Родительский авторитет», правила поощрения и наказания в семье; рекомендации для родителей по формированию у детей навыков игровой деятельности; рекомендации для родителей по общению в семье; методические рекомендации для родителей, дети которых идут в школу; письмо-памятку для родителей «Ваш ребенок – школьник»; план-конспект родительского собрания; план работы педагогического университета для родителей; воспитательные мероприятия для родителей и т. д.

Полученные в процессе различных видов учебной деятельности знания по работе с родителями студенты могут использовать во время педагогической практики в учебных заведениях. Во время прохождения практики студентам целесообразно предлагать задания, которые помогут закрепить теоретические знания, приобрести опыт работы:

- изучить психолого-педагогические условия семейного воспитания, выяснить материально-бытовые условия семьи и их влияние на характер взаимоотношений родителей и ребенка, характер участия родителей в школьных делах детей;
- проанализировать содержание требований, которые родители предъявляют к детям, учитываются ли при предъявлении требований возрастные и индивидуальные особенности, психологическое состояние ребенка;
- выявить уровень педагогической культуры родителей и ее влияние на характер воспитания в семье;
- проанализировать содержание, формы и методы работы школы с родителями учащихся;
- определить роль и значение родительского комитета, родительских собраний в формировании воспитательных возможностей семьи;
- проследить, как осуществляется работа по формированию гуманных отношений детей и родителей в условиях современной семьи.

Учитывая вышеизложенное, есть основания утверждать, что спецкурс «Семейная педагогика» будет способствовать росту профессионализма, даст будущему специалисту теоретические знания и практический опыт работы с семьей ребенка по формированию гуманных отношений детей и родителей. Эти знания, опыт помогут студенту в будущем, потому что современное семейное воспитание не рассматривается как автономный фактор формирования личности. Напротив, эффективность домашнего воспитания улучшается, если оно дополняется таким воспитательным институтом, как школа, при условии содружества, взаимодействия.

Выводы. Обобщая вышеизложенный материал, мы пришли к следующим выводам. Проблема формирования гуманных отношений детей и родителей в семье не является новой. Во все времена прогрессивные педагоги прошлого и настоящего в основу теории семейного воспитания также закладывали идеи гуманистической педагогики: доброту и доверие, мягкость и родительскую ласку, любовь и уважительное отношение к родителям.

Гуманизм как этическая категория и отражает важнейшие характеристики гуманности как качества личности.

Гуманные отношения включают в себя три компонента:

- рациональный (гностический, когнитивный, информационный) - система гуманистических знаний, суждений, убеждений, т.е. гуманистическое мировоззрение;
- эмоциональный (аффективный, эмотивный) - система оценок, ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, волеустремлений, гуманных чувств
- действенный (регулятивный, поведенческий, практический) - система навыков и привычек нравственного поведения.

Гуманные отношения включают такие качества как внимание, доброта и уважение к человеку, сочувствие и содействие, чувство долга, человеколюбие,

“праведник” мыслит исключительно этническими категориями. Более того, само понятие “праведность” настолько исконно русское, что зарубежные ученые, не находя ему языковых этимологических аналогий, используют его транскрипцию, чем подчеркивают исключительность данного явления в мировом масштабе. В связи с этим справедливы слова В.А. Свительского: “О чем бы ни шла речь на лесковских страницах,- пишет исследователь,- всегда она о русском человеке, об отпущенных ему возможностях, о поставленных ему пределах. Вопрос о национальном характере выходит у писателя на первый план. В этом он созвучен Гоголю, Гончарову, Островскому, тогда как Толстой и Достоевский - при всем их внимании к национальному бытию - рассматривали русского человека по преимуществу как представителя всего человечества. Лескова интересует в первую очередь то, в чем русская жизнь не похожа на уклады других наций. Он занимается испытанием национального характера, дает ему продуманную “феноменологию” [9, с. 25].

Это первое полное художественное воплощение лесковского психотипа “праведника”. Будучи выразителем народных представлений о жизни, писатель в поисках своего героя исходит из корневой установки национального сознания на любовь и помощь ближнему. Являясь органической частью народного менталитета, этот идеал сформировался под непосредственным воздействием православной церкви, бывшей с давних времен просветительницей русского человека. Христианское этическое учение стало сердцевиной гуманистического мышления самого художника, устремившего все силы “неукротимой” души и таланта на приближение светлого рубежа в истории человечества - эры милосердия. Образ старца Крылушкина открывает книгу Священного Писания Лескова о Русской Земле - Земле праведников и подвижников.

Выводы. Впервые лесковская концепция “праведности” получает полное конкретно-художественное воплощение в творчестве второй половины 60-х годов, в частности, в повести “Житие одной бабы”. Проводя своего героя – Силу Иваныча Крылушкина - через многие испытания: грехи, странничество, раскаяние, активную милосердную жизнь – писатель обосновывает правдивость и закономерность появления такого психотипа людей с “чистым” сердцем и через их служение добру предлагает образец “жития” для каждого человека, в котором дается авторская модель общественного устройства на началах христианской нравственности.

Естественно, что такой человеческий психотип не мог зародиться вне русской колыбели, и в силу этого он не известен никакой другой литературе. По верному наблюдению Ю.М. Нагибина, “…главная заслуга Лескова в том, что на Растеряеву улицу российской словесности он ввел праведников и богатырей. Не видны были до Лескова эти русские самоцветы, а без них, как говаривал писатель лесковского подобия Андрей Платонов, “народ не полон…” [7, с. 128].

“Чудаки” и “праведники” Н.С. Лескова ярко выделяются в общем потоке народного сознания и, вбирая в себя его лучшие качества, содействуют установлению общественной гармонии. По мысли художника, даже один человек, движимый “совершенной любовью”, может являть собою такие образцы бескорыстного служения людям, что все остальные не смогут остаться равнодушными и тоже воодушевятся этим примером. Этот путь решения проблемы борьбы со Злом представляется великому писателю-гуманисту

университетах были. Врачи! целители! Разве так-то можно насиловать женщину, да еще больную! Стыдно, стыдно, господа! Так делают не врачи, а разве… палачи. Жалуйтесь на меня за мое слово, кому вам угодно, да старайтесь, чтобы другой раз вам этого слова не сказали. Пусть бог вас простит и за нее не заплатит тем же вашим дочерям или женам" [3, 1, с. 377].

Из финала повести мы узнаем, что после прекращения дела Сила Иваныч вновь открывает лечебную практику, чтобы помогать страждущим. Он только не захотел остаться в Орле, "…продал свой дом с густым садом и поселился на каком-то хуторке в Курской губернии возле Белых Берегов. Говорили, что туда… съезжается видимо-невидимо всякого народа и что он еще успешнее всем помогает" [3, 1, с. 379].

Оказывается, нельзя загасить никакими невзгодами огонь совершенной любви, однажды зажженный в душе человека, и пока он горит, "оазис добра" не только не погибнет в пустыне людской бездуховности, но и будет являться мощным залогом ее быстрого и полного исчезновения.

Таким образом, противление лесковского героя, взывающего к совести участников позорного действия, направлено, помимо помощи Насте, еще и на спасение их души. Крылушкин не проповедует библейские истины, а своим примером доказывает их жизненную состоятельность и ценность. Он ратует за "житие" всех людей и тем самым выражает мечту писателя о скорейшем установлении Царства Божия на Земле.

В образе народного целителя Силы Иваныча Крылушкина со всей полнотой и силой озвучивается авторская мысль о настоящей христианской любви как высшем проявлении духовности. "Даже простая, земная любовь, - верно отмечает А.В. Лужановский, - возвысила Степана и Настю, придала им силу, раскрыла глаза на многое. Но есть более совершенная любовь - такая, какою любит Крылушкин - и вот к этой-то любви и надо стремиться" [4, с. 80].

Следовательно, этот лесковский праведник оказывается не "… на периферии повествования… ", как утверждают В.Е. Хализев [12, с. 197], а является его смысловым центром, что дает основание говорить о жизни Силы Крылушкина как о главном "житии ", на которое проецируется судьба Насти Прокудиной, то есть Н.С. Лесков использует своеобразную форм "жития в житии", где, на первый взгляд, жизнеописание крестьянки занимает центральное место, а на деле служит яркой иллюстрацией "жития" старца Крылушкина. Писатель выводит здесь две формулы любви: "простую", лежащую в плоскости частных житейских связей и отношений, и "совершенную", охватывающую все и вся в своем постоянном стремлении делать добро. И поскольку во второй четко просматривается авторская модель общественного устройства на началах христианской нравственности, то и сюжетная линия Крылушкина с первого же момента его появления начинает выступать как безальтернативная по своей значимости.

Глубина и концентрированность лучших черт национального характера в образе Крылушкина придают ему особую значимость среди положительных персонажей повести. Безусловно, воссозданный замечательным мастером психологического портрета тип "праведнического" сознания личности имеет общечеловеческое значение. Тем не менее, вне национальной "почвы" лесковский "праведник" просто не существует. Он рожден на русской земле, в русской избе, при русском укладе и воспитан на присущей только этому народу интерпретации христианской веры и родного фольклора. Такой

сострадание, солидарность, другими словами, отношение к другому человеку как к самому себе.

Формирование гуманного отношения детей и родителей рассматривается как процесс формирования гуманистического мировоззрения, гуманных чувств и опыта практической гуманистической деятельности.

В современных семьях, особенно молодых, прослеживается неблагополучие в семейном воспитании, возникают проблемы, которые родители не в состоянии решить самостоятельно. Следовательно, на современном этапе развития общества, учителям необходимо оказывать помощь родителям по содержанию и организации семейного воспитания, проводить педагогическое просвещение родителей.

Поэтому сегодня актуальной является проблема обеспечения студентов высших учебных заведений знаниями о семье и его воспитательном потенциале с последующей реализацией их в педагогической деятельности.

Литература:

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика любви и свободы. М. Просвещение, 1993. – 301 с.

2. Педагогика: Уч. пособие для ст-ов пед. уч.заведений / В.А.Сластенин и др. – М.: Школа Пресс, 1997. – 512 с.

3. Сухомлинский В. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. – 1967. – № 2–6. – С. 41

Педагогика

УДК: 378(045)

старший преподаватель кафедры
художественного образования Матвеева Надежда Васильевна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию содержания и структуры общекультурной компетентности студента. Анализируются некоторые из существующих определений понятия «общекультурная компетентность», представлены различные подходы к определению структуры изучаемого объекта. Раскрывается возможность формирования общекультурной компетентности студента в процессе занятий декоративно-прикладным искусством.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, общекультурная компетентность, студент, декоративно-прикладное искусство.

Annotation. The article is devoted to disclosure of the content and structure of common cultural competence of the student. Analyzes some of the existing definitions of "cultural competence" presented different approaches to determining the structure of the studied object. Reveals the possibility of formation of common cultural competence of the student in the course of decorative art.

Keywords: competence, competence, cultural competence, student, of

decorative art.

Введение. Важнейшей задачей высшей школы выступает построение образовательного процесса в четкой взаимосвязи с достижением задаваемыми государственными образовательными стандартами. Следствием проводимых изменений в структуре и содержании российского образования стало принятие федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения, которые прямо предусматривают в качестве конечного результата обучения на каждом уровне подготовки и направления освоение студентами компетенций, которые достигнутые в совокупности, должны составить у будущего педагога компетентность как целостный результат подготовки выпускника вуза. Компетентность будущего педагога предполагает не только наличие профессиональных знаний, умений и навыков, но способность и готовность реализовывать знание, опыт, личностные качества в профессиональной и социальной сфере, осознавать социальную значимость и личную ответственность за результаты своей деятельности, понимать необходимость постоянного совершенствования, проявлять конкурентоспособность на рынке труда и готовность к социальной и профессиональной мобильности. Однако выпускник педагогического вуза призван реализовать себя не только в узкой профессиональной области, но и в сложной и многогранной системе социальных и межличностных связей и отношений. Общество видит в нем носителя высокого уровня культуры, прочно сформировавшейся системы нравственных ценностей, гражданских качеств, активной жизненной позиции.

Повышение значимости формирования у выпускника общекультурных компетенций, а значит, и обладания ими соответствующей компетентности было отмечено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [3], где прямо говорится о необходимости ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей, формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, то есть общекультурных компетенций, определяющих современное качество содержание образования.

Вместе с тем, современный образовательный процесс вуза, где закладываются основы общекультурной компетентности студентов, все еще остается традиционным и не обладает достаточным потенциалом для решения данной проблемы. Существующий процессуально-технологический компонент подготовки будущего педагога недостаточно способствует формированию общекультурной компетентности студентов. Он либо не предполагают постановку данной проблемы в качестве исследовательской задачи, либо не относит решение этой задачи к учебной деятельности. Практика свидетельствует о том, что несформированность общекультурной компетентности тормозит личностный рост студентов и влияет на эффективность всего образовательного процесса. Поэтому формирование общекультурной компетентности как интегративного качества личности, определяющего личностный рост студентов, приобретает особую значимость.

Формулировка цели статьи. В данной статье предпринята попытка теоретического осмысления сущности и структуры понятия «общекультурная

ортодоксального талмудиста и начетчика, а ту “свободомысленность ” в вере, которая позволяет его ищущей, творческой натуре глубоко постичь ее “живой ” дух и преисполниться сердечной зоркостью и любовью к людям. “Сила Иваныч, - читаем мы в повести, - не был нисколько ханжою и даже относился к религии весьма свободно, но очень любил заниматься чтением книг духовно-исторического содержания и часто певал избранные церковные песни и псалмы. В этом изливалась поэтически восторженная душа старика, много лет живущего, не зная других радостей, кроме тех, которые ощущают люди, делая посильное добро ближнему ” [3, 1, с. 327].

Более широкую трактовку противостоянию героя дает В.С. Семенов: “Как и многие другие персонажи Лескова, Крылушкин ищет свою правду, далекую от официальной, признанной и узаконенной в то время и поэтому приходит в столкновение с местными властями ” [10, с. 284].

Из слов же самого Силы Иваныча, направленных против неуставного полицейского обращения к нему на “ты ”, следует как раз обратное:

-…Я ведь стар уже, восьмой десяток за половину пошел. Всяких людей видал. Покойнику государю, Александру Павловичу, представлялся и обласкан словом от него был. В целом городе, благодарение богу, известен не за пустого человека, и губернаторы, и архиереи, и предшественники вот его высокоблагородия не забывали, как меня зовут по имени и по батюшке [3, 1, с. 373].

Значит, Крылушкин по роду занятия и характеру мышления не находится вне официальной государственной системы, и причиной внезапного вторжения в его тихий дом представителей полицейской и врачебной управы послужил не поиск героем какой-то “своей ” истины, противоречащей закону, а приезд нового губернатора, подхлестнувший мелкое суетливое желание казенного человека выслужиться перед начальством: “ Каждый чиновник силился обнаружить как можно более беспорядков в части, принятой от своего предшественника, и таким образом заявить губернатору свою благонамеренность, а в то же время дать и его превосходительству возможность заявить свою деятельность перед высшим начальством” [3, 1, с. 370].

Отстаивая свое право помогать людям, Сила Иваныч сталкивается не с общепринятым порядком, строем, а с черствостью и бездушием, какие нередко встречаются среди людей разных наций, сословий, профессий, должностей и званий. Поэтому конфликт Крылушкина происходит не в социальной сфере: законно-незаконно, а в духовной: нравственно-безнравственно. Подчеркивая “канцелярскую ” сущность незваных гостей старика, Н.С. Лесков сознательно не сообщает их имен и прибегает к известной гоголевской метонимии в обрисовке персонажей, когда человеческое содержание подменяется внешней формой, мундиром и сохраняется только подобие человека. Так, один из медиков похож на англичанина, другой - немец-аптекарь - на десятеричное i , а сам полицмейстер напоминает Сквозника-Дмухановского из “Ревизора”. В их поведении “чин” доминирует над “человечностью ”, в защиту которой и бросается Сила Иваныч, узнав, что в его отсутствие Настю и других больных насильно увели на медицинское освидетельствование. Этот добрый и благонравный старик теряет самообладание и вне себя врывается в комнату, где совершается “зло”, но было поздно: “Крылушкин с белой головой и спокойным взглядом стоял, как статуя упрека, … прижимая к себе плачущую Настю. Наконец он покачал головой и сказал:

- Эх, господа! господа! А еще ученые, еще докторами зоветесь! В

“Под старость, до которой Крылушкин дожил в этом же самом домике, леча больных, пересушивая свои травы и читая духовные книги, его совсем забыли попрекать женою, и был он для всех просто: “Сила Иваныч Крылушкин ”, без всякого прошлого. Все ему кланялись, в лавках ему подавали стул, все верили, что он “святой человек, божий ” [3, 1, с. 321-322].

Прослеживая нравственную эволюцию своего героя, Н.С. Лесков проводит его еще через один важнейший этап становления - странничество. Сила Иваныч посещает Соловки, Палестину, Турцию, Грузию, которые являются знаменитыми центрами духовной христианской жизни. Именно здесь, приобщившись к православным святыням, он приобретает душевную гармонию и загорается великой любовью к людям.

По мнению Е.А. Макаровой, “праведность, жизненная философия …Крылушкина - результат влияния народных нравственно-религиозных социально-утопических исканий. Его жизненный путь проходит также в постоянном поиске, где места странствий не случайны: Палестина, Турция, Соловки, Грузи … Здесь происходят встречи с сектантами, молоканами, духоборцами, раскольниками. Жизнь в своем доме он строит на основе народных представлений о справедливом обществе…” [5, с. 133].

Мы считаем, что роль различных конфессий в формировании взглядов Крылушкина нельзя преувеличивать, и поскольку места странствий героя являются традиционными центрами именно православного паломничества, православной культуры, то и его система ценностей складывается под влиянием христианского этического учения.

Интересную позицию по данному вопросу занимает А.В. Лужановский. Исследователь полагает, что в биографии Силы Иваныча важны следующие факты: “Крылушкин научился духовно лечить людей (т.е. быть “праведником”) не у официальной церкви (не в Палестине, не в Турции, не в Соловках), а у какого-то старца в Грузии…

Так в творчестве Лескова возник и стал крепнуть мотив несоответсвия учения официальной церкви учению “подлинного ” христианства ” [4, с. 78-79].

Однако в тексте повести нет ни одного свидетельства оппозиционности Крылушкина православной церкви. Напротив, в поисках защиты для Насти и других своих больных от внезапно посетивших его дом полицмейстера и двух господ, оказавшихся дипломированными медиками и чинушами в душе, Сила Иваныч идет к архиерею и, по словам рассказчика, “…беседовал с ним наедине с полчаса и вышел от него довольно спокойный. Архиерей у нас в то время был очень хороший человек, простодушный, добрый, открытый и не способный отказать ни в чем, что было в его власти или силе. Крылушкина он знал за человека, достойного всякого уважения, и принимал его без чинов” [3, 1, с. 375]. Именно ходатайство преосвященного во многом способствовало тому, что через некоторое время “…дело о шарлатанском лечении больных купцом Силою Крылушкиным… ” было окончено, и “…после того сам губернатор призвал к себе Силу Ивановича и говорил ему, что он может свободно лечить больных простыми средствами ” [3, 1, с. 379].

Следовательно, религиозные взгляды и образ жизни лесковского героя не противоречат учению официальной церкви: не случайно архиерей, признавая в нем человека христианской души, считает его целительство полезным для народа и принимает горячее участие в скорейшем прекращении дела. Н.С. Лесков, согласно своим убеждениям, приветствует в Крылушкине не

компетентность студента педвуза» и возможность ее формирования в процессе занятий декоративно-прикладным искусством.

Изложение основного материала статьи. На основе технологии контент-анализа мы поэтапно осмысливали понятия «компетентность», «общекультурная компетентность», «общекультурная компетентность студента», вычленяя общие элементы. Работа с указанной терминолексикой показала ее многозначность. Так нам представлялось логичным, исследуя и анализируя понятие «общекультурная компетентность студента педвуза», обратиться к различным трактовкам понятий «компетентность».

Дж. Равен определяет термин "компетентность" как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия [6, с. 55].

И. А. Зимняя под компетентностью понимает основывающуюся на знаниях, интеллектуально - и личностно-обоснованную социально-профессиональную жизнедеятельность человека. Она указывает, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции и основанный на компетентности подход характеризуется усилением собственно прагматической и гуманистической направленности образовательного процесса. Данный автор допускает совместное употребление терминов «компетенция / компетентность» как синонимичных. Употребление в повседневной жизни фразы «он компетентен (или «не компетентен») предполагает наличие или отсутствие знаний, умений и опыта. Таким образом, в работах И. А. Зимней, компетенция есть совокупность требований, заданных норм к личностным качествам человека; компетентность – это интегративное качество личности, основанное на овладении компетенциями (т.е. достижении заданных норм), «окрашенное» личностным отношением и опытом деятельности [2, с. 16].

Иначе рассматривает данное понятие А. В. Хуторской, в работах которого «компетенция – это требование к образовательный подготовке обучаемого, а компетентность – определенное качество личности обучаемого и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [10].

Дискуссионным для ученых и педагогов-практиков видится осмысление общекультурной компетентности, что объяснимо сложнейшей интеграцией в ней множества культурных смыслов и связанных с ними качеств личности. В настоящее время нет единых взглядов на природу феномена «общекультурная компетентность». У А. В. Хуторского общекультурная компетентность – качество личности, активно проявляющееся в результате освоения общекультурных компетенций. С точки зрения данного автора, общекультурная компетенция – широкий круг вопросов, по отношению к которым обучающийся должен быть хорошо осведомлен, а именно: познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [10].

Н. Ю. Русова общекультурную компетентность рассматривает как совокупность знаний и навыков, которые позволяют выполнять свою деятельность в рамках культуры соответствующего социума [7].

В работах О. Е. Лебедева общекультурная компетентность – уровень образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями иных культур. При этом образованность данным автором понимается как результат, который характеризует умение обучающихся решать значимые для конкретного этапа жизни задачи на основе освоения человеческой культуры [4].

В диссертационном исследовании С. Л. Троянской [8] общекультурная компетентность – интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера.

Таким образом, анализ источников позволяет выявить основные элементы понятия «общекультурная компетентность», которая понимается как: 1) интегративное качество личности; 2) уровень образованности будущего учителя; 3) готовность применять общекультурные компетенции в определенной сфере деятельности; 4) совокупность знаний и навыков и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – это документ, в котором представлен перечень общекультурных компетенций. В данном документе указаны общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), а именно:

– способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1);

– способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2);

– способностью использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3);

– способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);

– способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);

– способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);

– способностью использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности (ОК-7);

– готовностью поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8);

– способностью использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайной ситуации (ОК-9) [5]

Таким образом, по определению ФГОС ВО, если компетенция – это

“чудаков” и “странников”, начатый буквально с первых литературных шагов, в скором времени дает ему возможность вплотную подойти к изображению уникального психотипа людей - русских праведников. Эту задачу автор ставит и решает в одном из первых своих произведений - “Житии одной бабы” (1863 г.).

Народная среда рождает такие дивные характеры, благодаря которым вечно стоять на Руси каждому граду и селению. Это Сила Иванович Крылушкин - первый лесковский “праведник”, который на самом деле знает, что можно поделать “исчужи”. Именно с него начинается галерея лесковских праведников, что придает этому герою особую значимость как для данного произведения, так и для подтверждения и развития авторской концепции в последующем творчестве.

На первый взгляд, его фигура может показаться второстепенной, поскольку и в названии, и в первых главах повести отсутствует всякий намек на участие Крылушкина в происходящих событиях, однако он появляется в самые трудные, горькие для Насти минуты как последняя надежда на исцеление. Это герой с праведническим типом сознания, пришедший к пониманию своего жизненного предназначения через грехи, раскаяние, странствования, активную милосердную жизнь. Само его имя - ***Сила*** - говорит о том, что это личность незаурядная, сильная, стойкая; отчество - ***Иванович*** - прочно связано с национальными корнями и даже сопряжено с определенной нарицательностью: для других народов любой русский человек - это всегда Иван. Кроме того, оно восходит к устно-поэтической традиции: в сказочных образах Ивана-царевича, Ивана-крестьянского сына, Ивана-дурака, оказавшегося на поверку самым умным, трудолюбивым, ответственным, добрым, народ вывел свою этическую формулу. Наконец, фамилия - ***Крылушкин*** - мысленно рисует светлые эмпирейские лики с крылышками за спиной и предполагает христианское участие в каждой человеческой судьбе.

Таким образом, полное имя лесковского героя - это историко-генетический и семантико-этимологический сплав народных представлений о нравственности, праведности, святости, находящийся в полном соответствии с внутренним содержанием образа. Наши наблюдения находят текстуальное подтверждение: “Приведя домик в возможный порядок, Крылушкин стал принимать больных…Он с бедных людей ничего не брал за леченье, да и вообще и с состоятельных-то людей брал столько, чтоб прожить можно больному… Его умеренность и бескорыстие были известны целому городу и целой губернии… Говорили: “…он нам помогает и никем не гребует; видим, что он есть человек доброй души, христианской, и почитаем его ” [3, 1, с. 321].

Согласно христианскому учению, “…на небесах более радости будет об одном грешнике кающемся, нежели о девяноста девяти праведниках, не имеющих нужды в покаянии ” [1, Лук. 15.7]. Следуя этой мысли, автор утверждает, что праведность - это не врожденное состояние человека, а длительная, постоянная работа его души. По верному замечанию Т.С. Сальниковой, “в образе Крылушкна явно ощущается налет патриархальной религиозности, проступают черты некоего “божьего человека”, раскаявшегося грешника, ставшего праведником…” [8, с. 174]. Сила Иваныч своим бескорыстным служением людям снискал всеобщее уважение, и, несмотря на пересуды “о-их кумушек”, народ не поминает ему “лиха”, так как в его сознании не закреплены стереотипы “зла ” и всегда сохраняется надежда на возможность духовного роста даже самого отчаянного грешника:

соотечественниках видит лишь “одни гадости” и “мерзости”. Столь отчаянный пессимизм взволновал Лескова: “Как, - думал я, - неужто в самом деле ни в моей, ни в его и ни в чьей иной русской душе не видать ничего, кроме дряни? Неужто все доброе и хорошее, что когда-либо заметил художественный глаз других писателей, - одна выдумка и вздор? Это не только грустно, это страшно” [3, 6, с. 642]. Внутреннее несогласие с Писемским и побудило писателя искать и находить в широком жизненном потоке дивные характеры, являющие собой высокий образец национальной и общечеловеческой духовности. Особенную силу художественного мастерства писателя в воспроизведении такого психотипа отмечали еще его современники. Так, А.Л. Волынский писал: “В противоположность многим другим художникам, Лесков был настоящим художником только тогда, когда рисовал положительные типы” [2, с. 111]. М.О. Меньшиков также считал, что “идеалы Лескова, выразившиеся в его положительных типах, безупречны…” [6, с. 4].

Объяснение самим писателем своих литературных симпатий прозвучало в “Авторском признании” к П. Щебальскому: “Отрицательные типы действительно я писал хуже, чем положительные, потому что мне тяжело изображать такие характеры, не гармонирующие с моим личным настроением…” [3, 11, с. 231]. Эта сторона мировосприятия художника была также отмечена видным философом, критиком, публицистом и поэтом XIX века В.С. Соловьевым: “Наблюдательный и острый ум заставлял Лескова подмечать преимущественно дурную подкладку лиц и дел человеческих, но глубокое требование нравственного совершенства побуждало его к созданию идеальных типов…” [11, с. 606].

Автор верит в огромную нравственную силу и великий потенциал народа, способного горевать одним горем, радоваться общей радостью, где все вместе и каждый в отдельности представляют то субстанциальное духовное единство, в котором “расчисленные” категории единично-личностного: “я”, “сосед”, “селянин.”, “горожанин” - и множественно-отстраненного : “они”, “соседи”, “селяне.”, “горожане” - воссоединяются в понятие “единого множества”: “мы”, “нация”, “народ”.

Наиболее яркими выразителями общенациональной идеи, надеждой и опорой Руси были и остаются люди с “чистым” сердцем и “чистыми” руками, которых Лесков называл “праведниками”. Они далеко не всегда являются обитателями монастырей или священнослужителями, их праведность определяется не церковным саном, а стойкостью в вере, истинностью ее понимания, широтой натуры, вечным ощущением ответственности за все происходящее вокруг, а самое главное - активным противлением злу добром.

Формулировка цели статьи и задач. Цель статьи – обосновать закономерность появления психотипа “праведника” в творчестве Н.С. Лескова II половины XIX века.

Задачи:

1. Определить исходные положения лесковской концепции “праведности” и показать ее художественное осуществление в повести “Житие одной бабы”.

2. Рассмотреть характер взаимодействия “личности” и “среды” в художественной системе писателя в соответствии с его утверждением способности к духовной регенерации изначально “ чистой” природы человека, обусловленной традиционно-библейскими представлениями о нравственности.

Изложение основного материала статьи. Поиск Лесковым своих

способность и готовность применять знания, умения, навыки в решении профессиональные задач, то общекультурная компетентность есть набор компетенций, которыми человек не просто обладает, но и способен применять их комплексно в профессиональной деятельности. Общекультурные компетенции в отличие от других компетенций имеют постоянный характер. Так, если профессиональные компетенции со временем устаревают и требуют постоянного обновления, то базовые компетенции человек проносит через всю свою жизнь.

Исследователи структурируют общекультурную компетентность студента вуза, выделяя в ней взаимосвязанные компоненты. Так, С. Л. Троянская [9] вычленяет в составе общекультурной компетентности когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент более соответствует такой форме присвоения продуктов культуры, как изучение, понимание. В разнообразных определениях культуры мы замечаем ее «знаниевую» характеристику: «комплекс знаний», «совокупность интеллектуальных элементов».

Ценностно-ориентационный компонент предполагает приобщение к культуре как передаче ценностей через переживание в процессе духовного общения. При этом культура определяется как «система производства духовных ценностей», «специфический способ мышления, чувствования», «реализация верховных ценностей».

Коммуникативно-деятельностный компонент соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры, как научение и сотворчество. Это закреплено в определениях культуры как формы поведения, способов человеческой деятельности, системы хранения и передачи социального опыта [9, с. 19].

Е. В. Егоршина [1] выделяет информационный, операционно-деятельностный, креативный и аксиологический компоненты общекультурной компетентности студента педвуза. Данное структурирование представляется нам наиболее полным.

Информационный компонент обеспечивает знание основ истории и теории культуры. Эти сведения – базовый фонд, необходимый для проникновения в культуру. Практика показывает, что у большей части студентов наблюдается незнание особенностей исторических эпох, общественных, этических, эстетических течений, характерных для них и т.д. Следовательно, в процессе обучения в вузе стоит задача формирования системы историко-культурных знаний, усвоив которую, студент осознает особенности собственной культурной среды, будет адекватно в ней ориентироваться.

Операционно-деятельностный компонент предполагает наличие у студентов системы общеметодологических умений и навыков, среди которых выделяют организационные, информационные, коммуникативные и интеллектуальные. Последние включают в себя, помимо вышеуказанных компонентов и приемы мышления. Не последнюю роль в формировании общекультурной компетентности играет абстрактное мышление. Студенты могут формулировать гипотезы, исследовать и сравнивать между собой различные альтернативы решения одних и тех же задач, наблюдается стремление к широким обобщениям, способность вставать на точку зрения другого человека, а в контексте общекультурной компетентности – смотреть на

мир в плоскости той или иной культуры, видеть мир с разных позиций. Без этих навыков студент не сможет преодолеть все трудности и выполнить все те требования, которые предъявляются ему социумом.

Креативный компонент предполагает создание качественно нового, оригинального. Через этот способ культурной самореализации студент реализует себя как личность, изменяет мир и свое место в нем. Творчество осуществляется только в культуре и через культуру, является выражением свободы, а значит, содержит в себе момент непредсказуемости, иррациональности, нарушением канонов, что, однако, не является самоцелью. Умение создавать творческий продукт зависит от способности, которая будет реализована в творческих опытах, если личности есть что говорить и есть зачем говорить, есть начитанность и осведомленность, нравственные представления и этическая выверенность.

Аксиологический компонент имеет цель ввести студента в мир нравственных ценностей и ориентаций. Ценности как смыслы жизни не предзаложены ни в человеке, ни в обществе. Их проявление есть результат деятельности, человека, его взаимодействия с миром, с людьми, поэтому рождение новых систем ценностей возможно благодаря рефлексии на мир, на культуру, на себя. Уровень общекультурной компетентности будущего учителя не может считаться высоким, если студент не способен привить подрастающему поколению определенную, общественно-значимую систему ценностей.

Одним из эффективных средств формирования общекультурной компетентности студента являются занятия декоративно-прикладным искусством. Декоративно-прикладное искусство содержит большой потенциал для формирования эстетических и нравственных идеалов, развития гармонии чувств, понимания прекрасного в окружающем мире, явлениях природы, в человеке и обогащения духовного мира личности.

Народное декоративно-прикладное искусство, являясь частью материальной и духовной культуры общества, становится важным способом передачи от поколения к поколению общечеловеческих ценностей. Изучение творческого наследия предшествующих поколений способствует привлечению внимания к духовным ценностям, развитию интереса и уважения к историческому прошлому, а это открывает большие возможности развития человека как личности, индивидуальности с альтернативным мышлением, способной понимать и ценить то, что создано трудом народа. Это позволяет сделать вывод о необходимости изучения декоративно-прикладного искусства в системе профессиональной подготовки студента-бакалавра. Программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство, реализуемая в МГПИ, ориентирована на подготовку художественно-педагогических кадров для работы в образовательных организациях и различных институциональных условиях системы образования, что соответствует современным социально-экономического условиям развития региона. Дисциплина «Основы декоративно-прикладного искусства» относится к базовой части профессионального цикла учебного плана. Ее освоение дисциплины готовит к работе со следующими объектами профессиональной деятельности бакалавров:

– обучение,

12. Николаев Е. Л. Пограничные расстройства как феномен психологии и культуры. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006.

13. Попова М.А. Критика психологической апологии религии //Современная американская психология религии. М., 1972. С. 201–202

14. Смирнов Д.О. Религиозная активность в структуре интегральной индивидуальности: Автореф. дис... канд. психол.наук. Пермь, 2001. С. 3–13.

15. Стоянова И.Я. Пралогические образования в норме и патологии: дис. … д-ра психол. наук. - Томск. 2007. - 303 с.

16. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / /СПб.: Питер. – 2001. – Т. 272. – С. 28.

Психология

УДК: 361.62

кандидат филологических наук, доцент Павленко Ирина Васильевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ПСИХОТИП “ПРАВЕДНИКА” В ПОВЕСТИ Н. С. ЛЕСКОВА “ЖИТИЕ ОДНОЙ БАБЫ”

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования истоков лесковской концепции “праведности” и ее первого конкретно-художественного воплощения в повести “Житие одной бабы”. Данное исследование предназначено для студентов, магистрантов, преподавателей вузов, интересующихся вопросами культуры, филологии, концептуально-смысловым анализом художественного текста.

Ключевые слова: духовный потенциал, концепция, национальное сознание, поведение, психология, психотип, “праведник”, традиция, христианское этическое учение.

Annotation. The article is dedicated to problem of the study headwaters to concepts N.S. Leskova "rectitude" and her first concretely-artistic entailment in tales "ZHitie one womans". Given study is intended for student, магистрантов, teachers high school, интересующихся questions of the culture, philologies, conceptual-semantic analysis of the artistic text .

Keywords: spiritual potential, concept, national consciousness, behaviour, psychology, psihotip, righteous person, tradition, orthodox ethical teaching.

Введение. Развиваясь в русле ведущих тенденций мировой художественной культуры, историко-литературная концепция Н.С. Лескова формируется под непосредственным воздействием традиций народно-поэтического творчества и древнерусской литературы и ярко преломляется на национальной почве. Нас интересует не сам факт обращения писателя к агиографическим и фольклорным источникам в отдельных произведениях, а обусловленность психологии и поведения его героев таким духовным потенциалом национального сознания, который является их собственной сутью и получает название “праведного”.

Сам Н.С. Лесков в предисловии к сборнику “Праведники” рассказывал о том, как им овладело “лютое беспокойство”, “вызванное мрачными словами “большого русского писателя” А.Писемского, объявившего, что он во всех

Во второй группе испытуемых, имеющих проблемы со своим психическим здоровьем показатель религиозной активности имеет положительную корреляционную взаимосвязь со следующими шкалами опросника SCL-90R, фобии (r=0,1647;p=0,039), характеризующих страхом к путешествиями, открытыми пространствами, большим скоплением людей (толпой), транспортом и фобическими реакциями социального характера. Психотизм (r=0,1869;p=0,019), указывающие на шизоидный образ мышления. Общая выраженность пралогической защиты не имеет корреляционных взаимосвязей со шкалами опросника SCL - 90R.

Таким образом, можно предположить, что в группе испытуемых с проблемным здоровьем прибегание к религиозной активности связанно непосредственно со страхами перед окружающей действительностью, и наличием у испытуемых шизоидного образа мышления.

Выводы. Проведенное исследование свидетельствует, что в различных группах с разным уровнем психического здоровья, существует различия в степени религиозной активности, а так же применения суеверий с целью направленной на снижение психоэмоционального напряжения. По мере ухудшения состояния здоровья возрастает магическая настроенность и активность в поиске помощи в этом направлении, что сопровождается снижением магической тревожности. Считая, что излишняя магическая тревожность в рамках пралогического восприятия мира может припятствовать своевременному обращению за медицинской помощью к специалистам, и способствовать излишней трате времени и средств больных у экстрасенсов и целителей.

Литература:

1. Zini A., Büssing A., Sgan-Cohen H. D. Validity and Reliability of the Hebrew Version of the SpREUK questionnaire for religiosity, spirituality and health: An application for oral diseases //Religions. – 2010. – Т. 1. – №. 1. – С. 86-104.

2. Hernandez B. C. The Religiosity and Spirituality Scale for Youth: Development and Initial Validation: дис. – Louisiana State University, 2011.

3. Koenig H. G. Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications // International Scholarly Research Notices. – 2012. – Т. 2012.

4. Freud S. The Future of an Illusion. – 1948.

5. Richardson J. T. Religiosity as deviance: Negative religious bias in and misuse of the DSM III // Deviant behavior. – 1993. – Т. 14. – №. 1. – С. 1-21.

6. Gartner, J., Larson, D., & Allen, G. (1991). Religious commitment and mental health: A review of the empirical literature. Journal of Psychology and Theology, 19(l), 6-25.

7. Pajević I., Sinanović O., Hasanović M. Religiosity and mental health // Psychiatria Danubina. – 2005. – Т. 17. – №. 1-2. – С. 84-9.

8. Hater, J. J., Singh, K., & Simpson, D. D. (1984). Influence of family and religion on long-term outcomes among opioid addicts. Advances in Alcohol and Substance Abuse, 4, 29-40.

9. Miller, W. R. (1996). Motivational interviewing: Research, practice, and puzzles. Addictive Behaviors, 21, 835-842.

10. Lorch, B. R., & Hughes, R. H. (1985). Religion and youth substance use. Journal of Religion and Health, 24, 197-208.

11. Royce. J. E. (1985). Sin or solace? Religious views on alcohol and alcoholism. Journal of Drug Issues, 14, 51-62.

– воспитание,
– развитие,
– просвещение.

Цель изучения дисциплины - сформировать теоретическую и практическую готовность студентов использовать обучающие и воспитательные возможности народного декоративно-прикладного искусства в работе с учащимися.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих общекультурных компетенций:

– способности работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);
– способности к самоорганизации и к самообразованию (ОК-6).

На лекционных занятиях студенты совершенствуют представления о декоративно-прикладном искусстве как особом типе художественного творчества, узнают о его принципах и особенностях, учатся понимать и практически использовать его художественно-выразительные средства в создании образа декоративной вещи. В процессе изучения декоративно-прикладного искусства происходит знакомство с народными промыслами России – росписью по дереву (хохломской, городецкой), народной глиняной игрушкой (дымковской, филимоновской, каргопольской), деревянной игрушкой (семеновской, загорской, полхов-майданской, мордовской матрешкой), тряпичной куклой-закруткой, кружевоплетением на коклюшках. Теоретические занятия ориентированы на осмысление сути материала по следующим аспектам:

– история возникновения и развития промысла, его современное состояние;
– традиционный ассортимент изделий народных мастеров;
– особенности колористического и орнаментального решения изделий;
– технология изготовления изделий.

Усвоение и закрепление теоретических знаний происходит параллельно с выполнением практических заданий. Развитие творчески активной личности предполагает воспитание особых качеств индивида как творческого лица, находящегося в определенных связях с коллективным опытом народа. Поэтому при знакомстве с народным декоративно-прикладным искусством студенты овладевают приемами художественной деятельности на основе коллективного создания образов, мотивов, сюжетов народного искусства, его принципов: повтора, вариации, импровизации. Совместная эстетическая деятельность способствует формированию у них эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира, наблюдательности, зрительной памяти, ассоциативного мышления, художественного вкуса и творческого воображения, положительных взаимоотношений с одногруппниками, умения сотрудничать, понимать и ценить художественное творчество других.

Формами коллективной изобразительной деятельности являются:

– совместно - индивидуальная;
– совместно - последовательная;
– совместно-взаимодействующая.

Каждая форма имеет ряд принципов организации творческой деятельности студентов. Каждый участвующий в совместной деятельности, выполняя свою часть, знает, что, чем лучше он сделает задание, тем лучше

будет работа коллектива.

Совместно – индивидуальная деятельность является одной из самых простых форм организации работы над коллективной композицией. Эта форма предполагает, что каждый из участников индивидуально выполняет изображение или изделие, которое на завершающем этапе становиться частью, элементом коллективной композиции.

Совместно – последовательная деятельность предполагает последовательное выполнение студентами определенной технологической операции, когда результат работы одного студента становится предметом деятельности другого. Работа происходит по принципу конвейера.

Совместно – взаимодействующая форма является самой сложной в организации коллективного творчества на занятии. Данную форму еще называют формой сотрудничества. Она предполагает или одновременную работу всех студентов, или постоянное согласование действий всех участников коллективной деятельности.

Многие студенты отмечают, что такая форма выполнения заданий готовит их к будущей работе, работе в коллективе, что это помогает им находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, так же они учатся критически оценивать свои достоинства и недостатки, выбирать пути самосовершенствования и др. Для каждого из них дорог опыт работы в коллективе.

В процессе изготовления изделий студенты овладевают приемами художественной обработки различных материалов: бумаги, ткани, глины, дерева и др. При этом ими практически познается связь декора с формой, конструкцией, назначением, материалом, из которого создано изделие.

Аудиторная самостоятельная работа организуется на лекциях и лабораторных занятиях. Самостоятельная внеаудиторная работа предполагает конспектирование и работу с учебником, документами, первоисточниками, учебными пособиями и другими источникам информации; выполнение рефератов, самостоятельное выполнение студентом творческой работы. Для внеаудиторного изучения традиционно предлагаются вопросы по темам, основной материал которых рассмотрен в аудитории, индивидуальные задания для закрепления и углубления знаний, а также задания творческого характера.

В учебном плане на самостоятельную работу отводится около 50% учебного времени. Это позволяет использовать разнообразные формы самостоятельной работы студентов и методы ее организации.

Лекционные и лабораторные занятия органично дополняют внеучебные формы работы: проводятся «творческие лаборатории», приглашаются народные умельцы, которые демонстрируют процесс изготовления изделий, делятся секретами мастерства. Это дает возможность организации пространства для творческого диалога студентов и профессиональных художников, приобретения практических навыков работы с различными материалами.

Аудиторные занятия сочетаются с экскурсиями в музей национальной культуры, что дает уникальную возможность познакомиться с образцами народной одежды, предметами быта, почувствовать и понять духовно-нравственную гармонию, внутренний мир жизни мордовского народа.

Кафедрой художественного образования накоплен определенный опыт в выставочной деятельности, который развивается и приумножается. Так, 13 мая

готовность обратиться за помощью в отношении здоровья к знахарям, целителям, экстрасенсам (t=1,111;p=0,267), применение примет, верований, ритуалов в практике повседневной жизни (t=0,740;p=0,460).

Таблица 2

Средние значения (M±σ) шкал опросника ОВИС у первой и второй группы

Шкала	Группа 1 n=283		Группа 2 n=157		t	p
	M	σ	M	σ		
1)Пралогическое восприятие	14,84	9,50	16,07	8,18	7.435	0.000
2)Магическая тревожность	11,53	7,49	12,54	7,01	1.386	0.166
3)Магический прогноз	12,73	7,92	13,82	7,49	1.410	0.159
4)Нетрадиционные способы лечения	11,56	7,61	12,41	7,82	1.111	0.267
5)Пралогическая активность	10,63	7,25	11,15	6,72	0.740	0.460
6)Общая выраженность пралогической защиты	34,41	19,20	38,92	18,07	2.410	0.016

Для более детального статистического анализа был проведен корреляционный анализ среди шкал всех методик, внутри каждой группы.

В первой группе не имеющих проблем со своим здоровьем показатель религиозной активности имеет положительную корреляционную взаимосвязь со следующими шкалами опросника SCL-90R: межличностная тревожность (r=0,1408;p=0,018), которая характеризуется чувством личной неадекватности и неполноценности. Отражает склонность к рефлексии и пониженную самооценку с отрицательными ожиданиями; тревожность (r=0,1431;p=0,016), отражающая чувство гнетущего беспричинного внутреннего беспокойства.

Общая выраженность пралогической защиты имеет положительную корреляционную взаимосвязь с межличностной тревожностью (r=0,1379;p=0,021), тревожностью (r=0,1269;p=,033), враждебностью (r=0,1222;p=,040), паранаяльностью (r=0,1233;p=0,039), депрессивностью (r=0,1643;p=0,006).

Таким образом, можно заключить, что испытуемые, не имеющих психических проблем склонны прибегать за помощью к религиозным течениям и практикам, когда чувствуют свою неполноценность в обществе, не соответствие принятым стереотипам, негативно оценивают свои будущие ожидания. Активное применение пралогических защит у здоровых испытуемых связанно с повышение депрессивности, тревожности, враждебности, усилением параноидных особенностей.

Таблица 1

Средние значения (M±σ) шкал опросника МИРА у первой и второй группы

Шкала	Группа 1 n=283		Группа 2 n=157		t	p
	M	σ	M	σ		
1)Астенические переживания	5,17	2,16	6,35	2,07	5.571	0.0001
2)Стенические переживания	6,76	2,46	7,31	2,13	2.354	0.019
3)Предрелигиозные переживания	5,41	1,83	6,36	1,84	5.206	0.0001
4)Внутренняя-внешняя религиозная мотивация	6,14	1,94	5,95	1,79	1.011	0.312
5)Религиозное-естественнонаучного мировозрения	6,93	1,92	7,32	2,02	2.003	0.046
6)Религиозных действий	3,47	1,78	4,05	1,90	3.196	0.001
7)Суммарный показатель религиозной активности	6,19	1,83	6,85	1,70	3.716	0.0001

При изучении верований и суеверий в двух выделенных группах, вторая группа с наличием проблем в психическом здоровье имеет достоверно показатель общей выраженности пралогической защиты выше, чем группа испытуемых неимеющих проблем со своим психическим здоровьем (t=2,410;p=0,016). Так же испытуемые из второй группы имеют более высокий показатель пралогического восприятия (t=7,435;p=0,0001), что говорит о том, что испытуемые из этой группы имеют высокий уровень значимости примет и суеверий, отражает веру в наличие в картине мира незримых сил оказывающих либо благоприятное воздействие, либо негативное. Высокие показатели по шкале пралогического восприятия говорит о значимости для испытуемого примет и суеверий, что придает уверенности себе, поднимает настроение, снижает тревожность.

Испытуемые из первой группы имеют менее выраженные показатели по шкалам пралогического восприятия (t=7,435;p=0,0001), общей выраженности пралогической защиты (t=2,410;p=0,016). Но по таким шкалам, как магическая тревожность, магический прогноз, нетрадиционные способы лечения, пралогическая активность, испытуемые первой группы, не имеют достоверных различий от второй группы с наличием проблем с психическим здоровьем.

Испытуемые из первой группы, также как и испытуемые из второй группы, имеют одинаковое представление о предначертанности судьбы, неизбежностью к происходящим событиям (t=1,410;p=0,159), желание и

2011 г. состоялось открытие Выставочного зала МГПИ экспозицией первой выставки «Учитель – ученик. Ступени творчества», которая имела большой резонанс. На выставке были представлены учебно-творческие работы первого набора студентов-бакалавров художественного образования профиля «Изобразительное искусство». За этим последовали персональные и коллективные выставки творческих работ студентов, учащихся и профессиональных художников.

Выставочная деятельность является неотъемлемой частью художественно-педагогического образования, так как позволяет наглядно выявить результат совместной творческой деятельности преподавателя и студента, проследить художественное развитие, наметить траекторию дальнейшего творческого сотрудничества, что позволяет успешно прививать вкус и интерес студентов к развитию выставочного направления деятельности в предстоящем художественно-педагогическом труде.

Выводы. Таким образом, совершенствование практических умений и овладение необходимыми навыками изобразительной деятельности, должно привести студента к умению создавать художественный образ вещи, понимать художественный образ произведений декоративно-прикладного искусства, давать им аргументированную эстетическую оценку. Такой подход к изучению декоративно-прикладного искусства обеспечивающего формирование общекультурной компетентности студента педагогического вуза, ведет к существенному разнообразию проявляемой творческой активности студентов как формы функционирования их творческого потенциала в изобразительной и художественно-педагогической деятельности, способствует овладению ими технологиями создания художественного образа и системой их использования в процессе развития художественной культуры учащегося.

Литература:

1. Егоршина, Елена Валерьевна Интеграция учебной информации как способ формирования общекультурной компетентности студента: На материале изучения древнерусской литературы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Ярославль, 2013 - 249 с.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя // Ректор вуза. – 2005. - №6. - С. 13 - 29.

3. Концепции модернизации российского образования до 2010 года» - Режим доступа - http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

4. Лебедев О. Е. Российская школа: время перемен. Вестник ОИРШ. СПб.: СПГУПМ,2000. 46 с.

5. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 N 40536 - Режим доступа - http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/

6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. - М., Когито-Центр, 2002. – 396 с.

7. Русова, Н. Ю. Компетентностная структура образовательного результата в педагогическом вузе [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-37

8. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ижевск, 2004 - 23 с.

9. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. - 2008. - №2. - С.19-23.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. Режим доступа - http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm

Педагогика

УДК 37.036:398 (56)

преподаватель Назарова Наталья Владимировна
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Техникум сервиса и туризма №29» (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются важные аспекты формирование конкурентоспособности студентов вуза в контексте методологических подходов; вопросы оптимизации данного процесса с опорой на системно-деятельностный подход, синергетический подход, аксиологический подход, интегративный и компетентностный подходы; изучение и обобщение образовательного потенциала представленных подходов, а также их систематизация в целях повышения эффективности их использования в сфере формирования конкурентоспособности личности; дидактических возможностей развития у студентов ключевых компетенций, их прикладных предметных умений и жизненных навыков в направлении раскрытия своего творческого и деятельностного потенциала. Автор раскрывает значимость каждого методологического подхода в контексте раскрытия потенциала студента в рамках развития его конкурентоспособности. Актуализация исследуемой проблемы связана с новыми подходами в образовательной практике высшей школы, которые детерминируются целями формирования компетентного специалиста и успешной реализации им своих возможностей в профессии и жизни. В статье анализируются сущностная характеристика методологических подходов и их реализация на вузовском образовательном пространстве. В контексте развития конкурентоспособности раскрывается значимость организации образовательного процесса и собственно образовательной практики на основе системно-деятельностного подхода; показана роль развивающего фактора в определения субъектом цели своей деятельности с точки зрения собственного развития в рамках самоорганизующейся системы на основе синергетического подхода; выявлены возможности структурирования устойчивой системы ценностей для воспитания саморазвивающейся личности на основе аксиологического подхода; рассмотрена организация процесса формирования компетентного специалиста с учетом нерасторжимости компонентов его формирования на основе интегративного подхода; обозначена необходимость развития у студентов на основе компетентностного подхода ключевых компетенций, их

С учётом различного уровня здоровья все испытуемые были разделены на две группы. В первую группу вошли лица, не имевших выраженных жалоб на своё здоровье, оценивавшие себя по анкете как «абсолютно здоровый», «в общем здоровый человек», «не больной, а имеющий временные проблемы», «болеющий редко», а также имевших по методике SCL-90R показатель индекса симптоматической тяжести GSI меньше 1 балла. Критерием отнесения испытуемых во вторую группу стала самооценка своего здоровья по анкете как: «больной, каких кругом не мало», «тяжело больной» и набравшие по методике SCL-90R индекс симптоматической тяжести GSI более 1 балла, а так же лица имеющих установленный психиатрический диагноз.

В первую группу вошли 283 испытуемых, средний возраст которых составил 27,6 ± 7,49 года. Из них - мужчин 35,5%, женщин - 64,5%.

Во вторую группу вошли 157 испытуемых, средний возраст - 26,82 ± 7,58года. Мужчин - 39%, женщин - 61%.

Для обработки статистических данных был использован статистический пакет SPSS 20.0. Полученные данные описывались с помощью средней арифметической величины и стандартного отклонения (M±σ). Оценка значимости различий средних величин определялась методом t критерия Стьюдента, и с помощью корреляционного коэффициента Пирсона.

Испытуемые из второй группы, имеющие проблемы со своим психическим здоровьем, имеют достоверно более высокий показатель суммарной религиозной активности, в сравнении с первой группой, которая характеризуется с отсутствием выраженных проблем со своим здоровьем (t=3,716;p=0,0001). Для испытуемых отметивших проблемы со своим психическим здоровьем свойственно более активное прибегание к связи с трансцендентностью. Лица из этой группы испытывают более сильные астенические (t=5,5571; p=0,0001), стенические (t=2,354; p=0,019) и предрелигиозные переживания (t=5,206; p=0,0001), говорящих о более глубоких и многообразных чувствах по отношению к Божественному. Так же испытуемые из второй группы обладают болем выраженным религиозным мировозрением в отличие, от первуй группы не имеющих проблем со своим психическим здоровьем (t=2,003; p=0,046). Индивидуальный опыт выполнения религиозных действий испытуемых из второй группы так же оказывается выше, чем в первуй группе (t=3,196; p=0,001), это косвенно свидетельствует, что лица с проблемным психическим здоровьем склонны к болем активному участию в религиозных практиках (Таблица 1).

чувствовать себя одиноким и не нужным. У верующего человека невидимая, постоянная связь с Богом, является залогом внутренней стабильности личности; 4) неустроенность и неустойчивость современного мира порождают беспокойство и страх перед злом, возможностью крушения ценностей; Религиозные ценности дают надежду, на победу добра над злом, поддерживающие здоровье его тела и духа; 5) религиозный куль – как важный источник душевного здоровья, который воздействует на человека, через чувство единения с другими, сосредоточенность на возвышенном, отрешенность от повседневных забот; 6) возвышенные цели способствую духовному росту личности; 7) исповедь, отпущение грехов позволяют снять беспокойство, чувство вины, ведут к благотворному для психики расслаблению; 8) религия не ограничивается одними только представлениями, религия так же определяет и стиль жизни человека. Строгая регламентация поведения личности является духовной гигиеной личности [8].

Формулировка цели статьи. Изучение особенностей религиозных аспектов в среде лиц с различным уровнем психического здоровья.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 440 испытуемых, из них 359 студентов различных форм обучения психологических и медицинских специальностей Чувашского государственного университета в г. Чебоксары, а так же 81 испытуемый имеющий установленный психиатрический диагноз.

Для выполнения поставленных задач были использованы следующие методики:

Методика изучения религиозной активности» (МИРА), разработанная Д.О. Смирновым, включающая в себя оценку следующих компонентов: религиозное переживание - говорит о многообразии личного религиозного опыта и отражает субъективный результат теистических трансцендентных устремлений человека. Астенические религиозные переживания - говорят о глубоких и многообразных чувствах по отношению к Божественному, в которых человек ощущает слабость, несовершенство, неполноценность, боль перед Теосом. Стенические религиозные переживания - говорят о глубоких и многообразных чувствах по отношению к Божественному, в которых человек ощущает прилив сил, энергии, восторг, вдохновение. Предрелигиозные переживанич - в отличие от двух предыдущих, данные чувства хоть и направляют человека в сферу трансценденции, однако не несут в себе связи с Теосом. Религиозные действия - отражает индивидуальный опыт выполнения религиозных действий (участие в церемониях, практическое следование религиозным принципам, обращения к Богу) [14].

Религиозная активность представляет собой понятие, выводимое из категории активности, которое характеризует человека как независимого источника инициативы (субъекта) в глобальных отношениях с действительностью [14].

Опросник верований и суеверий (ОВИС), позволяющая реконструировать пралогическую защиту. С помощью опросника можноопределить степень выраженности различных адаптивно-защитных уровней пралогической псхологической защиты, а также общий показатель ее выраженности [15].

Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90R) [16], с его помощью определялся актуальный, присутствующий на момент исследования, психопатологический симптоматический статус.

прикладных предметных умений и жизненных навыков в направлении раскрытия своего творческого и деятельностного потенциала. Исходя из этого, делается вывод о том, что имеется реальная перспектива по использованию возможностей предложенных методологических подходов в деле формирования конкурентоспособности выпускников вуза.

Ключевые слова: оптимизация образовательного процесса, образовательный потенциал, конкурентоспособность, системно-деятельностный подход, синергетический подход, аксиологический подход, интегративный подход, компетентностный подход, самореализация, образовательное пространство, студенты вуза.

Annotation. This article discusses important aspects of formation of competitiveness of high school students in the context of methodological approaches; how to optimize this process, relying on a system-activity approach, synergetic approach, axiological approach, integrative approach and competence approach; studying and generalization of the educational potential of these approaches, as well as their classification in order to improve the efficiency of their use in the formation of the competitiveness of the individual; didactic possibilities of development of core competencies in students, their application subject skills and life skills towards realizing their creative potential and activity. The author reveals the importance of each of the methodological approach in the context of realizing the potential of the student in the development of his competitiveness. Actualization of problems connected with the study of new approaches to educational practice of high school, which are determined by the objectives of the formation of a competent professional and successful implementation of its opportunities in the profession and life. The article analyzes the essential characteristic of methodological approaches and their implementation in the educational space of high school. In the context of competitiveness there is revealed the importance of the organization of the educational process and the actual educational practices based on a system-activity approach; the role of developmental factors in determining the subject of the purpose of their activity in terms of its development as part of a self-organizing system based on a synergistic approach; there is revealed the possibility of structuring a sustainable system of values education for self-developing person on the basis of axiological approach; there is considered the organization of the formation of a competent professional with the indissolubility of the components of its formation based on an integrative approach; there is highlighted the need to develop the students on the basis of competence approach of key competencies and their applications subject skills and life skills towards realizing their creative potential and activity. On this basis, it is concluded that there is a real prospect for the use of the opportunities ща offered methodological approaches in formation the competitiveness of graduates.

Keywords: optimization of the educational process, educational potential, competitiveness, system-activity approach, synergetic approach, axiological approach, integrative approach, competence approach, self-fulfillment, educational environment, high school students.

Введение. Сегодня, когда предъявляются все новые и новые требования к развитию личности, в частности, развитию умений и навыков индивида в процессе освоения им знаний, именно образование и становится организатором деятельности учащейся молодежи, результатом чего на основе самообучения и

самоактуализации молодые люди более продуктивно готовятся к формированию своей конкурентоспособности. Однако, как показывает практика, данный процесс имеет довольно сложный характер, почему и необходимо, как нам представляется, опираться на соответствующие методологические подходы (означают совокупность способов и приемов, используемых для изучения и организации чего-либо), которые, как считают ученые, являются исходной позицией для грамотной организации той или иной деятельности [1]. При этом, как показывает практика, для успешной организации научного исследования необходимо соблюдение ряда условий; например, для получения целостной картины исследуемого явления следует использовать несколько подходов, адекватных данной научной сфере и чтобы они были взаимосвязаны и взаимозависимы, и между ними наблюдалось бы перманентное взаимодействие» [11]. Рассматривая далее проблему формирования конкурентоспособности студентов вуза с точки зрения использования определенных методологических подходов, было выявлено, что наиболее плодотворными с учетом целостности и единства всех их связей и отношений являются такие подходы, как *системно-деятельностный подход, синергетический подход, аксиологический подход, интегративный и компетентностный подходы*. Таким образом, данное исследование предпринято с целью раскрытия возможностей организации образовательного процесса и собственно образовательной практики на основе системно-деятельностного подхода, который провоцирует преобразование внешней предметной деятельности индивида в его внутреннюю психическую деятельность с целью формирования у него необходимого типа мышления от теоретического к эмпирическому; синергетического подхода, который выполняет роль развивающего фактора в определения субъектом цели своей деятельности с точки зрения собственного развития в рамках самоорганизующейся системы; аксиологического подхода, который структурирует устойчивую систему ценностей для воспитания саморазвивающейся личности, осознающей ценность своего саморазвития как своей будущей конкурентоспособности; интегративного подхода, который осуществляет единство целей, содержания, форм организации процесса формирования компетентного специалиста с учетом нерасторжимости компонентов его формирования, и компетентностного подхода, способствующего развитию у студентов ключевых компетенций, их прикладных предметных умений и жизненных навыков в направлении раскрытия своего творческого и деятельностного потенциала.

Формулировка цели статьи. Цель настоящей статьи: выявить и раскрыть содержательную характеристику методологических подходов (системно-деятельностный, синергетический, аксиологический, интегративный и компетентностный подходы) в контексте формирования конкурентоспособности студентов вуза.

Методы исследования: теоретический анализ базовых положений исследуемых методологических подходов, реализуемых в контексте формирования конкурентоспособности студентов вуза; изучение и обобщение образовательного потенциала представленных подходов; систематизация методологических подходов в целях повышения эффективности их использования в сфере формирования конкурентоспособности личности.

Изложение основного материала статьи. Осмысление проблематики,

психологическая симптоматика.

Annotation. The paper presents the results of psychological studies of the religious aspects among individuals with different levels of mental health.

Found that religious activity varies in groups with different level of health. Use pelagicheskikh protection in the group of those with no problems with his health, has a negative relationship with psychological symptomatology. Use pelagicheskikh protection in the group have problems with your health, has no negative relations with psychological symptomatology.

Keywords: religious activity, pelagicheskie protection, psychological symptomatology.

Введение. Имеющаяся на сегодня день увеличение тенденции актуальности вопроса в области взаимосвязи религии и здоровья, отмечают многие исследователи [1,2,3]. Данная тема становится актуальна в связи с пересмотром взглядов на саму религию. Начало XX века ознаменовалось жесткой борьбой против религиозных начал в жизни человека. Религиозность рассматривалась как болезненное отклонения от общепринятых норм, неким паталогическим атавизмом сознания человека, требующий неотложного лечения по данной "опиумной" зависимости. Такого взгляда придерживалась не только советская школа психологии, основанная на марксизме, но и запад был подвержен фрейдистскому мировоззрению. Фрейд утверждал, что религия представляет собой «защиту против детской беспомощности», которая должна быть обязательно, преодолена. Корень религии заключается в слабости и зависимости человека от отца, которая олицетворяется для нас в Боге. Так же к нему относится и такое высказывание: "религия есть массовое безумие" [4]. В психиатрии такое отрицательное отношении к религиозности нашло в американской классификации психических болезней DSM-III, которая содержала большое количество различной симптоматики связанной с религиозной тематикой, такие как религиозный бред, галлюцинации [5].

Имеющиеся на сегодняшний день эмпирические данные действительно свидетельствуют о тесной взаимосвязи между психическим здоровьем и религиозностью [6]. Как отмечает Pajević I., религиозность снижает склонности к рискованному поведению, импульсивные реакции и агрессию; религиозность имеет взаимосвязь с психопатическим и параноидальным поведения, снижает депрессивные и шизоидные тенденции, а также обеспечивает успешное преодоления эмоциональных конфликтов [7].

Можно отметить взаимосвязь религиозности с такими категориями, как: аддитивное поведение (употребление наркотиков, алкоголя, геймблинг и т.д.), аутодеструктивное поведение (суицидальные мысли, попытки), депрессивными расстройствами, психологическим благополучием, тревожностью.

П. Джонсон предлагает перечень психотерапевтических свойств религии: 1) в основе идеи религиозного вероучения лежит "ценность каждой личности", что в свою очередь избавляет человека от чувства собственной неполноценности, беспомощности, бессилия; 2) каждый человек нуждается к принадлежности к коллективу или содружеству, имеющему единую цель и основанному на доброжелательности и взаимопомощи. Таким коллективом выступает церковная община; 3) но изоляция и одиночество не может быть полностью разрешена в коллективе. Известно, что и в толпе человек может

4. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности [монография] / В.Г. Леонтьев. - Новосибирск, 2002 – 264 с.

5. Матюхина. М.В., Спиридонова. С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: учеб. пособие / М.В. Матюхина, С.Б. Спиридонова. – Волгоград.: Перемена, 2005. 264 с.

6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горскин и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: «Академия», 2001. - 272 с.

7. Педагогические условия формирования мотивации учения у школьников с умеренной умственной отсталостью на уроках самообслуживающего и хозяйственно-бытового труда: автореф… кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Марина Васильевна Лузик.- Москва. – 2009 – 23 с.

8. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с ЗПР: дисерт.. кандидата психологических наук: 19. 00. 07 / Н.Л. Белопольская. - М., 1976 -257 с.

9. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

10. Толстикова, О.Н., Медникова, Л.С. Особенности отношения к учению младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / О.Н. Толстикова, Л.С. Медникова // Дефектология. - 2013. - № 5. - С. 14–22

11. Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития при переходе в классы основного звена: диссер… кандидата психологических наук: 19.00.07 / Ирина Валентиновна Крупенникова.- Ярославль. - 2008 - 216 с.

12. Формирование мотивации к трудовой деятельности подростков с нарушением интеллекта в условиях коррекционных интернатных учреждений: диссер... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Екатерина Михайловна Ланина. – Кемерово.- 2012 - 315 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант Орлов Дмитрий Константинович
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В работе представлены результаты психологического исследования особенностей религиозных аспектов в среде лиц с различным уровнем психического здоровья.

Установлено, что религиозная активность различается в группах с различным уровнем здоровья. Использование пралогических защит в группе неимеющих проблем со своим здоровьем, имеет негативные взаимосвязи с психологической симптоматикой. Использование пралогических защит в группе имеющих проблемы со своим здоровьем, не имеет негативных взаимосвязей с психологической симптоматикой.

Ключевые слова: религиозная активность, пралогическая защита,

связанной с формированием конкурентоспособности студентов вуза, сегодня можно встретить во многих психолого-педагогических исследованиях, в которых авторы данную проблему рассматривают с точки зрения разных подходов. Как показало исследование, наиболее современными и содержательными с точки зрения их целостности и прогностичности являются следующие методологические подходы: системно-деятельностный, синергетический, аксиологический, интегративный и компетентностный подходы. Многие ученые, исследуя теоретическую и практическую значимость этих подходов, так или иначе, предлагают свое видение их продуктивного использования в образовательной практике высшей школы. Так, при определении сущности **системно-деятельностного подхода** ученые объединили два подхода: системный и деятельностный, что исследователь В.Д. Шадриков рассматривает как систему, направленную на результат [12]; исследователь П.К. Анохин как направленность к системообразующему результату [15]; исследователь А.Н. Леонтьев как результат, детерминируемый мотивом и ценностью деятельности [7] и т.д. Таким образом, можно увидеть, что системно-деятельностностный подход определяется результативностью деятельности, исходя из целенаправленности системы. А исследователь А.Г. Асмолов рассматривает этот подход как аттестацию, аккредитацию и лицензирование [3], показывая, тем самым, целостность компонентов с точки зрения системно-деятельностного анализа, имеющего определенный развивающий план (например, учет при разработке образовательных программ индивидуальных особенностей развития личности студентов и, исходя из этого, специально организованные формы деятельности). Отсюда, важным свойством системно-деятельностного подхода в формировании конкурентоспособности студентов вуза является положение о том, что психологические функции (мышление, мыследеятельность, понимание, рефлексия, позиция, действие, взаимодействие, коммуникация и т.д.) и способности индивида являются результатом преобразования его внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность посредством последовательных преобразований; т.е. при качественной реализации содержания образования проектируется и необходимый нам тип мышления студента от теоретического к эмпирическому [14]. И, как отмечал исследователь В.В. Давыдов, от первичной формы существования теоретического знания мы движемся к организации способа действия [4]. Исходя из этого, системно-деятельностный подход можно рассматривать как методологию, обосновывающую процесс формирования конкурентоспособности студента через самообразовательную деятельность как активную познавательную деятельность, включая продуктивное общение с другими людьми. И здесь системно-деятельностный подход немыслим без таких основополагающих понятий, как «субъект», «субъектность» и связанные с ними принципы данного подхода, как-то: принцип сензитивности развития, принцип учёта ведущих видов деятельности, принцип субъектности, принцип саморазвития, принцип усиления развития, принцип целеполагания развития, принцип рефлективности, принцип учета результативности каждого вида деятельности и т.д.

Что касается **синергетического подхода**, то он завоевывает сегодня все большее пространство в современном образовании, поскольку на его основе возможно моделирование процессов сложных, по мнению исследователя В.С.

Степина, «человекоразмерных» [10] систем, которые предрасположены к самоорганизации. Более того, синергетический подход помогает уточнить всевозможные характеристики познания, представляя его как междисциплинарный и коммуникативно-деятельностный процесс [2], что позволяет определить перспективы развития образования с учетом воспитания компетентных специалистов.

Следует отметить, что синергетический подход занимает особое положение среди других методологических подходов, хотя, как и системный подход, он отличается междисциплинарностью, поскольку также ориентирован на выявление закономерностей становления и самоорганизации сложной системы. Вот почему его роль и назначение при формировании конкурентоспособности студентов вуза всегда принимается во внимание. Так, успешное применение синергетического подхода в изучении проблемы непрерывного саморазвития учащейся молодежи доказывает его методологическую состоятельность и перспективность [5], хотя, вместе с тем, и является достаточно новым для исследований в области развития компетентных специалистов. Так или иначе, синергетический подход имеет свою однозначную педагогическую перспективу, поскольку в основе своей выполняет роль развивающего и своего рода «помогающего» фактора. Но главное, что синергетический подход рассматривается как осознание индивидом потребности в изменении своей существующей на данный момент «Я-концепции» в направлении определения цели своей деятельности и, в конечном счете, своего развития. При этом, отметим, что формирование конкурентоспособности студента как самоорганизующейся системы должно происходить посредством овладения им определенными социальными ролями, обеспечивающими его качественную персонализацию. Т.е. молодой человек одновременно приобретает внешнее (получение профессии) и творит внутреннее (совершенствование ключевых компетенций); и по мере накопления опыта и развития своих способностей он через внешнее приближается к своей конкурентоспособности. И с синергетической точки зрения формирование конкурентоспособности студентов вуза – это создание условий, при которых становятся возможным самопроектирование молодых людей, самостоятельное приобретения ими знаний, активное и продуктивное творчество в любых видах деятельности. Отсюда, благодаря совместной деятельности преподаватель и студенты начинают функционировать в одном темпоритме, взаимообучаясь и взаимообогащая друг друга, что говорит уже об интерактивном и самоорганизующем обучении. При этом, синергетический подход в вопросах формирования конкурентоспособности студентов вуза как существенное дополнение системно-деятельностного подхода позволяет в самом образовательном процессе по-новому решать проблему соотношения теории и практики, учебной деятельности и опыта, а также насыщения и дальнейшего развития таких категорий, как «образовательная система вуза», «образовательное пространство», «инновационная инфраструктура» и т.д. Иначе говоря, даже в рамках вуза синергетический подход способствует изменению и созиданию, развитию и всплеску творчества, эффективной координации управления и учебного процесса, продуктивному балансу внутренней самоорганизации и внешней интеграции. И все это относится к синергетике: самоорганизации и саморазвитию за счет внутренних процессов вузовской жизнедеятельности. И результаты этого синегретического процесса,

учащихся и составляет 77,8%. Игровой мотив считается единственным у 11,1% испытуемых, при этом у 11,1% детей наблюдается стадия становления ведущего мотива (табл. 2.).

Таблица 2

Анализ преобладания учебного или игрового мотива учебной деятельности

Показатели	Младшие школьники с умственной отсталостью (%)	Младшие школьники с ЗПР (%)	Младшие школьники с нормативным интеллектуальным развитием (%)
преобладает учебный мотив	21	31,6	77,8
преобладает игровой мотив	36,8	47,4	11,1
Несформированность мотива учебной деятельности	42,2	21	11,1

Данные таблицы 2 позволяют говорить о том, что у испытуемых основной экспериментальной группы наблюдается несформированность учебной мотивации, которая характеризуется преобладанием игровых мотивов до конца начальной ступени обучения, что подтверждают теоретические данные об отставании формирования мотивационно-потребностной сферы от нормативных возрастных характеристик.

Формирование позиции школьника у умственно отсталых учащихся происходит более длительное время по сравнению с контрольной группой нормы и отстает по срокам в среднем на 2-3 года, несмотря на постоянное влияние специально созданных условий и учебной деятельности на личность ребенка.

Выводы. Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволяет констатировать, что в условиях ведущей учебной деятельности в младшем школьном возрасте уровень учебной мотивации у детей с интеллектуальной недостаточностью преимущественно средний и низкий. Их привлекает в основном внеурочные занятия и в внешние атрибуты учебы. Однако и у учащихся с нормой интеллекта преобладает умеренный уровень, свидетельствующий о ведущей роли учения в жизни детей, но требующей активной позиции педагогов в формировании учебной мотивации этой категории обучающихся.

Литература:

1. Божович, Л.И. Изучение мотивации детей и подростков [монография] / Л.И. Божович. - М., 1979 – 252 с.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2004. - 224 с.
3. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: учеб. пособие / Н.В. Елфимова - М.: МГУ, 1991 – 205 с.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровней учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью, задержкой психического развития и нормативным интеллектуальным развитием

Уровень учебной мотивации	Младшие школьники с умственной отсталостью (%)	Младшие школьники с ЗПР (%)	Младшие школьники с нормативным интеллектуальным развитием (%)
оптимальный	5,2	0	15,7
Умеренный	10,5	31,7	52,6
Средний	52,6	57,8	21
Низкий	31,7	10,5	10,5

Как видно из таблицы 1, у испытуемых основной и контрольной экспериментальной группы преобладает средний уровень учебной мотивации, наблюдается положительное отношение к школе, но она больше привлекает своими внеучебными занятиями. Такие дети комфортно чувствуют себя в образовательном учреждении, но посещают его в основном для общения и встреч с педагогами и друзьями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель и школьные принадлежности. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

У испытуемых контрольной группы с нормативным интеллектуальным развитием преобладает умеренный уровень учебной мотивации, отношение к себе как к школьнику практически сформировано. Дети успешно справляются с учебой, но нуждаются в активизации своей познавательной и учебной деятельности со стороны взрослых.

Низкий уровень учебной мотивации встречается у всех групп испытуемых в разных процентных соотношениях. Этот факт вызывает особую тревогу педагогов так, как процесс учения и сама школьная жизнь не вызывают интереса у учащихся. Регистрируется отрицательное отношение к учению на фоне достаточно низкой успеваемости. Затруднения в учебе часто сопровождаются проблемами общения с педагогами и одноклассниками. К поощрению и помощи со стороны учителя равнодушны. Эти трудности нарастают на протяжении обучения в начальной школе.

Анализ результатов методики изучения мотивации по Н.Л. Белопольской показал, что в группе умственно отсталых учащихся учебный мотив доминируют у 21 % респондентов. Игровой мотив являются единственными и доминируют над учебным у 36,8 % испытуемых. При этом у 42,2 % наблюдается отсутствие ведущего мотива учебной деятельности, имеет место переход от одной позиции к другой, что свидетельствует о стадии становления ведущего мотива.

В группе младших школьников с задержкой психического развития наблюдается преобладание игровых мотивов деятельности у 47,4% детей. Доминирует учебный мотив у 31,5% учеников, отсутствие ведущих мотивов выявлено у 21% испытуемых. У младших школьников с нормативным интеллектуальным развитием учебный мотив является ведущим у большинства

так или иначе, касаются и развития самих студентов и их преподавателей, деятельность которых перекрещивается и переплетается, определяя, тем самым, истинную траекторию развития конкурентоспособности.

Синергетический подход, во многом перекликаясь с системно-деятельностным подходом, имеет тесную связь и с аксиологическими позициями в образовании, позволяя создавать единую научно-методологическую основу для моделирования развития конкурентоспособного образовательного пространства вуза в современных условиях. Отсюда, мы переходим к следующему методологическому подходу – **аксиологическому**.

В контексте формирования конкурентоспособности студентов вуза сущность аксиологического подхода заключается в том, что цели, равно как и ценностные ориентации преподавателя и студента, включая их ожидания и потребности, мотивы и собственно субъектную позицию каждого из них наиболее актуализируются именно в ходе совместного построения образовательной траектории студента и его самореализации в познавательной и иной деятельности.

И здесь показателем аксиологического критерия можно считать потребность студента в достижении им конкурентоспособности и мотивацию к достижению успеха в этом. И все это напрямую связано с его ценностной сферой - личностными, профессиональными и жизненными ориентирами, определяющими, по сути, его выбор на протяжении всей своей жизнедеятельности. Взаимосвязь его ценностных ориентаций как реализованных возможностей, а также стремление к самореализации в чем-либо и есть аксиологический потенциал личности, который и необходимо постоянно взращивать в стенах вуза, от чего, собственно, и будет зависеть его будущая профессиональная жизнь и качество профессиональной деятельности. Для этого преподаватель призван способствовать студенту в его качественном изменении в ценностном отношении к познавательной деятельности, к овладению профессией, к проектированию и развитию в себе качеств конкурентоспособной личности. Вот почему процесс обретения личностью понимания своего нахождения в пространстве и времени образования должно занимать особое место в аксиологической доктрине вуза, связанной с ценностным самоопределением студентов [9]. И здесь основой самоопределения студентов в рамках вузовской жизни можно считать те ценностные ориентации, которые способствуют постановке целей, способов их достижения и обретения смысла намеченных видов деятельности. Исходя из проблемы формирования конкурентоспособности, студенту вуза приходиться самоопределяться в трех основных направлениях: это когнитивный вектор (направлен на пространство образованиям, где он отбирает знания, исходя из аксиологически ориентированных идей и ценностей образования); ценностный вектор (направлен на актуализацию ценностных ориентаций, связанных с самоактуализацией, самообразованием и саморазвитием в рамках того пространства, где происходит становление личностного отношения к своему месту и роли в мире); деятельностный вектор (это подпространство, где молодые люди избирают для себя жизненные ориентиры, связанные, например, с развитием своих способностей, выстраиванием различных проектов будущей жизни т.д. [8].

Таким образом, аксиологический подход аккумулирует в себе и соответствующие индикаторы качества самого университетского образования,

а именно: когнитивный индикатор (предоставляемые знания о мире, науке, изучаемой профессии и т.д.); ценностный индикатор (культивируемые ценностные отношения к овладению будущей профессии и достижения в ней конкурентоспособности); деятельностный индикатор (развитие у студентов умений и навыков целеполагания своих замыслов, проектирования деятельности, построения перспектив карьерного продвижения, разработки и реализации всевозможных проектов, способов и приемов достижения целей). Отсюда, как считают исследователи А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая, аксиологический подход должен действовать на каждом этапе развития вуза как некий императив, направленный на самоорганизацию и саморазвитие педагогической деятельности, претворяя в жизнь такие ценности, как:

- *академические ценности* (фундаментальность; новые парадигмы преподавания и исследования; междисциплинарность исследований; профессиональная компетентность; тьюторская модель взаимоотношений «преподаватель-студент» (приобщение к научным школам); академические свободы и т.д.);
- *организационные ценности* (технологизация образовательной деятельности; доступность образовательных программ; свобода в осуществлении научных исследований; конкурентоспособность университета и т.д.).
- *ценности личностного роста* (свобода индивидуальности; субъект-субъектные отношения; непрерывность образования; возможности самоопределения; условия для самореализации; профессиональная мобильность; конкурентоспособность выпускника) [6].

И все это направлено на самореализацию студента как ценность в контексте аксиологического подхода, что можно понимать и как результат самосовершенствования (его осуществление сочетает в себе и профессиональные способности), и мотивацию к своему развитию, и стремление к собственной конкурентоспособности. А поскольку фактор самореализации для формирования конкурентоспособности студентов вуза является, по сути, многомерным явлением, где важны соответствующие системообразующие компоненты (самосознание, самомоделирование, самоопределение, самопринятие, самоактуализация, самоконтроль, саморегуляция, самоутверждение), то здесь необходима интеграция различных форм и методов обучения, что, так или иначе, связано со следующим методологическим подходом – **интегративным**.

На основе интеграции всех компонентов образовательного процесса интегративный подход имеет свои определенные функции и структуру, способы реализации на технологическом уровне, которые на деле означают объединение отдельных дифференцированных частей в целое, включая и сам процесс, направленный на качественное изменение состояния той или иной системы. Данный методологический подход, по сути, структурирует образовательный процесс, связанный, например, с формированием конкурентоспособности индивида, формулируя, тем самым, определенные положения дидактической системы преподавателя вуза, когда ему приходится увязывать в единое целое образовательные, воспитательные и развивающие задачи, включая организованный процесс взаимодействия со студентами. Таким образом, интегративный подход можно рассматривать как степень

учителями.

31,7 % школьников с умственной отсталостью, 10,5% детей с ЗПР и 10,5% детей с нормативным интеллектом отношение к себе как к школьнику не сформировано, а учебная мотивация находится на низком уровне. Эти дети плохо усваивают программный материал, посещают школу неохотно и с большими пропусками. На уроках часто занимаются посторонними делами и играми, преимущественно с использованием гаджетов.

Данные методики М.Р. Гинзбург и «Паровозик» позволили констатировать, что у 21% детей с умственной отсталостью, 36,8% детей с ЗПР и у 21% детей с нормой интеллекта выявлен ведущий мотив деятельности – учебный. Для всех экспериментальных групп этот мотив определяется возрастными особенностями. Однако у умственно отсталых испытуемых учебные мотивы характеризуются недостаточной осознанностью и глубиной, нестабильностью и поверхностным характером.

Ориентация на отметку и оценку со стороны учителя как ведущий показатель учебы отмечается у 58% младших школьников с умственной отсталостью и 36,8% детей с ЗПР. Своеобразие их учебной мотивации проявляется в смещении на внешнюю сторону обучения, где главным моментом является оценка их деятельности учителем. При этом трансформация внешних факторов, по мнению Крупенниковой И.В., [11] во внутренние мотивационные факторы у учащихся с нарушениями интеллекта не происходит до конца начальной школы. Подобная тенденция выявлена только у 6% детей с нормой интеллекта, испытывающих значительные трудности в усвоении программы.

Лидирующие позиции занимает социальный мотив учебной деятельности у 67% обучающихся группы норма и 15,7% школьников с ЗПР по результатам методики М.Р. Гинзбург и «Паровозик». Он обеспечивает устойчивость структуры учебной мотивации и создают условия для сознательной и активно-познавательной учебной деятельности. Ведущий социальный мотив был зарегистрирован и в группе умственно отсталых респондентов (10,5%), но этот показатель нельзя соотносить с широким кругом социальных мотивов деятельности детей с нормативным развитием. Они расплывчаты и напрямую не связаны с процессов обучения. Было доказано, что для них эта группа мотивов представлена крайне своеобразно и в элементарном виде.

Несформированность ведущих мотивов деятельности наблюдалась у всех групп испытуемых. Дети с умственной отсталостью и ЗПР в 10,5% случаев продемонстрировали данный факт. 6% детей с нормой интеллекта и низкой успеваемостью также относятся к этой категории учащихся. Их учебная деятельность не является личностно-значимой, находится под влиянием внешних факторов и носит преимущественно формальный характер.

группу вошли 19 детей с легкой степенью умственной отсталости. В первую контрольную группу вошли 19 обучающихся с ЗПР, вторую контрольную группу составили 18 детей с нормой интеллекта. Всего в эксперименте приняли участие 56 детей, из них 28 девочек и 28 мальчиков.

На подготовительном этапе эксперимента осуществлялся подбор диагностического инструментария и его адаптация, анализ экспериментальной выборки, школьной документации и успеваемости обучающихся. Проводились беседы с педагогами и родителями, ориентированные на детальное изучение участников исследования.

На основном этапе изучались особенности учебной мотивации и выявлялись ведущие мотивы младших школьников с нормальным и нарушенным интеллектом, анализ продуктов их деятельности. Проводилось наблюдение за учащимися в урочной и неурочной деятельности.

На заключительном этапе был проведен количественно-качественный анализ экспериментальных данных и их графическое представление.

Основу программы диагностики составили: анкета оценки уровня учебной мотивации младшего школьника Н.Г. Лускановой; методика изучения ведущих мотивов учебной деятельности М. Р. Гинзбург; адаптированная методика определения степени осознанности ведущих учебных мотивов «Паровозик». Конкретизировать их результаты помогла методика, выявляющая преобладание учебного или игрового мотива деятельности Н. Л. Белопольской.

Анализ данных диагностики по методике Н.Г. Лускановой показал, что у 16,7% младших школьников с нормой интеллекта сформирован оптимальный уровень учебной мотивации. Эти дети успешно осваивают школьную программу, проявляют активно-познавательное отношение к учебе и заинтересованность в получении знаний. К учебной деятельности относятся ответственно и добросовестно. Отмечается явное стремление достичь в учебе успеха. Требования учителя принимают и выполняют. У 5,2% умственно отсталых школьников также был выявлен данный уровень учебной мотивации, но он отличается качественным своеобразием. Эти дети усваивают программу в условиях фронтального обучения и принимают педагогическую помощь. Проявляют интерес к учебе в том случае, если получают подкрепление в виде положительных оценок и одобрений со стороны педагога. В первой контрольной группе детей с ЗПР оптимального уровня учебной мотивации не было выявлено.

Умеренный уровень учебной мотивации и отношение к себе как к ученику практически сформировано у 52,6% учеников с нормой интеллекта и у 31,7% младших школьников с ЗПР. Для них характерно положительное отношение к учебе при условии позитивной оценки со стороны учителя. С программным материалом справляются успешно, но не всегда стремятся выполнить требования педагога. 10,5% умственно отсталых учеников выявлен данный уровень учебной мотивации, который имеет некоторое своеобразие. Они в большей степени зависимы от поощрений учителя и менее активны в учебной деятельности.

52,6% умственно отсталых детей, 57,8% учеников с ЗПР и 22,2% школьников с нормой интеллекта демонстрировали средний уровень учебной мотивации. Они испытывают значительные трудности в усвоении школьной программы. Учебный процесс и получение знаний их не привлекает, а посещение школы связано преимущественно с общением с друзьями и

связанности компонентов процесса формирования конкурентоспособности студентов и становление его целостности на основе продуктивного взаимодействия всех его субъектов.

Исходя из посыла, что интегративный подход является одним из ведущих принципов формирования конкурентоспособности на образовательном пространстве вуза, обеспечивающего на нем развитие и воспитание учащейся молодежи как будущих высококвалифицированных специалистов, он, в этой связи, должен соответствовать современным тенденциям, отражающих образовательный процесс. При этом, интегративный подход, часто называемый первым принципом дидактики, обладает следующими важнейшими формами реализации в образовательном процессе: внутрипредметным и межпредметным интегративным процессом. Например, внутрипредметная интеграция позволяет выстраивать целостный научный подход к учебной деятельности в пределах отдельного вузовского курса, увязывая воедино все основные компоненты процесса обучения: знания и понимание, навыки и умения.

Что касается межпредметной интеграции, то она позволяет создавать новую организационную структуру образовательного процесса - интегральное пространство формирования конкурентоспособности студентов вуза, надстраиваясь, таким образом, над внутрипредметной интеграцией, где отдельные дисциплины, взаимодействуя, продолжают далее существовать уже в качестве самостоятельных образовательных систем. И во главу угла ставится уже личностно-ориентированная педагогика, в интегральной системе которой достижение конкурентоспособности как личностного смысла становится технологически обусловленным педагогическим фактом. И здесь мы наблюдаем возможность целенаправленного формирования студентом личностного смысла в стремлении к обладанию качеств конкурентоспособной личности, что превращает интегральное образовательное пространство вуза в важнейший фактор создания современной технологической реальности для подготовки компетентного специалиста. Отсюда, интегративный подход в общей системе педагогической интеграции представляет собой процесс и результат становления, развития и формирования такой многомерной целостности, как конкурентоспособность, связанной с процессом поступательного изменения интеллектуальных, духовных и творческих свойств индивида, обретающего новообразования и в структуре профессиональных качеств, устойчивости которых способствует следующий методологический подход – **компетентностный**. Именно он, как показывает практика, наиболее органично завершает (и, вместе с тем, дополняет) предложенный нами ряд важнейших методологических подходов, обуславливающих качественное формирование конкурентоспособности студентов вуза.

Сегодня в современном отечественном образовании в реализации компетентностного подхода выделяют, прежде всего, такие аспекты, которые способствовали бы повышению компетентности выпускников вуза, их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, а именно:

- формирование обобщенных предметных умений (понимание основной сути изучаемых дисциплин; навыки интерпретации математических данных; способность к оценке событий экономического характера и т.д.);
- дальнейшее развитие жизненных навыков (умение оформлять

документы, обладать компьютерной грамотностью, повышение культуры здоровья и т.д.);

- совершенствование прикладных предметных умений (реализация усвоенных профессиональных знаний вне вуза, использование опыта в различных видах деятельности);

- овладение ключевыми компетенциями (способность к самообразованию и рефлексии; умение находить пути к сотрудничеству, умение находить необходимую информацию и т.д.) [13].

Таким образом, реализация компетентностного подхода на любом образовательном уровне, так или иначе, ведет к формированию обобщенных предметных умений, жизненных навыков, прикладных предметных умений, ключевых компетенций. И все это в целом ведет к повышению культуры самоопределения, когда молодой человек развивает в себе способности к саморазвитию и самоактуализации. И результатом (а значит, и основой) является то, что вначале студент на теоретических и практических занятиях, а затем уже и в профессиональной деятельности начинает создавать что-то новое в своей профессиональной области. А это говорит о том, что любой индивид, который способен нести ответственность за свои действия, четко мотивирован на цели, исходя из собственных ценностных ориентаций, а также постоянно стремится к личностному росту, - однажды становится индивидуальностью (самостью), обладающей способностью проектировать свое будущее и реализовывать в ходе этого намеченные цели. Все это, в той или иной степени, активизируется компетентностным подходом, который способствует реализации способностей студента и проявлению его конкурентоспособности. Более того, компетентностный подход в определенной степени разрешает противоречия между стремлениями молодого человека и его возможностями по их реализации. Иначе говоря, данный методологический подход нацеливает студента на обретение им того уровня, когда он при успешной деятельности в большей вероятности может стать состоятельным и компетентным в любом виде деятельности. И компетентностный подход помогает именно тому, что молодые люди всегда мотивированы на результативность своей познавательной деятельности, уводя от абстрактных знаний к индивидуальному знанию, к индивидуальной компетентности, индивидуальной успешности в том или ином виде деятельности. Этот потенциал и можно считать основной задачей компетентностного подхода.

Выводы. Итак, исходя из реалий современной действительности, в отечественной вузовской практике сегодня используются все возможности для эффективного формирования конкурентоспособного специалиста, для чего, в частности, реализуются различные методологические подходы, которые, однако, требуют дальнейшего своего изучения и решения. Это касается и актуальности выше описанных подходов, которые, как показало исследование, имеют свои положительные стороны. Так, например, на основе методологических подходов подготовку специалистов можно рассматривать как систему с учетом всех взаимосвязанных факторов (системность, деятельностность, синергетичность, аксиологичность, интегративность и компетентостность); данные подходы с учетом качественной подготовки студентов ориентируют на гарантированный результат образовательной деятельности вуза, связанный с выпуском грамотных, профессионально обученных специалистов; предложенные подходы, как показывает практика,

задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью представлен в литературе недостаточно.

Формулировка цели и задач статьи. Актуальность проблемы определила методологический аппарат настоящего исследования. Его цель состояла в том, что на основе теоретико-методологического анализа литературы провести сравнительный анализ учебной мотивации младших школьников с нормативным интеллектом, ЗПР и умственной отсталостью.

Объект исследования **–** процесс формирования учебной мотивации младших школьников.

Предмет исследования **-** ведущие мотивы учебной деятельности младших школьников с нормативным интеллектом, с ЗПР и умственной отсталостью.

Гипотеза исследования

Основным фактором, определяющим ведущий мотив учебной деятельности у младших школьников с нормативным интеллектом и задержкой психического развития, будет выступать оценка учебной деятельности со стороны учителя. Ведущим мотивом у этой категории детей является внутренний мотив учебной деятельности. У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью преобладает отсутствие ведущего мотива учебной деятельности. При этом одним из ведущих факторов, определяющих иерархию мотивов, также будет являться оценка его успешности со стороны учителя.

Задачи исследования:

1. Теоретически изучить проблему исследования.

2. Подобрать и апробировать психодиагностические методики, на выявление степени сформированности и характера мотивов учебной деятельности младших школьников с нормативным интеллектом, ЗПР и умственной отсталостью.

3. Выявить особенности учебной мотивации младших школьников трех исследовательских групп и дать им сравнительную характеристику.

Изложение основного материала статьи. Обзор литературных данных позволил рассмотреть мотивацию, как многофакторную систему и важнейший компонент учебной деятельности, обусловленный внешними и внутренними причинами. Согласно современным исследованиям мотивация являются движущей силой успешного обучения и находится в тесной взаимозависимости с интеллектом [3, 4]. Поэтому в условиях интеллектуальной недостаточности процесс формирования учебной деятельности протекает крайне медленно и своеобразно. Он нуждается в серьезной корректировке со стороны учителя при помощи специальных приемов и методов с учетом возрастных особенностей обучающихся [9, 11]. В психолого-педагогической литературе убедительно доказано, что дифференциация детей с нарушениями интеллектуального развития по степени и уровню сформированности мотивов учебной деятельности позволит не только усовершенствовать учебный процесс, но и улучшить результаты дифференциальной диагностики [11, 12].

Теоретический обзор позволил определить фундаментальную базу экспериментального исследования и продумать его стратегию. Исходя из логики эксперимента, были сформированы 3 группы испытуемых в возрасте от 7 до 12 лет, обучающиеся в 1-4 классах специальных (коррекционных) и общеобразовательных школ г. Н. Новгорода. В основную экспериментальную

Междунар. науч.-практ. конф. «Личность. Общество. Образование» в 2 т. / науч. ред. О.В. Ковальчук, В.П. Панасюк, А.Е. Марон. – СПб.: ЛОИРО, 2015. – т. 1. – С. 151 – 160.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).

Психология

УДК: 159,9

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент направления подготовки специальное (дефектологическое) образование, профиль олигофренопедагогика Низовцев Иван Валерьевич
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМОЙ ИНТЕЛЛЕКТА, ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены данные сравнительного анализа учебной мотивации и ведущих мотивов учения младших школьников с нормой интеллекта, задержкой психического развития и умственной отсталостью. Определена в рамках констатирующего эксперимента специфика формирования мотивов учения у детей с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: младшие школьники, учебная мотивация, дети с задержкой психического развития, дети с умственной отсталостью.

Annotation. The article presents a comparative analysis of learning motivation and the leading motives of the teachings of junior high school students with normal intellect, mental retardation, and mental retardation. Identified within the specificity experiment showing the formation of the motives of the teachings in children with impaired intellectual development.

Keywords: younger students, academic motivation, children with mental retardation, children with mental retardation.

Введение. Учебная деятельность детей младшего школьного возраста является ведущей. Она ориентирована на получение ребенком знаний, расширение его социального опыта, системы отношений и пр. Внешним и обязательным компонентом учебной деятельности является мотивация, которая характеризует самого ученика как субъекта образовательного процесса [1, 4, 5]. Понятие, динамика и условия формирования учебной мотивации, а также пути ее совершенствования является предметом активного обсуждения в психолого-педагогической литературе. Актуализируются в научном дискурсе и вопросы учебной мотивации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2, 6, 7, 8, 10]. Однако сравнительный анализ учебной мотивации учеников начального звена с нормой интеллекта, детей с

по содержанию и через организацию различных видов деятельности максимально приближают молодых людей к условиям реальной профессиональной деятельности. И главное, в этих методологических подходах заложен личностный аспект подготовки специалистов, когда на основе учета интересов и склонностей студентов раскрываются их потенциальные возможности.

Литература:

1. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - М.: Просвещение, 2006.

2. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки // Синергетика и образование. Хрестоматия. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2003.

3. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] / А .Г. Асмолов. – 2011. - Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Издательство: ИНТОР ISBN: 1996.

5. Ибрагимов Г.И. Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки // Среднее профессиональное образование. - 2003. - № 6. – С. 18-21.

6. Кирьякова А.В., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте Болонского процесса // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8–3. – С. 519-523.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.

8. Ольховая Т.А. Теория и практика становления субъектности студента университета. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2006.

9. Повзун В.Д. Жизненные ценности студентов университета в новых социокультурных условиях // Вестник ОГУ. – 1999. – №3.– С. 72–77.

10. Степин В.С. Деятельностная концепция знания //Вопросы философии. – 1991. - № 8. – С.129 – 138.

11. Ушева, Т.Ф. Формирование метапредметных умений учащихся: учебно-методическое пособие. – Иркутск: ИГЛУ, 2012.

12. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. - М. : Логос, 2001.

13. Шаповалов, В.И. Теоретико-методологические и практические аспекты формирования конкурентоспособной личности : учеб. пособие . – Уфа : Изд-во Восточ. ун-та, 2004.

14. Щедровицкий Г.П. Введение в мыследеятельную педагогику: Сб. кекций. – Кемерово, 1990.

15.Anokhin P.K. Systemogenesis as a general regulator of brain development. In: The Developing Brain. Eds.: W.A.Himwich and H.E.Himwich. Elsevier, Amsterdam, 1964, 54-86

Педагогика

УДК 37.02

преподаватель хореографии Павинская Кристина Владимировна
Самарский государственный институт культуры (г. Самара)

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ специфики здоровьесберегающей деятельности в хореографическом образовании.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, принципы здоровьесберегающей деятельности в хореографическом образовании.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the specific health-activities in dance education.

Keywords: health, health culture, the principles of health-education activities in the choreography.

Введение. В настоящей статье мы попытаемся провести теоретический анализ здоровьесберегающей деятельности в хореографическом образовании с позиции системного подхода. Здоровье человека является важнейшим ресурсом устойчивого развития любого общества, более того, здоровье – это основа культурного и цивилизационного развития всего мирового сообщества[6,с.29]. Проблема здоровья является актуальной и востребованной, а деятельность по его сбережению беспокоит на протяжении длительного времени многих ученых, в числе которых:Н.М. Амосов, И.И.Брехман, Э.Н.Вайнер, В.М.Дильман, Э.М.Казин, В.П. Казначеев, В.Т.Кудрявцева, И.Л.Левина, Маджуга, В.Ф., Сазонов, Г.Н.Сериков, М.Ф.Секач, Н.Г. Коновалова и др.

Нас интересует деятельность по сбережению здоровья обучающихся хореографии. В хореографическом искусстве проблема здоровья стоит особенно остро: большая часть хореографов имеют повреждения опорно-двигательного аппарата, в частности, результаты исследований по здоровьесбережению хореографов позволяют констатировать, что до 90% хореографов мира имеют те или иные расстройства здоровья (Американское министерство труда, Бюро статистики труда, Министерства труда США)[33,с.1]. В ряде исследований упоминают о 30 процентной степени выбывающих из профессии [36, с. 65].Не только физическое здоровье хореографов нуждается в восстановлении, многие профессиональные танцоры становятся психологически измотанными, утомленными, изнуренными не могут брать на себя профессиональные функции, чтобы достигать цели и получать признание, они выгорают[35, с.124]. Среди «звезд балета мировой величины» весьма распространен СПИД, что свидетельствует о тяжкой нравственной деградации «хореографического мира»[5]. Многие выдающиеся танцоры в открытую «исповедовали» и «исповедуют» гомосексуальную ориентацию (и в жизни и на сцене) [7].В современном мире отчетливо проявляется бедность духовного мира хореографов, утрачены положительные идеалы, а с ними и право на долгую жизнь их творческих постановок[28, с. 16,20].

Несмотря на очевидность проблемы здоровьесбережения в хореографии, отечественных исследований, касающихся проблемы здоровья и

В ходе последующего математико-статистического анализа полученных данных нами был сделан вывод об эффективности реализуемой модели по формированию УУД младших школьников. Так, на основании существенных приростов в показателях экспертных оценок коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами младших школьников (Тэмп = 3,5** - для коммуникативных УУД; Тэмп = 0** - регулятивные УУД; Тэмп = 1** - познавательные УУД; Тэмп = 6,5* - личностные УУД) мы можем рассматривать разработанную и внедренную в образовательную практику психолого-педагогическую модель эффективным средством в решении задач формирования комплекса универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности [4].

Выводы. Комплексное осмысление полученных данных позволило нам разработать рекомендации для учителей, которые могут быть сконцентрированы на следующих основных направлениях:

- создавать ситуации для обогащения ребенка новым социальным опытом посредством формирования навыков коллективного взаимодействия в урочной и внеурочной деятельности;
- совместно с учениками в ходе освоения каждой дидактической единицы формулировать цель занятия, проводить контроль и оценку результатов;
- развивать навыки рефлексии и обеспечивать процесс рефлексии учащимися их собственных действий при решении определенных учебных задач;
- ставить перед учащимися дальнейшие образовательные задачи по развитию всех видов универсальных учебных действий в соответствии с результатами рефлексии;
- акцентировать внимание на успехах образовательной деятельности обучающихся в контексте непрерывного анализа актуальных и потенциальных возможностей ученика;
- соотносить требования ФГОС НОО с реальными возможностями учеников, последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое учебное поведение нужным целям;
- создавать психолого-педагогические условия для формирования внутренних мотивов достижения самостоятельных результатов в любой деятельности, как учебной, так и внеучебной;
- привлекать к процессу создания условий для всесторонней актуализации универсальных учебных действий всех субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действий к мысли: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2010 – 152 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Словарь – справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 528 с.
3. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. - СПб: Питер, 2003. – 256 с.
4. Носова Н.В., Цатурян М.О. Развитие коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях внедрения ФГОС нового поколения / Н.В. Носова, М.О. Цатурян // Инновационное образование в развивающемся регионе: сб. ст. XVIII

единство компонентов, мы оцениваем степень их сформированности по следующим критериям.

Критериями сформированности коммуникативных универсальных учебных действий являются способность к сотрудничеству, склонность к лидерству, становление средств общения, социальный статус ребенка в классе.

В качестве критериев оценки регулятивных универсальных учебных действий выступили такие параметры как школьная тревожность, эмоциональное состояние, волевая регуляция, школьная активность, уровень адаптации.

Оценка уровня становления познавательных универсальных учебных действий осуществлялась на основе анализа следующих показателей: зрительное восприятие, слуховое восприятие, внимание, зрительная память, слуховая память, механическая память, ассоциативная память, интеллект, воображение.

Для оценки уровня сформированности личностных универсальных учебных действий нами анализировались такие критерии как самооценка, школьная мотивация, нравственно-этическая ориентация.

Итак, на основе вышеуказанных положений нами были сформулированы основные направления психолого-педагогического моделирования, связанного с последовательным формированием различных видов УУД на базе образовательных организаций г. Вологды.

Для актуализации каждого из четырех блоков универсальных учебных действий младших школьников в соответствие с выделенными критериями их оценки были разработаны отдельные психолого-педагогические комплексы диагностико-формирующего характера, которые последовательно внедрялись на базе той или иной образовательной организации.

Формирование коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД проходило соответственно на базах МБОУ ВМР «Семенковская основная общеобразовательная школа», МОУ «СОШ № 9», а также на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25 им. И.А. Баталова» г. Вологды. Выборочная совокупность исследования составила 173 человека, обучающихся в 1-3 классах.

Поэтапное становление тех или иных видов универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности включало в себя несколько фаз в рамках специально организованной практической психолого-педагогической работы, направленной на формирование исследуемых образований.

На входном диагностическом этапе с целью исследования имеющегося уровня развития коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД младших школьников нами был использован метод попарного сравнения, который представляет собой разновидность метода экспертных оценок [4]. Данный метод рассматривается нами как наиболее объективный для оценки параметров разнопланового характера, проявляющихся как во вне, так и во внутриличностном плане ребенка. В качестве основного метода практической деятельности на формирующем этапе выступил эксперимент, который проводился по экспериментальному плану №4 Д. Кэмпбелла. Выбор данного экспериментального плана обусловлен необходимостью получения надежных результатов, обладающих высокой степенью внутренней валидности.

здороьесберегающей деятельности практически нет.

Изложение основного материала статьи. Наше обращение к проблеме здоровьесбереженияв хореографии вызвано желанием сформировать адекватное отношение к своему профессиональному здоровью, потребность его сохранения. Среди причинных факторов профессионального нездоровья многие ученые З.С. Миронова, И. Д. Баднин, А.Л Гройсман, Daniel D, Arnheim, Judith R, Peterson, Ruth Solomon, John Solomon, Sandra Cerne Minton Allan, J. Ryan M.D и Robert E. Stephens Ph.D. выделяют: профессиональные, методические, технические, анатомические, биомеханические, относящиеся к окружающей среде, питанию и психологические факторы [35, с. 94]. Наличие данных факторов заставляет нас обратиться к проблеме здоровьесберегающей деятельности в хореографическом образовании, и, в первую очередь, определить само понятие «здоровьесберегающая деятельность».

В словаре Ушакова «деятельность» – это систематическое применение своих сил в какой-нибудь области. В словаре Даля«сберегать» **–** значит соблюдать, сохранять, беречь в целости; «беречь»; по Далю, - хранить, заботиться, щадить, холить, безопасить. Определения здравосберегающий и здоровьесохранный подчеркивают действие сбережения, сохранение того, что имеется на данный момент [14, с. 104].«Здоровьесбережение, по определению, не может быть основной целью образовательного процесса, а является лишь условием, одной из задач, связанных с достижением главной цели образования (гармоничного развития личности обучающегося). Прилагательное «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой образовательной деятельности, показывающей, насколько при реализации данной деятельности решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса обучающихся и педагогов. Оно определяет направленность действий и таким образом фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности [29, с. 48-49].

И.И. Брехман отмечал: «…с давних пор здоровье не имело конкретного научного определения. И это, несмотря на то, что корифеи мировой и отечественной медицины придавали первостепенное значение здоровью как великому дару природы» [14, с. 10, 13].По мнению В.Т. Кудрявцева: «Здоровье рассматривается, как от природы данное состояние организма,которое может изменяться под действием разного рода внешних и внутренних факторов, в том числе и социальных» [6, с. 18].«Как состояние организма, которое дает человеку возможность в максимальной степени реализовать свою генетическую программу в условиях социально-культурного бытия данного человека», - определяет здоровье Э.Н Вайнер [12, с. 46]. Н.К. Смирнов под понятием здоровье понимает: «Целостное многомерное динамическое состояние, в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экономической среды, позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции» [29, с. 10]. А по утверждению Р.М. Баевского: «Здоровье является контрольным специфическим состояние**м** человеческого организма, обеспечивающим достижение своего функционального оптимума» [6, с. 23].Общим в приведенных определениях понятия «здоровье» является состояние человеческого организма, что дает нам основание определить здоровье - как состояние, которое по Хайдеггеру проявляется как действующая

в человеке настроенность[11, с. 427].Однако В.А. Пузынин представляет здоровье интегральным свойством любой живой системы, основной ее характеристикой, качественным индикатором сущности роста, развития, преодоления кризисов, приспособлений, показателем благоприятных и неблагоприятных условий и периодов жизни [14, с. 54].Здоровье, по определению Г.Н.Серикова, представляет собой специфическую реальность (данность), характеризующую некие его, (объекта-носителя здоровья) свойства [27, с. 157]. Благодаря сказанному мы можем дополнить определение понятия здоровья – как состояние свойств человека.

Многие авторы рассматривают отдельные аспекты здоровья: физические, биологические, психологические и социальные (Г.С. Никифоров, 2000, Е.А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина. 2007) [10, с. 13]. На сегодняшний день, наиболее полное определение «физического здоровья», на наш взгляд, дано Г.Л. Апанасенко: «Физическое здоровье – динамическое состояние организма, которое определяется резервами энергетического, пластического регуляторного обеспечения функций, характеризуется устойчивостью к воздействию патогенных факторов и способностью компенсировать патологический процесс»[12, с. 34-35]. По определению Э.М. Казина, под физическим (соматическим) уровнем здоровья следует понимать такую совокупность статических (морфологических) и динамических (функциональных) физических свойств конкретного человека, которая позволяет ему в соответствии с возрастом, полом и социальной ролью адаптироваться к окружающей действительности, выполнять свои биологические и социальные функции [10, с. 13]. Совокупность различных физических свойств организма характеризуют двигательную деятельность человека: сила **–** это свойство организма преодолевать внешнее сопротивление (или противодействовать ему) за счет мышечных усилий; выносливость - это свойство организма человека длительное время выполнять физическую работу на достаточно высоком уровне, (отражающее способность противостоять утомлению в процессе деятельности); быстрота - это свойство организма в существенной степени обуславливает способность совершать двигательные действия за минимальное время;гибкость - морфофункциональное свойство опорно-двигательного аппарата человека, определяющее пределы движений звеньев тела; ловкость - способность человека координировано выполнять движения, а также рационально справляться с новой, неожиданно возникшей двигательной задачей[22].В хореографии под физическим (соматическим) уровнем здоровья, как правило, понимается: состояние внешних физических данных (физический аппарат хореографа): осанка (спина), подъем (стопа), шаг и выворотность (тазобедренный и коленный сустав), прыжок [18, с. 292].Однако, как замечает М.С. Миловзорова: «Выполнение хореографических движений и сам танец требует определенной силы, быстроты, выносливости, ловкости и гибкости, без их развития невозможно совершенствование техники и качества движений» [16, с. 136]. «Чем более развиты двигательные способности мышц, отмечает Н.И. Тарасов,тем свободнее танцовщик может действовать на сцене. Мышцы танцовщика должны обладать достаточной силой, выносливостью, эластичностью и подвижностью, только тогда они будут выполнять свою работу экономно и целесообразно, без чрезмерной напряженности, которая ведет к скованности, а не к свободе физического действия» [30, с. 51].

распределенной во времени деятельной включенности в специально организованные ситуации. Примером подобной организованной деятельности психолого-педагогической направленности может стать специально разработанная модель формирующего характера, направленная на последовательное становление универсальных учебных действий в рамках внеучебной деятельности.

Таким образом, важным этапом формирования универсальных учебных действий младших школьников в внеучебной деятельности является построение структурной модели данного процесса как необходимого основания для практической реализации исследуемого феномена. Психолого-педагогическая модель проектирует соотношение настоящего и будущего, которого еще нет в реальной действительности и способ движения к нему, определяемый внешней и внутренней детерминацией [3].

На основе вышесказанного нами были поставлены следующие цели и задачи исследования:

- обобщение концептуальных подходов в интерпретации понятия «универсальные учебные действия», выделение критериальных показателей сформированности различных видов универсальных учебных действий младших школьников;

- подбор валидного диагностического инструментария, репрезентативного изучению уровня сформированности различных видов универсальных учебных действий младших школьников;

- создание и апробация программно-целевой модели, направленной на актуализацию универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности;

- разработка научно-методических рекомендаций для специалистов образовательных учреждений по становлению универсальных учебных действий в группах обучающихся младшего школьного возраста.

Анализ многочисленных научных работ по проблеме изучения и диагностики различных универсальных учебных действия дает основание для выделения критериев сформированности их отдельных видов, то есть конкретных показателей и соответствующих уровней их актуализации, которые и служат основанием создания психолого-педагогической модели формирования универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности [1; 4; 5].

Под критериями мы понимаем качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне сформированности. Критерии фиксируют деятельностное состояние субъекта, несут информацию о характере деятельности, о мотивах и отношении к ее выполнению.

Под показателями понимается количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта.

Под формированием универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности понимается устойчивая последовательность изменений качественных состояний систем, связанная с переходом к новому уровню целостности с сохранением их эволюционных возможностей [3].

Рассматривая многообразие универсальных учебных действий как

активные групповые методы, индивидуальную работу с учащимися и их родителями, педагогами.

Основная концепция программы психолого-педагогического сопровождения – создание системы социально-психологических условий для развития личности обучающихся и их успешного обучения, формирование личностных характеристик, отвечающих требованиям новых стандартов, на основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории развития ребенка и формирования устойчивости мотивации познания в системе ФГОС НОО [5].

В самом общем виде задача психолого-педагогического сопровождения – помочь ребенку стать успешным и достичь основных результатов обучения.

В свою очередь в качестве личностных и метапредметных результатов освоения учеником основной образовательной программы соответствующего уровня в образовательном процессе школы рассматриваются универсальные учебные действия [1].

В широком смысле под универсальными учебными действиями понимается умение ребенка учиться, то есть его способность к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта.

На основе системного анализа работ А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.С. Макаренко, Р.С. Немова, АВ. Петровского, Е.В. Руденского, Е.О. Смирнова, А.М. Столяренко, В.А. Сухомлинского, Д.Б Эльконина и ряда других авторов в составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Очевидно, что рассмотрение каждого из представленных блоков в отдельности возможно лишь в теории – в практической образовательной деятельности они неразрывно слиты, взаимообусловлены и взаимно актуализируют друг друга в своем развитии и становлении.

На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребенка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров 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 взрослыми и со сверстниками.

Под регулятивными УУД понимают: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценку, волевую саморегуляцию, которые в своей тесной взаимосвязи обеспечивают обучающимся успешную организацию учебной деятельности.

Познавательные УУД представляют собой систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Под личностными УУД понимают: самоопределение, смыслообразование, а также нравственно-этическую ориентацию [1; 4; 5].

Формирование всех видов УУД происходит при регулярной,

Мы не ограничиваемся физическим аспектом здоровья, остановимся и на понятии «психическое здоровье». В педагогической энциклопедии под термином «психическое здоровье» понимается оптимальное состояние психикичеловека, позволяющее индивиду в полной мере поддерживать свое здоровье [23, с. 55].Это состояниедушевного благополучия, полноценной психологической деятельности человека, выражающееся в бодром настроении, хорошем самочувствии, его активности [6, с. 17].Под психическим здоровьем Э.М. Казин понимает динамическую совокупность психических свойств человека, которая позволяет ему познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней, формировать собственные модели поведения при выполнении биологических и социальных функций. Для здоровой личности характерна устойчивая «Я – концепция» - позитивная, адекватная, стабильная самооценка [10, с. 13, 14].Психические свойства личности влияют на человеческую деятельность и характеризуют личность с психологической и социальной стороны. Структуру психологических явлений составляют темперамент, способности, характер и направленность, которые в отличие от физических свойств можно наблюдать только косвенно в поступках индивидуальной личности, в ее поведении, отношении к людям и вещам [25].

«Эмоциональность (направленность) и темперамент имеют большое значение для хореографа в его сложной психолого-эмоциональной сценической деятельности, отмечают З. С. Миронова, И. А. Баднин. Идеальными типами высшей нервной деятельности и темперамента для хореографии являются сангвиник и холерик; имеющих меланхолический темперамент нецелесообразно принимать; с флегматичным темпераментом следует обучать отдельно» [18, с. 201, 202]. Темперамент оказывает влияние на овладение профессией хореографа и профиль его творческой работы [16, с. 77].Человек, имеющий развитую волю, может подавить отрицательные и развить положительные качества, присущие его темпераменту. Темперамент формируется постепенно и зависит от духовного облика человека.

Характер тоже не является врожденным и неизмененным. Характер может быть сильным, слабым, твердым, мягким, тяжелым, плохим, хорошим, неустойчивым, уравновешенным. Все эти свойства, с одной стороны, являются природными, с другой - воспитываются средой [17, с. 44]. Он развивается и меняется в течение жизни [16, с. 75, 77-78]. Со временем у хореографа определяется лирический либо героический, трагический либо комический характер артистического дарования. У наиболее одаренных натур диапазон шире [9, с. 21].

Для успешного обучения хореографии и достижения высокого мастерства хореограф должен обладать хорошо развитыми волевыми качествами, так как волевые качества в творческой деятельности хореографа особенно значимы. Волевое действие всегда направленно на достижение цели, оно связано с мышлением, характером, способностями, темпераментом человека и не может совершиться без волевого усилия[16, с. 79, 136].«Волевая решительность и твердость – вот путь, по которому должно идти воспитание исполнительской простоты будущего хореографа», пишет Н.И. Тарасов [30, с. 50]. Убеждения в человеческой воле, как отмечают Ruth Solomon, John Solomon, Sandra Cerne Minton– являются главной темой вмешательства в психическое состояние личности [37, с 194]. Данные научные подходы позволяют рассматривать «здоровье» как «состояние свойств человека» в рамках психологического

аспекта.

Социальное (личностное) здоровье демонстрирует равновесие между личностью и средой, определяется мерой социальной активности, деятельностного отношения индивида к миру [24, с. 39].Социальное здоровье опирается на различные формы поведения личности, способствующие адекватному существованию человека в обществе людей в результате взаимной согласованности при реализации сложных материальных, духовных, социальных задач [10, с. 14]. Феномен «здоровье», по З.Фрейду, является качественной характеристикой**,** отражающей целостность личности в результате согласования человеком своих внутренних побуждений и желаний с существующей социально-культурной реальностью. Социальноездоровьеозначает нормальную жизнедеятельность человека,подчиненную существующим социальным ценностям;состояние человека, при котором он не может выступать как полноценный член общества, характеризует состояниесоциальногонездоровья, что еще раз подтверждает наши выводы относительно определения здоровья, в его социальном аспекте. «Балетмейстер (создатель крупных хореографических произведений), как отмечает выдающийся педагог и балетмейстер Р. Захаров, не ограничивается лишь творческой деятельностью, он обязан участвовать в общественной жизни страны. Он идеологический руководитель труппы. Он является организатором всей творческой жизни труппы.От хорошей организации всей его работы зависит и качество постановки, и обеспечение выхода спектакля в назначенный срок. Как положительное, так и отрицательное влияние оказывает личный пример балетмейстера. И сколько бы он не говорил о нравственности, коллектив всегда увидит безнравственное поведение своего руководителя – и авторитета как не бывало! Он должен обладатьвыдержкой, уметь ладить с людьми, уметь владеть искусством «стратегии и тактики». Должен обладать настоящими большими знаниями: много читать, посещать музеи и выставки, концерты симфонической музыки, знакомится с выдающимися достижениями других искусств, расширять кругозор, развивать ум и художественный вкус. Кроме того, он обязан обладать хорошим здоровьем. Руководитель всегда на виду, он как бы просвечивается рентгеном, и скрыть свои пороки еще никому не удавалось» [9, с. 15-16, 18, 147-148].Данные научные подходы также позволяют рассматривать «здоровье» как «состояние свойств человека» в рамках социального аспекта.

Всемирной организацией здравоохранения (1968г.) сформулировано следующее определение понятие здоровья. «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [12, с. 34]. Данный подход позволяет раскрыть духовно-нравственный аспект здоровья. То, что может противостоять всему социальному, телесному, и даже психическому в человеке, мы называем духовным в нём. В.Франкл отмечал, что «при психофизической зависимости человека от своей природы, то есть от влечений, наследственности и среды, как культурное существо и духовная личностьон обладает духовной автономией, которая присуща ему, несмотря на психофизическую зависимость»[14, с. 127]. «Поскольку дух обладает свободой воли, то он может действовать согласно и вопреки законам жизни. Между тем историческая полнота человеческой жизни возможна лишь при условии соблюдения ее законов. Духовность – это жизнь в

стандарт, психолого-педагогическая модель, универсальные учебные действия, младший школьный возраст, психолого-педагогическое формирование, внеучебная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the study of the formation of universal educational actions of younger pupils in extracurricular activities through the establishment of appropriate psychological and pedagogical model. Developed methodological tools used in the simulation of the universal educational actions of younger pupils in the framework of a formative experiment. Evaluated the effectiveness of the developed psychological and pedagogical model of the formation of communication, regulatory, educational and personal universal educational actions of younger pupils. On the basics of the empirical data are formulated practical recommendations for teachers and workers of educational organizations.

Keywords: The federal state educational standards, psychological and pedagogical model, the universal educational actions, the younger pupils, the psychological and pedagogical formation, the extracurricular activities.

Введение. В 2011 году произошел переход всех российских школ на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Поддерживая традиции начального образования, стандарт нового поколения определяет уже несколько иные приоритеты. В условиях современного и чрезвычайно быстро меняющегося общества конкретизируются и уточняются цели образования, модернизируется подход к отбору содержания образования, использования инновационных технологий и средств обучения.

Как следует из вышесказанного процесс введения и практической реализации ФГОС НОО предъявляет существенные требования к современному образовательному контексту, который в идеале должен актуализировать, как познавательные, так и личностные образовательные ресурсы обучающихся. Стоит отметить, что познавательная составляющая в структуре учебных действий школьников во многом реализуется посредством внедрения учебной программы, однако, как показывает практика, зачастую личностные ресурсы остаются сформированными в недостаточной степени в связи со смещением баланса в развитии учеников в сторону когнитивного аспекта.

В связи с этим чрезвычайно важный аспект в содержании ФГОС НОО отводится определению сущности психолого-педагогического сопровождения. Данный вид сопровождения рассматривается как платформа по содействию в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся и обеспечивающей психологические условия для успешного обучения, охраны здоровья и развития личности обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогическое сопровождение с точки зрения реализации новых ФГОС – это психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребёнку на определённом этапе его развития в решении возникающих у него проблем, или их предупреждении. Эти технологии помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать

4. Дроздикова-Зарипова А.Р. Особенности ценностных ориентаций у студентов - будущих педагогов и психологов/А.Р. Дроздикова-Зарипова//Модернизация педагогического образования: сборник научных трудов Международного форума (3-5 июня 2015 г.)/Под ред. Р.А. Валеевой.-Казань:Издательство «Бриг», 2015.-С.105-111

5. Сибгатуллина И.Ф. Особенности копинг-поведения в реализации интелектуальной деятельности субъектами высшей школы. Спб.: София, 2002. – 105 с.

6. Сиерральта З. Х. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте (Копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект). - СПб.: Сова, 2000. - 163 с.

7. Русина Н.А. Психоэмоциональные ресурсы как механизм совладающего поведения. - М.: Мысль 2008. – 213 с.

8. Муртазина Э.И., Минуллина А.Ф. Установки на воспитание и семейную роль у отцов в Исламе. Современные проблемы науки и образования Издательство: Издательский Дом Академия Естествознания (Пенза)ISSN: 1817-6321. - 2014. - №3. - С. 667

9. Муртазина Э.И., Минуллина А.Ф. Психология семейных репрезентаций в контексте конфессиональной принадлежности Филология и культура. Philology and Culture Издательство: Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)ISSN: 2074-0239. № 3 (33) 2013. - С.317-322

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук Цатурян Марина Оганесовна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников во внеучебной деятельности на основе создания соответствующей психолого-педагогической модели. Разрабатывается методический инструмент, используемый в процессе моделирования универсальных учебных действий младших школьников в рамках формирующего эксперимента. Оценивается эффективность разработанной психолого-педагогической модели по формированию коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных универсальных учебных действий младших школьников. На основе полученных эмпирических данных формулируются практические рекомендации для педагогов и работников образовательных организаций.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный

ее эволюционно-возможной полноте. Бездуховность, как нарушение духом законов бытия, есть умаление, деградация и самоуничтожение жизни. Духовность есть высший смысл и абсолютная цель эволюции человеческого духа, его универсальный закон-долг, который не сводится к внутренне существенному состоянию духа. Вне социальной действительности духовность – абстракция. Именно поэтому все внутренние состояния и пространственно-временные проявления теоретического и практического духа: способ мышления, мировоззрение, умонастроение, поступки, феномены общественной жизни, образующие систему социума, - должны управляться духовностью, удерживающей природно-социальный организм от его физического распада и нравственного разложения. Духовность – сознательно самоопределяющаяся жизнедеятельность» [20]. Духовное здоровье предполагает высокие нравственные идеалы человека, силу воли, овладение ценностями культуры. Нравственное здоровье, отражает систему ценностей и мотивов поведения человека в его взаимоотношениях с внешним миром, проявляющееся в признании общечеловеческих и отечественных духовных ценностей, в уважении к иным точкам зрения и результатам чужого труда, в деятельностном отношением к миру, активной жизненной позиции [6, с. 27-29].Состояние здоровья по К.Г. Юнгу, выступает как качественный показатель целостности и широты самореализации личности в окружающей социально-культурной действительности. Самореализация невозможна без постоянной духовной деятельности человека [21, с. 97-98]. Духовность – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными. Духовные свойства личности – это самопознание, самосознание, самоосмысление, самосовершенствование, самовыражение [26].

Хореографическое сознание развивается и питается творчеством. Необходимо идти по пути овладения всем лучшим, что накопила хореографическая культура. Балетная классика выразительница, прежде всего, самых высоких человеческих чувств и идеалов[2, с.4,5,41]. Поэтому,ориентация на идеалы абсолютного бытия, представленные в мировых образцах хореографического искусства, и их осмысление будут способствоватьсовершенствованию духовных свойств будущих хореографов и их духовно-нравственному самовыражению, средствами хореографического искусства.«Только богатейший мир души хореографа, может породить волшебные зрительные ассоциации, воплотить в зрительных образах тончайших движений человеческой души» [2, с. 9].

Особенно важно помнить, отмечает Н.И. Тарасов, что воспитание свободы действия будущего хореографа должно основываться на высоких нравственно-этических принципах советского искусства, воспитывать эту свободу обязан каждый преподаватель хореографии [30, с. 55].Хореография это вид духовно-нравственного, эмоционального и визуального воздействия, представляющий гордость нашего государства [34]. «Поэтому, пишет Ястребов, необходимо, стремиться говорить со сцены об идеях только высоких и быть готовым защищать и утверждать своим творчеством такие идеи». Богатейшим материалом, неисчерпаемым источником для их создания является духовный мир наших современников [31, с. 3 53].Данные научные подходы позволяют рассматривать «здоровье» как «состояние свойств человека» в рамках духовно-нравственного аспекта.

Общеизвестно, что здоровье самым непосредственным образом связано с

«образом жизни» [12, с. 35]. По мнению Н.П. Абаскаловой «образ жизни – это стиль жизни, который человек выбирает для себя, если хочет достичь наивысшего благополучия». Считается, что все, что не делает человек, так или, иначе, отражается на состоянии его здоровья. Мы вольны выбирать образ жизни, от него и будет зависеть наше здоровье. «Хорошее здоровье – это образ жизни» [1, с. 147]. Концентрированным выражением взаимосвязи и положительного взаимовлияния образа жизни и здоровья является понятие «здоровый образ жизни»[12, с. 36]. Понятие «здоровый образ жизни» (ЗОЖ), объединяет все, что способствует выполнению человеком его профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, указывает на ориентированность личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья. Здоровый образ жизни, – это стиль жизнедеятельности, который соответствует возрастным, половым, наследственно обусловленным особенностям организма человека, условиям его существования и ориентирован на культуру сохранения, укрепления и восстановления здоровья, необходимого для выполнения человеком личностно и общественно значимых функций [10, с. 18-9]. А.Г. Маджуга определяет выражение «здоровый образ жизни», как «здоровый порядок жизни», «здоровое направление жизни», «здоровый способ жизни», и, дополняет, что во всех трёх фразах качественное определение «здоровый» относится не к «жизни», а к существительному, характеризующему форму ее проявления [14, с. 21].Понятие здорового образа жизни мы будем рассматривать как «здоровый порядок жизнедеятельности. Мнение, о том, что все компоненты ЗОЖ выделены не случайно, они влияли на человека на протяжении многих поколений, выдвигает Е.А. Багнетова. Она отмечает, что сложилось представление о структуре ЗОЖ, в которой обычно выделяют: оптимальный двигательный режим, тренировку иммунитета и закаливание, рациональное питание, психофизиологическую регуляцию, рациональную организацию жизнедеятельности, отсутствие вредных привычек, психосексуальную и половую культуру, здоровьесберегающее самообразование и самовоспитание (М.Я. Виленский, 1995; К. Байер, 1997; Э.Н. Вайнер, 1998; В.Н. Касаткин, 2000; Т.Н. Щербакова с соавт., 2000 и др.) [3, с. 38]. К компонентам ЗОЖ А.В.Левченко добавляет: личную и общественную гигиену, массаж, самомассаж, психофизическую тренировку, коммуникативность, социально-бытовые условия [12, с. 191]. Наиболее подробно на наш взгляд компоненты здорового образа жизнивыделяет А. М. Митяева, к ним отнесены: двигательная активность; закаливание; пребывание на свежем воздухе; соблюдение режима дня; умение владеть собой, своими эмоциями и поступками; рациональная организация учебы и отдыха; устранение вредных привычек и формирование положительных черт характера; самосовершенствование; занятие спортом.Только соблюдение всех компонентов ЗОЖ, по мнению А.М. Митяевой, будет способствовать сохранению здоровья [19, с. 70].

В структуре ЗОЖ в хореографии выделяют аналогичные компоненты. Хореографическая двигательная деятельность, отмечает М.С. Миловзорова, состоит из учебных тренировочных занятий и показа движений – это ежедневные занятия в классе, контрольные уроки, репетиции, просмотры, экзамены и спектакли. Несмотря на то, что хореографическая тренировка всесторонне развивает организм,оказывая влияние на все физиологические

проблемы» ($p \leq 0,01$), «Положительная переоценка». И в группе соблюдающих каноны православия и в группе не придерживающихся религиозных канонов были получены достоверные различия, по методике «Способы совладающего поведения», по следующим шкалам: «Самоконтроль» ($p \leq 0,01$), «Планирование решения проблемы» ($p \leq 0.05$), «Положительная переоценка» ($p \leq 0,01$).

Выводы.

1. Установлено, что самоотношение в группах соблюдающих каноны Ислама, соблюдающих каноны православия и не придерживающихся религиозных канонов, имеют различия. Для придерживающихся канонов Ислама характерна «самоценность», которая наглядно показывает, что эта группа высоко оценивает свой духовный потенциал. У группы придерживающихся канонов православия в юношескм возрасте, все шкалы по методике «Самоотношение» принимают средние значения. Не придерживающимся религиозных канонов присуще «саморуководство», они считают свое «Я» внутренним стержнем, который организует их личность, деятельность, общение, что их судьбы находится в их собственных руках.

2. Результаты исследования показали, что группа соблюдающих каноны Ислама и группа соблюдающих каноны православия имеют достаточно схожие значения в совладающем поведении. У двух выборок, которые соблюдают религиозные каноны, шкала «самоконтроль» говорит о преодолении негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций. Выборка юношеского возраста, которая не придерживается религиозных канонов, принимает средние значения по всем показателям, что говорит о гибкости, умении адаптироваться, сознательном поведении, которое направлено на активное изменение и преобразование ситуации.

3. Таким образом, выдвинутые нами предположения в качестве гипотезы исследования о то, что копинг-стратегии у соблюдающих каноны Ислама, соблюдающих каноны православия и не придерживающихся религиозных канонов будут различными в зависимости от самоотношения подтвердилась. Гипотеза о том, что показатели копинг-стратегий у соблюдающих каноны Ислама, соблюдающих каноны православия будут отличаться от показателей не придерживающихся религиозных канонов подтвердилась. Надеемся, что результаты данного исследования могут быть полезны при проведении дальнейшей работы со студентами Вузов, со студентами Духовной семинарии и студентами Медресе, в юношеском возрасте.

Литература:

1. Пантилеев С.Р. Самоотношение. Психология самосознания. - Самара: Изд. Дом «БАХРАМ-М», 2003. 394 с.

2. Дроздикова-Зарипова А.Р. Исследование эмпатии у первокурсников - будущих педагогов и психологов в контексте саморазвития личности/А.Р. Дроздикова-Зарипова// Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности в субъектно-ориентированном педагогическом образовании: сб. статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25-26 марта 2015 г.)/ под научной редакцией В.И. Андреева. - Изд-во Казан. ун-та. - 2015. - С. 37-40.

3. Albina R. Drozdikova-Zaripova, Natalia N. Kalatskaya, Nadezhda Yu. Kostyunina The Research of Educational Motivation of Working and Nonworking Russian Students // Review of European Studies. - Vol. 7, No. 5. - 2015. - P. 108-118

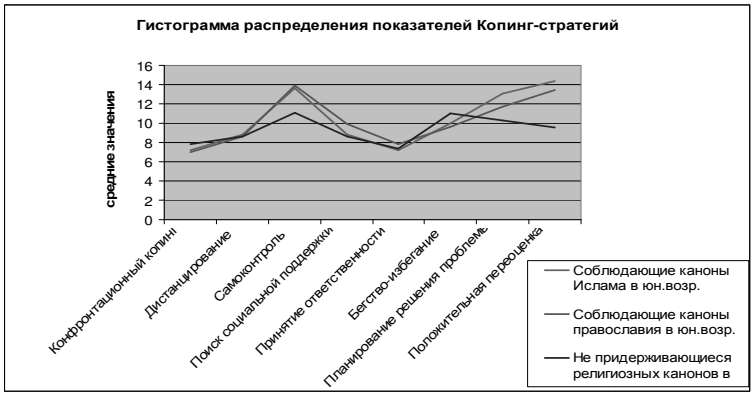


Рис. 2. Гистограмма распределения показателей копинг-стратегий у соблюдающих каноны Ислама, каноны православия и не придерживающихся религиозных канонов в юношеском возрасте

В обеих выборках которые соблюдают религиозные каноны, характерно преодоление негативных переживаний с целенаправленным подавлением и сдерживанием своих эмоций, контролем своего поведения «самоконтроль» (13.9 и 13.6). Шкала «положительная переоценка» (14.4 и 13.45) свидетельствует о том, что юноши и девушки переосмысливают проблемные ситуации и негативные переживания и рассматривают их как стимул для личностного роста и дальнейшей работы личности над саморазвитием.

Не свойственны для данных выборок «принятие ответственности» (7.2 и 7.8) и «конфронтационный копинг» (7.15 и 7), что говорит об адаптационном потенциале личности в пограничном состоянии. Для юношей и девушек характерна способность к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций и умение отстаивать собственные интересы. Юноши и девушки соблюдающие каноны Ислама и каноны православия, умеют признавать свою виновность в возникновение проблемы и умеют нести ответственность за ее решение.

Как видно из рисунка 2, выборка юношеского возраста, которая не придерживается религиозных канонов, принимает по данной методике средние значения по всем шкалам (от 7.4 до 11.05) , что говорит об их гибкости, умении адаптироваться. Средние значения говорят о сознательном поведении, которое направлено на активное изменение и преобразование ситуации. Показатель «бегство-избегание» (11) говорит о преодолении негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения от них, отрицания проблемы, неоправданных ожиданий, и отвлечения.

Между группами соблюдающих каноны Ислама и соблюдающих каноны православия достоверных различий по методике «Способы совладающего поведения» установлено не было. В группе соблюдающих каноны Ислама и в группе не придерживающихся религиозных канонов были получены достоверные различия, по методике «Способы совладающего поведения», по следующим шкалам: «Самоконтроль» ($p \leq 0.05$), «Планирование решения

функции организма, развивая и улучшая их, спорт может принести немалую пользу и хореографам, он поможет развить ловкость, гибкость, быстроту реакции, … силу мышц [16, с. 145, 130]. Другими словами, дополнительная двигательная активность нужна и хореографам.

В работе А.Л. Гройсмана и А.Н. Иконниковой «Общая психопрофилактика и психогигиена творческого труда» отмечается, что в результате массового изучения психогигиены труда студентов творческих вузов в их среде был выявлен большой процент лиц, не соблюдающих или нарушающих режим труда и отдыха, результаты хронометрирования рабочего времени студентов показали, что некоторые из них действительно много работают, перегружены, а другие, наоборот, невротизируются от неумения правильно организовать свободное время [8, с. 7]. Что подтверждает необходимость рациональной организации учебы и отдыха.

JudithR. Peterson в работе “Dance Medicine: HeadtoToe: ADancer,s Guideto Heealth»также подтверждает, что хореографу надо стараться думать о развитии определенного режима. Танцоры организованы распланированным временем классов и работы, нонеобходимо думать и о сне, как о важном продлении рабочего времени, так как сон снабжает тело возможностью быть здоровым и исцеляться. Drs. Aceboand Carskadon обнаружили, что лишенные сна танцоры и танцоры с нерегулярной, не отвечающей нормам системой сна имеют большие нарушения правильности хода функционирования деятельности день за днем (Aceboand Carskadon [2002] 2010, 220-221). Вдобавок, нехватка, недостаток или отсутствие сна может влиять на способность тела бороться с инфекцией, потому что отсутствие сна может подавлять иммунную функцию лимфосистемы. Отсутствие сна может быть значительным фактором и в травматических случаях. Можно констатировать, что соблюдение режима сна – это проблема здоровья в хореографии [33, с. 6-7].

Питание, также играет большое значение в творческой жизни хореографа, отмечают З. С. Миронова и И. А. Баднин, оно должно быть богато белками и мало объемно, чтоб восполнять затраченные калории, не вызывая увеличения массы тела. Необходим сбалансированный полноценный рацион адекватной калорийности и 5-разовый режим питания[18, с. 286-287, 247]. В работе «The Healthy Dancer» о питании хореографа говорится следующее: «Хореографы должны поддерживать достаточное количество пищи, снабжающей их необходимой энергией для выступления»[36, с. 68].Танцорам необходимо знать, что возможно быть худым и здоровым, следуя здоровым пищевым принципам, отмечают Allen J.Ryan, Robert E, Stephens. Именно, правильное, сбалансированное питание хореографа делает возможным дополнение железа и может скорректировать все проблемы и держать танцора в худощавом, оптимальном для танцора весе [35, с 123, 120].

Стрессоустойчивость обеспечивает защите хореографов от травмы. Как отмечает DanielD. Arnheim в своей работе «Dance Injuries: Their Prevention and Care», сверх-эмоциональные, сверх-беспокойные танцоры могут иметь чрезвычайно высокий уровень ненужного мышечного напряжения. Возбужденные, напряженные танцоры очень легко поддаются повреждениям, потому что увеличивается мышечная возбудимость. Можно считать нервно-мышечное напряжение - как главную причину повреждений в танцевальной сфере [32, с. 121].С целью профилактики нервно-психического перенапряжения в хореографии часто используют методику аутогенной

тренировки.

Хореографический мир не защищен от неправильного обращения с расслабляющими и улучшающими выступления транквилизаторами (лекарственными медикаментами, наркотиками), которые подрывают здоровье. Только поддержка педагога может обеспечить безопасную среду. Педагог, как авторитетная фигура, может найти подход к студентам, подозреваемым в злоупотреблении препаратами, только он имеет ресурсы, которые возможны в качестве помощи, направляющей студентов-хореографов к профессиональной поддержки [37, с. 67, 59].

По мнению М.С. Миловзоровой каждый хореограф должен выбрать для себя методы закаливания. Закаливание с помощью солнца, воздуха и воды благотворно влияет на жизненные функции организма, увеличивая работоспособность, улучшая здоровье и сохраняя его на долгие годы. Среди доступных и мощных средств закаливания для хореографа она выделяет: прохладные обтирания, душ, ножные ванны[16, с. 217].Особое значение для хореографов, отмечают З. С. Миронова и И. А. Баднин, имеет освоение приемов массажа и самомассажа, таких как: тренировочный (перед выступлением); восстановительный (для быстрого восстановления мышц после выступления); гигиенический (для профилактики заболеваний, их обострений); лечебный,(при различных заболеваниях и травмах). После тщательного массажа или самомассажа связочно-мышечный аппарат подготовлен к профессиональной нагрузке. Следует соблюдать и гигиенические требования [18, с. 49, 51].

Понятие «здоровый образ жизни» является составной частью общей культуры личности и не просто проявляется в здоровых жизненных привычках личности, но становится критерием оценки способа ее бытия, какподчеркивает Е.А.Багнетова [3, с. 24]. Сущность понятия «культура здоровья», как отмечает А.М.Митяева, заключается в том, что здоровый образ жизни,как основной ее стержень - это научно обоснованный, культурный, наиболее рациональный и оптимальный в конкретных условиях, осознанный личностью как жизненная необходимость образ жизни [19, с. 21]. Культура здоровья определяется Э.М. Казиным, как личностное качество, интегрирующее знание своего внутреннего (физического, физиологического, духовного) мира; осознание своего морального облика, оценки внешнего мира и других людей, положение в природе и социуме; результат внутренней и внешней активности [10, с. 152]. Обращаясь к проблеме культуры здоровья, А.Г. Маджуга выделяет следующие ее виды, представляющие интерес для нашего исследования: культура физическая,показателем которой, является способность индивида на протяжении всей сознательной жизни управлять природосообразными телодвижениями, т.е. физическими движениями, сохраняя гибкость позвоночника и эластичность мышц;культура психологическая, фундаментом которой является способность человека управлять своими чувствами и эмоциями и на основе этого, и также на основе знаний законов построения бесконфликтных отношений, вступать в контакт с окружающими его людьми; культура интеллектуальная, состоящая в способности человека управлять своими мыслями, контролировать их течение и использовать эти умения в построении отношений с окружающим миром, и в первую очередь с другими людьми. А.Г. Маджуга также обращает внимание на то, что необходимо добавить в этот перечень еще один вид культуры - культуру

организует их личность, деятельность и общение, считают, что их судьба находится в их собственных руках. По значениям шкалы «самоуверенность» (6.8) мы можем говорить, о том, что этим юношам и девушкам свойственно, в привычных для себя ситуациях, сохранять работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. Но при неожиданном появлении трудностей уверенность в себе у них снижается, нарастает тревога и беспокойство.

Не придерживающиеся религиозных канонов избирательны в отношениях «закрытость» (5.35). В критических ситуациях склонны к преодолению некоторых своих психологических защит за счет актуализации других. Из шкалы «самообвинение» (5.4) следует, что обвинение себя у них за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева или досады в адрес окружающих.

В целях проверки гипотез о достоверности различий между средними значениями показателей методики Пантелеева «Исследования самоотношения» (МИС) в группах соблюдающих каноны Ислама, соблюдающих каноны православия и в группе не придерживающихся религиозных канонов в юношеском возрасте, был проведен параметрический метод – t-критерий Стьюдента. Проведенный сравнительный анализ данных показывает наличие достоверных различий ($p \leq 0,01$) в следующих показателях в группах соблюдающих каноны Ислама и соблюдающих каноны православия: «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность». В группе соблюдающих каноны Ислама и в группе не придерживающихся религиозных канонов были получены достоверные различия, по методике «Самоотношение», по следующим шкалам: «самоценность» ($p \leq 0.05$), «внутренняя конфликтность» ($p \leq 0,01$). И в группе соблюдающих каноны православия и в группе не придерживающихся религиозных канонов были получены достоверные различия($p \leq 0,01$), по методике «Самоотношение», по следующим шкалам: «самопринятие», «самопривязанность»,«внутренняя конфликтность».

На рисунке 2 представлен график усредненных значений по шкалам методики «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса. У соблюдающих каноны Ислама происходит «планирование решения проблемы» (13.05), юноши и девушки преодолевают свои проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, так же вырабатывают стратегию разрешения проблемы, планируют собственные действия с учетом предыдущего опыта. Результаты исследования показали, что группа соблюдающих каноны Ислама и группа соблюдающих каноны православия имеют достаточно схожие значения в совладающем поведении.

с помощью методики Пантелеева «Методика исследования самоотношения» (МИС) в группе соблюдающих каноны Ислама, в группе соблюдающих каноны православия и в группе не придерживающихся религиозных канонов в юношеском возрасте.

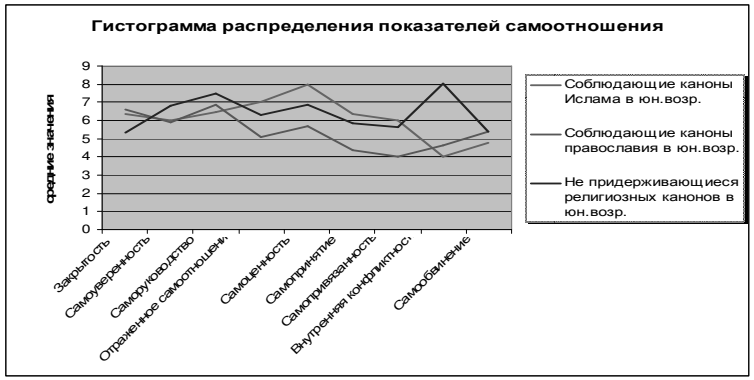


Рис. 1. Гистограмма распределения показателей самоотношения у соблюдающих каноны Ислама, соблюдающих каноны православия и не придерживающихся религиозных канонов в юношеском возрасте

У соблюдающих каноны Ислама, по сравнению с другими выборками, наиболее выражен показатель «Самоценность» (8.00), юноши и девушки высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценят собственную неповторимость. Благодаря, уверенности в себе могут противостоять средовым воздействиям и рационально воспринимать критику в свой адрес. Для соблюдающих каноны Ислама характерно «отраженное самоотношение» (7.00), юноши девушки видят себя принятыми окружающими людьми, чувствуют, что их любят другие, ценят их за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, за их приверженность групповым нормам и правилам, характерна легкость установления деловых и личных контактов. При этом не выражена «внутренняя конфликтность»(4.00) и «самообвинение» (4.8), они относятся к себе в зависимости от того, насколько они адаптированы в какой-либо ситуации.

Группа соблюдающих каноны православия принимает средние значения (от 4 до 6.85) по всем шкалам, не имея из них крайне выраженных, для них не характерна «внутренняя конфликтность»(4.65), «самопринятие»(4.35) и «самопривязанность»(4.00), юноши и девушки, открыты к новому опыту познания себя, но стремятся изменять только лишь некоторые свои качества, при сохранении прочих других.

У не придерживающихся религиозных канонов наиболее выражена «внутренняя конфликтность» (8.05) и «саморуководство» (7.45). Юноши и девушки, осознают свои трудности, имеют адекватный образ «Я» и у них отсутствует вытеснение, считают свое «Я» внутренним стержнем, который

сексуальную,понимая ее, как способность человека управлять сексуальной энергией с позиции высших нравственных законов, выработанныхчеловечеством на протяжении всей истории развития**,** регулирующих систему по-человечески, духовно-нравственных взаимоотношений между полами и обусловливающих тем самым «здоровье» их взаимоотношений [14, с. 61]. А.М.Митяева акцентирует наше внимание на том, чтокультуру здоровья следует определять не только как сумму знаний, но и как активно-заинтересованное поведение, основанное на нравственных началах отношения человека к физическому потенциалу своего развития. Очень важно, по мнению А.М. Митяевой, что человек рассматривается как субъект собственного развития и одновременно главный результат своей деятельности по изменению себя самого. Культуру с этой точки зрения, по ее мнению, можно определить как самосознание, самопроизводство человека в конкретных формах его общественно-преобразовательной (материальной и духовной) деятельности [19, с. 8]. Следовательно, общественно-преобразовательная деятельность культуры физической – это управление движениями и функциональными возможностями организма; культуры психологической – это управление своими ощущениями и внутренними состояниями; культуры интеллектуальной - это управление своим мышлением [19, с. 6]. Ю.В.Науменко, продолжая и развивая идеи А.М.Митяевой, акцентирует наше внимание на том, что именно культура, к которой принадлежит человек, как целостное социальное явление, дает ему возможность измерять не только общественную жизнь, но и закономерности индивидуального бытия [21, с. 15]. Природная одаренность хореографа, как отмечает В.И. Мирный, без знаний, без общей культуры рискует остаться незамеченной. По словам известного психолога В.Л.Дранкова: «Творческие возможности формируются всеобъемлющей культурой личности [17, с. 9].

Формирование здорового образа жизни у хореографов невозможно без знаний о заболеваниях и повреждениях, которые встречаются только у хореографов [З.С. Мироновой и И. Д. Баднина «Повреждения и заболевания опорно-двигательного аппарата у артистов балета», с.3]; беззнанияэкспертизы трудоспособности для типичных повреждений в хореографии, [18, с. 266]. А. И. Марченкова в своей статье «Проблемы травматизма в процессе обучения хореографическому искусству» акцентирует внимание на недостаточности знаний у хореографово причинах травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата, а также об осложнениях после мелких травм. Автор отмечает, что каждый педагог должен знать, как оказать первую доврачебную помощь, так как качество оказания первой помощи в значительной степени влияет на последующее течение патологического процесса и скорость восстановления профессиональной формы[15]. И.А.Баднин в учебном пособии: «Охрана труда и здоровья артистов балета» отмечает: «…в настоящее время хореографы недостаточно осведомлены о мероприятиях по предупреждению возникновения заболеваний и травм опорно-двигательного аппарата[4, с. 3]. Это касается и профилактики, которая бывает: первичной или вторичной. В первом случае мы имеем дело со здоровыми, а во втором с уже заболевшими. Оптимальной является первичная профилактика. Решающую роль в профилактике травм, в борьбе с причинами травматизма и заболеваемости принадлежит педагогу и репетитору [18, с. 285, 288].

Э.М. Казин, Н.К. Смирнов, А.Г. Маджуга выделяют следующие принципы

здоровьесберегающего образования: принцип приоритета действенной заботы о здоровье; принцип триединого представления о здоровье(необходимость подходить к категории здоровья в соответствии с определением Всемирной организации здравоохранения, т.е. – как к единству физического, психологического и духовно-нравственного здоровья); принцип постепенности, последовательности, и систематичности; принцип субъект-субъектного взаимоотношения с обучающимися (одно из условий реализации этого принципа - необходимость индивидуального подхода, без обеспечения которого трудно рассчитывать на достижение здоровьесберегающих результатов); принцип соответствия содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся; принцип гармоничного сочетания обучающих, воспитывающих, развивающих педагогических воздействий**;** принцип приоритета позитивных воздействий(подкреплений) над негативными (запретами, порицаниями) или принцип одобрения; принцип приоритета активных методов обучения**;** принцип сочетания охранительной и тренирующей стратегии; принцип формирования ответственности обучающихся за свое здоровье**;** принцип отсроченного результата; принцип контроля за результатами; принцип не нанесения вреда – «Nonocere». Следует особо подчеркнуть, что несоблюдение любого принципа здоровьесберегающей педагогики при реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении, по мнению данных ученых, нанесет ущерб проводимой работе в целом, и может свести на нет ее здоровьесберегающий эффект [29, с. 26].

Принципы здоровьесбережения в хореографическом образовании существовали достаточно давно. Так Э.Б Лейбов в статье «После бала» (журнал «театр» №12 1966г.) отмечает, что еще в 1825 г. Л.Петровский предупреждал: «Учитель должен обращать внимание на то, чтобы учащиеся от сильного напряжения не потерпели бы в здоровье»[13, с. 62]. В медицинской газете от 10 марта 1964г, в статье «Очень своевременно» Г.Уланова, М.Плисецкая, Н.Фадеевич и др. обращаются с просьбой: «Если артист болен и врач запретил ему выступать, то это запрещение должно иметь силу закона в хореографии, который никем не может быть нарушен, ведь речь идет о здоровье человека». Вышесказанное подтверждает, что проблема действенной заботы о здоровье в хореографии стоит очень давно.

Относительно триединого представления о здоровье в хореографии, можно сказать словамиAllenJ.Ryan и RobertE. Stephens, авторов работы «The Dancer's Complete Guide to Healthcare and a Long Careeer»,суть которых состоит в том, что к хорошему здоровью в хореографии относится: отсутствие или нечастые случаи профессиональных заболеваний и повреждений, относительно легкого свойства, кратковременные, не имеющие серьезных последствий для восстановления [35, с. 21]. Словами JudithR. Petersona, авторов работы«DanceMedicine: HeadtoToe: ADancer,s Guide to Heealth»: «К хорошему здоровью в хореографии относится:соответствие психики, также, как и соответствие тела выступлению,дисциплина тела, дисциплина мыслей, (попытка мыслить о себе позитивно), которая позволит хореографу совершенствоваться(Brannerand Branner 2007, 54-55; Hamilton and New York City Ballet 2008, 146-147) [33, с. 154]; наличие духовно-нравственных ценностей и идеалов личности, способность реализовывать задачи воспитания и развития духовно-нравственной культуры общества – средствами

Для юношеского возраста развитие и формирование личности является весьма важным этапом, который связан с необходимостью решать задачи становления и развития мировоззрения [4]. Юношескому возрасту присуща особая чувствительность, которая оказывается наиболее уязвима перед жизненными трудностями. Не обладая в полной мере жизненными навыками, юношам и девушкам сложно использовать эффективные механизмы психологической защиты [5, с. 58]. В связи с этим актуальной является проблема рассмотрения способов преодоления жизненных трудностей, а именно выбора копинг-стратегий совладающего поведения, как механизма который адаптирует к изменяющимся социальным условиям [6, 7].

Копинг-стратегиями называются осознанно используемые человеком приемы совладания с трудными ситуациями, состояниями и порождающими их условиями. Одним из механизмов адаптации человека к меняющимся социальным условиям, является совладающее поведение. Эти обстоятельства приводят к объективной необходимости изучения, спектра возможных ресурсов совладания, а также механизмов их действия. Вышеперечисленные обстоятельства позволяют рассматривать изучение копинг-стратегий и самоотношение личности как важнейшую проблему современной психологии.

Особую актуальность данная проблема приобретает у юношей и девушек которые по-разному придерживаются религиозных убеждений, а именно которые соблюдают каноны Ислама, которые соблюдают каноны православия и которые вовсе не придерживаются религиозных каноны в юношеском возрасте[8,9]. Ведь юность кроме вышеперечисленных аспектов является еще решающим этапом становления мировоззрения, именно на этапе юности для этого созревают когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки. А этап становления мировоззрения в юношеском возрасте формируется под воздействием социальной среды, непосредственно в условиях нашей многоконфессиональной республики, что и сподвигло нас к изучению данной проблемы.

Формулировка цели статьи и задач. Цель данного исследования заключалась в наличии влияния самоотношения на копинг-стратегии в юношеском возрасте у соблюдающих каноны Ислама, у соблюдающих каноны православия и не придерживающихся религиозных канонов. Мы предположили, что: 1) копинг-стратегии у соблюдающих каноны Ислама, соблюдающих каноны православия и не придерживающихся религиозных канонов будут различными в зависимости от самоотношения 2) показатели копинг-стратегий у соблюдающих каноны Ислама, соблюдающих каноны православия будут отличаться от показателей не придерживающихся религиозных канонов.

Изложение основного материала статьи. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы субъективной диагностики с использованием следующих методик: 1) методика исследования самоотношения (МИС) С.Р.Пантелеев; 2) опросник способы совладающего поведения Р. Лазарус.

Выборка представлена юношеским возрастом, в количестве 60 человек, среди которых 20 человек исповедующих Ислам, 20 человек придерживающихся православной религии и 20 человек, не придерживающихся религиозных канонов. Средний возраст испытуемых от 18 - 23 лет. На рисунке 1 представлены результаты исследования самоотношения

Психология

УДК:159.98

кандидат педагогических наук, доцент Муртазина Эльмира Ильдусовна
Казанский (Приволжский)Федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук,
доцент Дроздикова-Зарипова Альбина Рафаиловна
Казанский (Приволжский)Федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук Касимова Рамиля Шамилевна
Казанский (Приволжский)Федеральный университет (г. Казань)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию самоотношения в юношеском возрасте у соблюдающих каноны Ислама, у соблюдающих каноны православия и не придерживающихся религиозных канонов. Выявлены различия, по показателям самоотношения и копинг-стратегий, в группе придерживающихся канонов Ислама, канонов православия и не придерживающихся религиозных канонов. В группе придерживающихся канонов Ислама и канонов православия, достоверных различий по способу совладающего поведения установлено не было. Полученные данные могут быть использованы для подготовки работы психологов в работе со студентами Вузов, Медресе, в воскресных и общеобразовательных школах.

Ключевые слова: юношеский возраст, религиозность, Ислам, православие, самоотношение, копинг-стратегии.

Annotation: The article investigates the study of self-evaluation in adolescence in complying with the canons of Islam, adhering to the canons of Orthodoxy and non-adherence to religious canons. The results obtained showed that there are differences, in terms of self-evaluation and coping strategies in a group adhering to the canons of Islam, the canons of Orthodoxy and those that do not adhere to religious canons. In the group adhering to the canons of Islam and the canons of Orthodoxy, significant differences in the way of coping behavior has not been established. The data obtained can be used for the preparation of work psychologists in work with University students, Madrasahs, Sunday schools and General education schools.

Keywords: adolescence, religion, Islam, Orthodoxy, self-evaluation, coping strategies.

Введение. Актуальность проблемы самоотношения в юношеском возрасте объясняется тем, что непосредственно именно этот период является становлением его самосознания, которое сопровождается рядом психосоциальных противоречий. Самоотношение это термин, который используется для обозначения специфики отношения личности к себе, к собственному «Я». Понятию «самоотношение» был посвящен целый ряд теоретических и экспериментальных исследований в работах Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Л.И.Божович, И.И.Чесноковой, А.Н.Леонтьева в общетеоретическом и методологическом аспектах был проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы, как развитие личности[1, с. 21], [2, 3].

художественной культуры.

Проведенный нами теоретический анализ сущности и специфики здоровьесберегающей деятельности дает нам возможность предложить собственное определение понятия «здоровьесберегающая деятельность». Здоровьесберегающая деятельность в хореографическом образовании – это совокупность педагогической, художественно-творческой, методической, организационно управленческой и культурно-просветительской видов деятельности, сущность которых направлена на заботу о здоровье хореографов; на соблюдение принципов ЗОЖ в хореографии; на сбережение, сохранение в целости культуры здоровья хореографа.

Выводы. Мы считаем, что проблему стремительно возросших повреждений и увеличения числа хореографов, выбывающих из профессии, можно решить путем формирования соответствующих компетенций в вопросах профессионального здоровья, деятельности по его сбережению и формирования нравственных качеств обучающихся в условиях образовательного процесса.

Литература:

1. Абаскалова., Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз» Текст: монография / Н.П. Абаскалова. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. - 361 с.
1. Армашевская К.Н Вайнонен Н.В Балетмейстер Вайнонен/ К. НАрмашевская Н. В.Вайнонен – М: Изд. «Искусство»,1971.
2. Багнетова Е.А. Формирование профессионально – педагогической культуры здоровья студентов педагогического вуза: дисс. канд. пед. наук 13. 00.08 Сургут, 2004. - 208 с.
3. Баднин И.А. Охрана труда и здоровья артистов балета: Учебное пособие / И.А.Баднин. – М.: Медицина,1987. – 208 с.
4. Балетная принцесса и смерть от Спида - procvetitel – Живой Журнал[Текст электронный ресурс] – Режим доступаhttp://procvetitel.livejournal.com/368500.html
5. Герчак Я.В. Формироваение готовности к здоровьесбережению студентов высшего профессионального образования: диссер. Канд. Пед.наук 13 00 08 Новокузнецк 2007 – 225 с.
6. Гомосексуализм — Циклопедия[Текст электронный ресурс] – Режим доступа http://cyclowiki.org/wiki/Гомосексуализм
7. ГройсманА.Л., ИконниковаА.Н. Общая психопрофилактика и психогигиена творческого труда / А. Л. Гройсман, А. Н. Иконникова. - М.: «Когито-центр», 2006.— 160 С.
8. Захаров Р.В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта/ Р.В.Захаров. – М.:Искусство,1983. - 237 с.
9. Казин, Э.М. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина, О.Г. Красношлыкова, Т.О. Панина. Кемерово, 2009. - 347 с.
10. Краткая философская энциклопедия. – М., Издательская группа «Прогресс» - «Энциклопедия»,1994. - 576с.
11. Левченко, А.В. Здоровьесберегающие технологии в профессиональной подготовке студентов педагогического университета: монография / А.В. Левченко. Самара: ООО <Офорт>, 2005. – 172 с.
12. Лейбов Э.Б. Некоторые причины производственного травматизма и

профессиональной заболеваемости артистов балета / Э.Б.Лейбов, 1966,Театр - №12. - 61-65 с.

13. Маджуга, А.Г. Здоровьетворящее образование: монография / А.Г. Маджуга. Уфа: РИО РУМНЦ, 2008. - 389 с.

14. Марченкова А. И. Проблемы травматизма в процессе обучения хореографическому искусству [Текст] / А. И. Марченкова, А. Л. Марченков // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 172-174.

15. Миловзорова М.С. Анатомия и физиология человека. / М.С. Миловзорова. - Москва: Изд-во «Медицина», 1972-232 с.

16. Мирный В.И. Хореографическая композиция: Учеб.пособие / В.И. Мирный. - Самара: Изд-во Самар. госуд. акад. культуры и искусств,2003. – 81 с.

17. Миронова З. С. Баднин И. А. / Повреждения и заболевания опорно-двигательного аппарата у артистов балета З. С. Миронова, И. А. Баднин. М., «Медицина», 1976, 320с., ил.

18. Митяева, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. М.: изд. центр «Академия», 2008. - 192 с.

19. Мурашов В.И. Духовные ресурсы мира: преодоление глобализации. [Текст электронный ресурс] – Режим доступа http:// ros-idea.ru/site/20

20. Науменко, Ю.В. Здоровьеформирующая функция образовательного процесса в школе: монография / Ю.В. Науменко. — Волгоград: изд-во ВГИПК РО, 2008. 368 с.

21. Основные понятия и термины физической культуры — Студопедия[Текст электронный ресурс] – Режим доступа http://studopedia.ru/3_73431_osnovnie-ponyatiya-i-termini-fizicheskoy-kulturi.html

22. Педагогика: Большая современная энциклопедия. /Е. С. Рапацевич. – Ми.: «Современное слово»,2005. – 720 с.

23. Психолого – педагогический словарь – справочник/ Ю.А Лобейко(и др). – М.: Народное образование; Ставрополь: Изд-во СтГАУ «АРГУС»,2004. -256 с.

24. Психические свойства личности[Текст электронный ресурс] – Режим доступа http://www.skbeta.ru/psihologija/psihologija_lichnosti/psihologicheski_svojstva_lichnosti.html

25. Пушкина О. П. Формирование духовных свойств личности[Текст электронный ресурс] – Режим доступа http://festival.1september.ru/articles/652678/

26. СериковГ.Н.,Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: Монография / Г.Н. Сериков. С.Г. Сериков – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ,1999 - 242 с.

27. Слонимский Ю.И. Драматургия балетнеого театра XIXвека. Вступит.статьяП.Гусева/ Ю.И.Слонимский - М., «Искусство»,1977. – 343 с.

28. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе Текст.: учеб.пособие / Н.К. Смирнов. М.: АРКТИ2005. - 320 с.

29. Тарасов Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. – 2-е изд., исп. и доп / Н.И.Тарасов. – М.: Искусство, 1981. – 479 с.

30. Ястребов Ю.И. От замысла до художественного воплощения (Постановка сюжетно-тематического танца). М., «Сов. Россия», 1978.

состоянием учащихся на уроке;

2. Выявлены противоречия между потребностью учеников в проявлении эмпатии со стороны учителя (для поддержания своего положительного эмоционального состояния на уроке) и трудностями в проявлении эмпатии учителем, обусловленными его неустойчивым психоэмоциональным состоянием и между стремлением учителей к установлению дружеского взаимодействия с учащимися и использованием неэффективных методов педагогического общения.

Таким образом, воспитание эмоционально-ценностного отношения к миру у учащихся предъявляет особые требования к личности учителя, способного профессионально строить свою деятельность в соответствии с ценностями личностного развития.

Литература:

1. Гуггенбюль-Крейг А. Власть архитипа в психотерапии и медицине / Пер. с нем, Спб., Б.С.К., 1997, С. 117.

2. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия. - М.: Речь, 2007. – С. 240.

3. Меданиева З.Б. Психологические основы управления эмоциональным состоянием учителя. Алматы, 2002. С. 25.

4. Митина Л.М. Психология профессионально развития учителя. М.: Флинта; МПСИ, 1998. С. 200.

5. Посошкова И.П. Психологические особенности самоотношения современного учителя и условия его позитивного развития: Автореферат канд. дисс. М., 2004. С. 22.

6. Резапкина Г.В. Психологический портрет учителя - «Школьный психолог», 2006, №6-7.

7. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионально менталитета учителя. Автореферат на соискание уч. ст. д. пс. наук. М., 1998. С. 49.

8. Янтовская Ю.В. Индивидуальность педагога и личность учащегося // Психология развивающейся личности / Под. ред. А.В. Петровского; НИИ общей и педагогической психологии. Академия пед. наук. СССР. М.: Педагогика, 1997. С. 147-157.

Следствие: Возникающие учебные, организационные, этические и др. проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.	Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе "педагог-коллектив", она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.	Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели бразды правления могут оказаться в руках обучаемых, а педагог займет ведомую позицию.

Можно предположить, что для развития педагогической рефлексии необходимо три условия: осознание учителем факта использования трех различных по своей направленности стилей педагогического общения, осуществление выбора наиболее эффективного стиля и развитие соответствующих этому стилю качеств. Только в этом случае разрешение внутреннего противоречия самим учителем будет способствовать его профессиональному и личностному росту.

Выявленная связь системы ценностей учителя с эмпатией (r=^0,784 при p<0,001) позволяет сделать вывод о том, что учитель, особую значимость для которого приобретают интересы и проблемы школьника, характеризуется высоким уровнем эмпатии.

Прямые и обратные связи между эмпатией и всеми стилями педагогического общения (p<0,05 и p<0,001) позволяют дать следующую характеристику двум группам взаимосвязей. В первом случае, выявляется следующая особенность -чем больше выражена эмпатия, тем более учитель склонен придерживаться стилей педагогического общения «Союз» и «Гамлет», во втором случае, чем ниже показатель эмпатии, тем более учитель склонен проявлять неконструктивные стили педагогического общения - «Монблан», «Китайская стена», «Робот», «Тетерев» и «Авторитарный стиль».

Проведение корреляционного анализа позволило выявить прямые и обратные связи приоритетных ценностей учителя со стилями педагогического общения (p<0,05 и p<0,01). У 13 педагогов (57%) по их собственным оценкам выявлена склонность стойкой тенденции к проявлению стилей педагогического общения «Союз» и «Локатор», из них у 7 человек наблюдается проявление обоих стилей, а у одного педагога выявлена склонность к стойкой тенденции проявлять все три стиля - «Союз», «Локатор», «Гамлет». У остальных педагогов (10 человек; 43%) стойкой склонности не выявлено, но предпочтение к проявлению того или иного стиля можно определить по результатам тестирования.

Выводы. Проведенный анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между профессиональными, личностными качествами учителя и эмоциональным

31. Dance Injuries: Their Prevention and Care (A dance horizons book),1991 by Daniel D. Arnheim – P. 234

32. Dance Medicine: Head to Toe: A Dancer,s Guide to Heealth, 2011by Judith R. Peterson MD – P. 184.

33. Dozsa I. Classical ballet education in the 21st century – alive or museum object [Текст] / I. Dozsa // Scientific and practice conference «Dance Education: Russia – Europe tradition, contemporary statement, perspectives». – SP. 2008.

34. The Dancer's Complete Guide to Healthcare and a Long Careeer, 2010 by Allen J.Ryan, Robert E. Stephens.- P. 238

35. The Healthy Dancer - ABT Guidelines for Dancer Health , 2008 by ABT Medical Advisory Boad

36. Preventing Dance Injuries-2nd Edition [Paperback].2005 by Ruth Solomon, John Solomon, Sandra Cerne Minton

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат философских наук, доцент Платошина Виктория Владимировна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

LEARNING AND TEACING STRATEGIES IN OWN SPECIALISM

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают важные методы и приемы успешного преподавания, дающие возможность обучать более профессионально, захватывающе и вовлеченно.

Ключевые слова: правила поведения на занятии, методы и приемы, особенности восприятия, раздаточный материал, подведение результатов.

Annotation. This article is devoted to the strategies of successful teaching. The most important aspect of teaching is to insure that learning is taking place. There are many teaching and learning approaches which can give new ideas to teach in a more professional, engaging and inclusive manner.

Keywords: ground rules, teaching strategies, four styles of learning, VARK, handouts, feedback.

Introduction. Teaching is quite challenging and demanding. The main role as a teacher should be to teach a subject in a way that actively involves and engages the students during every session. Teaching differs from the old “show-and-tell” practices. Students are consumers of facts. They are active creators of knowledge. There are many methods to make the process of learning and teaching more successful.

The aim of our research is to provide the teachers with a strategic and effective mechanism for innovation, enhancement and monitoring of the student learning experience and to provide the highest quality student learning experience that combines academic rigour, personal and professional development and employability through introducing students to the most up-to-date knowledge that

will enhance and develop their skills for independent academic study, digital media literacy, innovation, and working in professional contexts.

Main part: Classroom management and discipline can make or break a teacher. Even the most knowledgeable teachers can struggle with maintaining an effective and orderly learning environment. Setting ground rules and consequences early, practicing procedures and enforcing rules consistently can contribute to a teacher's educational success.

Ground rules are a set of rules, which are used to give all learners an equal chance of learning. They should help to eliminate disruption, allow everyone to participate and promote respect for each other's contributions. As identified by Gravells, learners like to know the limitations within which they are expected to work. It is best to agree the ground rules during the first session.

Ownership of the ground rules is very important. Ground rules set solely by the teacher for the learners to adhere to and abide by can be seen as overly harsh, unfair and learners can become somewhat disagreeable and perhaps ignore or rebel against these rules to show their dissatisfaction. A combined set of ground rules, which originates from both teacher and learners, is a far better method to establish ground rules. Learners are able to contribute to these ground rules and participate in the discussions about the different rules. This participation allows learners to "buy in" to the proposed ground rules and therefore feel that they have some ownership over them as opposed to having the ground rules prescribed and latterly enforced. It enables students to begin working together as a group and encourages aspects such as listening, comprise and respect for others.

Alternatively, our students could write down the rules individually, then discuss in pairs and join onto fours to create a poster or a list on flipchart paper. One or two students could present this to the full group and agreement can take place.

There are many teaching strategies that promote active student participation and engagement. They are: Lecture, Lecture with Discussion, Brainstorming, Videotapes, Class Discussion, Small Group Discussion, Case Studies, Role Playing, Report-Back Sessions, Worksheets/Surveys, Index Card Exercise, Guest Speaker, Puzzles, Charts, Diagrams, Games, Using IT, assignments projects, etc. As seen below in Table 1 each strategy has strengths and limitations.

Table 1

Teaching strategies promoting active student participation and engagement

Strategy	**Strengths**	**Limitations**
Lecture	1. Lectures allow an expert to share his/her insights on the topic; model the behavior and thought processes of a scholar in the field. 2. Students are comfortable with lectures because	1. Learning from lectures requires good note-taking skills, and most students fall short in this area. 2. Lecturing addresses only one learning style – auditory learning – and students with

больше у педагога проявляются тенденции к использованию стилей педагогического общения «Гамлет», «Союз», «Локатор», тем более он чувствует себя удовлетворенным своим трудом. При этом самым эффективным из трех является стиль «Союз». Использование двух других стилей менее продуктивно для организации эффективного педагогического взаимодействия. Таким образом, можно выделить еще одно противоречие между стремлением учителей к установлению дружеского взаимодействия с учащимися и использованием неэффективных методов педагогического общения.

В таблице 1 представлена краткая характеристика этих стилей педагогического общения.

Таблица 1

Характеристика стилей педагогического общения, имеющих взаимосвязи с приоритетными ценностями учителей

Модель активного взаимодействия («Союз»).	Модель дифференцированного внимания («Локатор»)	Модель гиперрефлексивная («Гамлет»)
Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.	Основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагоги ориентированы не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим на талантливых, слабых, лидеров или аутсайдеров. В общении педагог концентрирует на них свое внимание	Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения принимают для него доминирующее значение. Он остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в среде обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

В процессе математической обработки данных для выявления статистически значимых корреляционных связей между различными переменными использовался корреляционный анализ Пирсона.

По результатам проведенного исследования выделены связи эмоционального состояния учащихся на уроке с такими качествами учителя.

Возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения. В этом случае эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность учителя в целом определяют эффективность его работы, благотворно влияют на психологический климат в школе.

Выявленная обратная связь между способностью к эмпатии и психоэмоциональным состоянием учителя (г-0,784 при p<0,001) позволяет определить условия проявления этого профессионально важного качества: чем более учитель склонен проявлять эмпатию, тем более его психоэмоциональное состояние характеризуется неустойчивостью, неблагополучием, и наоборот, чем ниже показатель эмпатии, тем благополучнее психоэмоциональное состояние учителя. На наш взгляд, этот факт можно объяснить особенностью данной выборочной группы учителей, поскольку у большинства участников опроса психоэмоциональное состояние характеризуется неустойчивостью. Таким образом, удалось выявить противоречие между потребностью учеников в проявлении эмпатии со стороны учителя (для поддержания своего положительного эмоционального состояния на уроке) и трудностями в проявлении эмпатии учителем, обусловленными его неустойчивым психоэмоциональным состоянием.

Система ценностей учителя связана с его удовлетворенностью своим трудом (r=0,621 при p<0,001). Результаты исследования позволяют констатировать факт, что количество учителей с высокой степенью удовлетворенности и недостаточной удовлетворенностью оказалось примерно равным: соответственно 11 (48%) и 12 (52%) человек. Среди опрошенных не оказалось таких, кто совершенно не удовлетворен своим трудом. Учителя с высокой степенью удовлетворенности своим трудом проявляют интерес к процессу и результатам своей деятельности, выстраивают конструктивные взаимоотношения с коллегами и руководством, основанные на взаимоуважении. Те, у кого проявляется недостаточная удовлетворенность своим трудом, характеризуются низкой профессиональной мотивацией, слабым интересом к процессу и результатам своей профессиональной деятельности, возможными трудностями адаптации в трудовом коллективе.

Выявлена прямая связь уровня субъективного контроля (УСК) и удовлетворенности трудом (r=^0,574 при p<0,001), т.е. высокому уровню контроля соответствует высокая степень удовлетворенности трудом, и наоборот, сниженный уровень субъективного контроля связан с неудовлетворенностью человеком своим трудом. Высокий уровень УСК выявлен у 11 человек, что составило 48% от общего количества участников опроса. Полученные результаты УСК у другой части учителей (12 человек) могут свидетельствовать о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

Кроме этого, были выявлены связи между уровнем удовлетворенности трудом и стилями педагогического общения (p<0,01 и p<0,001), которые позволяют обнаружить интересный факт, требующий своего объяснения: чем

	they are “low-risk.” 3. Lectures are flexible – they can be delivered to small/ large groups, or via electronic transmission to vast numbers of people. 4. Lectures provide a good way to present material that is otherwise not available to the audience (unpublished research, material in unfamiliar languages, etc.). 5. Lectures can effectively clarify complex concepts and supplement the readings or other course material. 6. The instructor controls the pace, content, emphasis, and development of the lecture, insuring that the topic will be covered appropriately. 7. Lectures are good for providing an overview of an upcoming topic or a summary of material recently covered in class. 8. Lecturers can be customized to meet the needs of a particular audience. 9. A well-crafted and well-delivered lecture can inspire students to pursue a specific field of study.	other styles may have difficulty learning this way. 3. Inevitably, a lecture will be too fast-paced for some students and too slow for others for optimum learning. 4. Since most lectures allow little time for interaction, the teacher doesn’t know whether students are actually following the narrative. 5. Lectures do not promote the development of critical thinking skills. Instructors cannot teach students how to think by simply reciting the thought processes and conclusions of a critical thinker. 6. The attention span of most people is rather short (approximately 15 minutes), if they are not engaged, so students may become bored, lose track of the meaning of the lecture, and turn to unrelated activities that can distract neighboring students. 7. The instructor must be an effective speaker, using both voice and body language, to deliver effective lectures. 8. The instructor must be highly skilled in selecting,

		organizing, and synthesizing material in ways that help students make sense of the topic. 9. The instructor must resist the temptation to "recycle" old lectures rather than think afresh about the subject matter.
Lecture with Discussion	- involves audience at least after the lecture - audience can question, clarify & challenge	- time may limit discussion period - quality is limited to quality of questions and discussion
Brainstorming	- listening exercise that allows creative thinking for new ideas - encourages full participation because all ideas equally recorded - draws on group's knowledge and experience - spirit of congeniality is created - one idea can spark off other other ideas	- can be unfocused - needs to be limited to 5 - 7 minutes - people may have difficulty getting away from known reality - if not facilitated well, criticism and evaluation may occur
Videotapes	- entertaining way of teaching content and raising issues - keep group's attention - looks professional - stimulates discussion	- can raise too many issues to have a focused discussion - discussion may not have full participation - only as effective as following discussion
Class Discussion	- pools ideas and experiences from group - effective after a presentation, film or experience that	- not practical with more that 20 people - few people can dominate - others may not participate

«такое поведение учителя, в процессе которого проявляются, видоизменяются и развиваются его отношения с учениками» [2, с. 67]. В отношении учителя к ученикам проявляются его собственные эмоциональные переживания, кто-то из учеников вызывает симпатию, а кто-то антипатию, и это начало «педагогической трагедии» (Я.Л. Коломинский). В педагогическом отношении представлен наглядный образ ученика, его обобщенный портрет, мысли и суждения о нем, словесные комментарии, реплики, случайные замечания, оценивание поступков.

Таким образом, в педагогическом взаимодействии осуществляется связь между его внутренней и внешней сторонами, которая неосознанно закрепляется в выборе учителем того или иного стиля педагогического общения, обусловленного его отношением к ученикам. Результаты исследований и литературные данные подтверждают вывод о том, что педагоги-мастера практически всегда прогнозируют, какие психические состояния должны быть у них во время конкретного урока, определенной темы, в той или иной ситуации и т.д. Понимание того, что проявление положительно или отрицательно окрашенных эмоциональных состояний школьников на уроке зависит от определенных профессиональных и личностных качеств учителя, актуализировало внимание к исследованию этих взаимосвязей.

В 2014г. проводилось исследование с целью выявления взаимосвязи профессиональных и личностных качеств учителя с эмоциональным состоянием учащихся на уроке. В нем принимали участие ученики пятого, шестого, восьмого классов и учителя начального, среднего, старшего звена МОУ СОШ № 33 (г. Нижний Тагил). Общее количество участников составило 112 человек, из них 89 учащихся и 23 учителя,

В качестве инструментария использовались следующие методики:

- для изучения эмоционального состояния учащихся на уроке - методика «Предмет - чувства» (авторы Т.Е. Ковина, А.К. Колеченко, И.Н. Агафонова). Ученикам предлагался перечень из 12 чувств (радость, удивление, уверенность, спокойствие, интерес, счастье, страх, скука, неуверенность, злость, беспокойство, грусть); в соответствии с инструкцией они выбирали одно или три чувства, которые испытывают на каждом уроке. При обработке ответов по формуле высчитывался коэффициент (индекс) эмоциональной положительности (количество положительных эмоций делилось на общее количество выраженных эмоций);

- с целью изучения профессиональных и личностных качеств учителей использовались три методики:

1. «Психологический портрет учителя» (автор Г.В. Резапкина), включающий шесть шкал: приоритетные ценности (ПЦ), психоэмоциональное состояние (ПЭС), самооценка (С), стиль преподавания (СП), уровень субъективного контроля (УСК), удовлетворенность трудом (УТ) [6, с. 17];
2. «Способность педагога к эмпатии» (автор Ю.М. Юсупов);
3. «Диагностика стилей педагогического общения», позволяющая выявить стойкую тенденцию к проявлению восьми моделей педагогического общения: гипорефлексивная «Тетерев», гиперрефлексивная «Гамлет», негибкого реагирования «Робот», неконтактная «Китайская стена», авторитарная «Я - сам!», дикторская «Монблан», дифференцированного внимания «Локатор» и активного взаимодействия «Союз».

Исследование, проведенное Л. М. Митиной [4, с. 57], свидетельствует о том, что у большинства обследованных учителей (73%) можно констатировать низкий уровень развития профессионального самосознания, характеризующийся осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие.

В работе И. П. Посашковой [5, с. 48] подчеркивается, что самоотношение современного учителя отличается рядом психологических особенностей, обусловленных высокой направленностью личности учителя на других людей при отсутствии направленности на себя: низким уровнем самопонимания, недооценкой собственных способностей, высокой склонностью к самообвинению, преобладанием аутосимпатии над самоуважением. Декларируя «в теории» интерес к собственной личности, на практике учителя мало времени и внимания уделяют самоанализу и прогнозированию собственного развития.

Интересен подход к пониманию личности учителя А. Гуггенбюль-Крейга [1, с. 44], который считает, что архетип, привлекающий учителя, содержит в себе аспекты опытной зрелости и детской наивности. Из этого следует вывод, что хороший учитель в какой-то степени ощущает себя самого ребенком. Наличие в его психике двух полюсов архетипа гарантирует ему успех и взаимопонимание в работе с учениками. Секрет этого успеха кроется в поощрении у ребенка взрослого начала. На практике это может выражаться в поддержании неформальной обстановки во время занятий, но в рамках, позволяющих проводить процесс обучения. Учителю необходимо быть непосредственным. К сожалению, зачастую учебные планы всеми силами стараются погубить непосредственность учителя.

Ю. В. Янотовская [9, с.35] также считает, что преобладание у педагога ярких личностных черт, жестко не связанных с его ролевыми функциями, инициирует творческие процессы, способствуя самоактуализации личности школьника. В этих условиях меняется позиция ученика.

Факторами ее изменения выступают ослабление внешнего контроля и снятие тревожности, обусловленной непосредственной оценкой учителя: внешняя мотивация переходит во внутренний план и способствует перестройке познавательной деятельности ученика.

Системообразующим элементом психолого-педагогической компетентности учителя выступают профессионально-значимые личностные качества, которые выступают как часть педагогического потенциала, перечень требований к педагогу, предрасположенность к педагогической деятельности, педагогическая культура, содержательные характеристики самосознания и направленности педагога, стиль поведения , черты характера, способности. Основными профессионально- значимыми личностными качествами учителя являются рефлексивность, эмпатичность, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность.

Рассматриваяструктурупедагогического взаимодействия, Я.Л. Коломинский выделяет в качестве внутренней основы педагогическое отношение, включающее чувства, образы, мысли, которые вызывают у учителя ученики и его собственная педагогическая деятельность, а в качестве внешней - педагогическое общение. Под педагогическим общением автор понимает

	needs to be analyzed - allows everyone to participate in an active process	- is time consuming - can get off the track
Small Group Discussion	- allows participation of everyone - people often more comfortable in small groups - can reach group consensus	- needs careful thought as to purpose of group - groups may get side tracked
Case Studies	- develops analytic and problem solving skills - allows for exploration of solutions for complex issues - allows student to apply new knowledge and skills	- people may not see relevance to own situation - insufficient information can lead to inappropriate results
Role Playing	- introduces problem situation dramatically - provides opportunity for people to assume roles of others and thus appreciate another point of view - allows for exploration of solutions and practicing skills	- people may be too self-conscious - not appropriate for large groups - people may feel threatened
Report-Back Sessions	- allows for small/large group discussion of role plays, case studies, and group exercise - gives people a chance to reflect on experience - each group takes responsibility for its operation	- can be repetitive if each small group says the same thing
Worksheets/Surveys	- allows people to	- can be used only for

	thing for themselves without being influenced by others - individual thoughts can then be shared in large group	short period of time
Index Card Exercise	- opportunity to explore difficult and complex issues	- people may not do exercise
Guest Speaker	- personalizes topic - breaks down audience's stereotypes	- may not be a good speaker

In each class there will be many students with different skills, interests, abilities and learning styles. Lecturers should be aware of these differences and must realize that their own preferred style of learning will affect the way in which we plan and teach. These differences need to be planned in order to ensure that all students have equal access to curriculum and equal opportunities to learn and succeed. Fleming stated that people can be grouped into four styles of learning: visual, aural, read/write and kinaesthetic (VARK) [1].

Fleming claimed that visual learners have a preference for seeing (think in pictures; visual aids such as overhead slides, diagrams, handouts, etc.). Auditory learners best learn through listening (lectures, discussions, tapes, etc.). Tactile/kinesthetic learners prefer to learn via experience—moving, touching, and doing (active exploration of the world; science projects; experiments, etc.). Its use in pedagogy allows teachers to prepare classes that address each of these areas. Students can also use the model to identify their preferred learning style and maximize their educational experience by focusing on what benefits them the most.

Auditory learners tend to think in words, not images. They will become adept at retaining information and may have well-developed speaking skills. Auditory learner is able to express ideas clearly and often can convince others of his point of view. These skills can be developed through the use of group work and discussion. There is the need of such activities that involve reading or talking loudly, retelling the story and discuss poetry and plays. Topics related to real life situations are often used, they encourage independent research skills in science. Auditory learners will also respond well to music; considering using music as a prompt for writing [2].

Visual learners think in pictures and create mental images for learning. They would be good to solve puzzles and read charts and diagrams. They are allowed to use or create mind maps and storyboards when planning and using images as a guide for writing. In mathematics and science, visual learners will record and analyze information skillfully and, like a kinesthetic learner, will appreciate the provision of concrete materials in mathematics as a string of beads. They are encouraged with the construction and development of skills by giving him many opportunities to create through art and modeling activities trash.

A kinesthetic leaner will enjoy practical activities; he will learn best from hands-on and move around. A kinesthetic learner would have often good hand-eye coordination and may be talented in various fields such as sports, dance and drama. Drama in language arts activities and role-play scenes from the story are widely

отличается эмоциональной холодностью и скованностью, которые столь неблагоприятны для общения с учащимися. Уверенность в себе помогает учителю справляться со страхом и тревожностью, радоваться удачам и не унывать, встречаясь с трудностями, позволяет ему оставаться эмоционально ровным и достаточно гибким, чтобы ежедневно на протяжении нескольких часов активно взаимодействовать с десятками энергичных и пытливых юных созданий.

По сравнению с представителями других профессий учителя находятся в особой ситуации, так как одна из важнейших социальных функций педагога — приобщение подрастающего поколения к культурному наследию, общественному опыту старших поколений. Поэтому личность учителя становится мощным фактором формирования личности учащегося.

Формулировка цели статьи. Выявление взаимосвязи профессиональных и личностных качеств учителя с эмоциональным состоянием учащихся на уроке.

Изложение основного материала статьи. Если принимать во внимание, что личность учителя является одним из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания, то необходимо помнить, что любая профессиональная деятельность, в особенности связанная с межличностным взаимодействием, оказывает существенное влияние на формирование личности. Это происходит потому, что для выполнения тактических задач приобретаются определенные знания и формируются необходимые умения и навыки. Условия деятельности формируют специфический внутренний мир и систему отношений личности, особенности реагирования на те или иные события, устоявшиеся виды и способы общения и многие другие характеристики поведения человека, которые доступны для наблюдения и последующего психологического анализа.

На личность оказывают влияние не только микросистемы, но и макросистемы, в которых находится индивид.

Так, В. А. Сонин [7, с. 18] отмечает, что в профессиональном менталитете учителей взаимодействуют и специфически сложно связаны в систему как положительные качества, так и отрицательные. К положительным качествам относятся: эмпатийность и толерантность, интеллектуальные и эмоциональные особенности межличностного взаимодействия, ориентация на общечеловеческие ценности, профессиональная рефлексия, панорамное видение ситуации и детских проблем, профессиональная антиципация. К отрицательным - назидательность, завышенная самооценка, самоуверенность, снижение критичности мышления, догматизм взглядов, отсутствие коммуникативной гибкости, прямолинейность, педагогическое упрямство, ориентация на социальное одобрение, низкая мотивация. Такая амбивалентность профессиональных симптомокомплексов характерна именно для менталитета учителя, они и определяют тип менталитета, психологический тип личности.

З. Б. Маданиева [3, с. 32] пишет о том, что учителю постоянно приходится сталкиваться с конфликтными, эмоционально-напряженными ситуациями, которые влияют на его собственное эмоциональное состояние и здоровье, снижают его трудовую и социальную активность, что, в свою очередь, снижает эффективность обучения и воспитания и повышает вероятность возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе.

Психология

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о влиянии профессиональных и личностных качеств школьного учителя на эмоциональное состояние учащихся на уроке.

Ключевые слова: школьный учитель, психолого-педагогическая компетентность, педагогическое общение, профессиональные и личностные качества, эмпатия, стили педагогического общения.

Annotation. This paper examines the impact of professional and personal qualities of a schoolteacher on the emotional state of students in the classroom.

Keywords: high school teacher, psychological and pedagogical competence, pedagogical communication, professional and personal qualities, empathy, teacher communication styles.

Введение. Педагогический процесс в школе является двусторонним и его успех определяется характером взаимодействия обучающего и обучаемого. Результат взаимодействия — формирование определенных педагогических отношений, и особенно важно сформировать позитивный стиль отношений между учителем и учащимися.

Следует заметить, что принципиальная система отношений, в которой представлены две позиции; учитель и ученик, взаимодействующие на материале учебного предмета, в отношении которого первый выступает как мудрый и знающий, второй — как наивный и обязанный (желательно — притязающий), сохраняется в неизменном виде на протяжении всей так называемой образовательной вертикали.

Именно учитель, как никто другой, располагает возможностью больно задеть учащегося или же, наоборот, помочь ему, возвысить его в собственных глазах и в глазах одноклассников. В связи с этим можно сделать вывод, что необходимым качеством личности учителя при работе с учащимися является общительность. Общительность как профессионально значимое качество личности учителя формируется в процессе учебно-профессиональной деятельности. Ее формированию способствуют индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в виде направленности личности вовне или внутрь себя и определяемые в психологии как экстраверсия и интроверсия. Эти индивидуально-психологические особенности определяют степень легкости вступления в контакт и особенности процесса общения учителя.

Помимо умения конструктивно общаться, эффективность преподавания во многом зависит от эмоциональной зрелости и степени уверенности учителя в себе. Поведение уверенного в себе педагога отличается большей спонтанностью, инициативой, эмпатией, оно не располагает к конфликтам, не

used. The practical activities in science are suitable; they allow students' access to materials such as concrete counters and coin in mathematical activities. A kinesthetic learner may be very creative; capitalize on this by having him draw storyboards and allows expression through the use of music.

There are vast numbers of useful resources for teachers looking for support in terms of teaching. Resources are range of items used in to deliver learning; these can come in many forms and be used in many ways, so it is important to ensure that resources are accessible to all learners. Resources should stimulate learning as well as impart and promote interest in the subject, so it is crucial to select resources that also meet the needs of your learners. Resources should meet the required learning styles in the group as well as the objective of the session. Resources can be in form of books, handouts, pens, computers, overhead projector, work/activity sheets and also teachers and other professionals [7].

Table 2

Teaching resources promoting active student participation and engagement

Resources	Strengths	Limitations
Newspapers	• daily delivery • geographic selectivity • some special interest selectivity • intensive coverage of specific geographic market • reach well-educated audience • great flexibility in size • complex information can be communicated • pass-along audience in household • credibility of print in general • can read at leisure • portable • provides ' keepers"	• short life • low quality colour reproduction • not demographically selective • cannot deliver sound and motion • messages compete with one another
Magazines	• audience selectivity/specific audience	• long lead time required

	targeting • durability – long life • excellent editorial climate • artistic variety • good secondary readership inside and outside home • color reproduction • complex information can be communicated • read at leisure • portable • urban and rural • interested readers • influential readers	• cannot deliver sound and motion • low frequency and low penetration levels • messages compete with one another • comparatively expensive
Television	• active demonstration of product • large national audience network • large local audience • messages stand alone • some audience targeting • prime source of news • high impact • spectacular medium – sound, animation, motion, colour etc.	• messages have short life plus time shifting • long lead time • cannot provide details • not portable • high production costs • most stations urban

- у выпускников 9 классов общеобразовательной школы отсутствует статистически значимая связь между показателями готовности к выбору профессии и самоотношением;

- у выпускников 11 классов выявлена взаимосвязь между способностью принимать решение при выборе профессии и положительным отношением к другим людям, между умением планировать свою жизнь и карьеру и возможностью понимать себя и свои потребности, между информированностью о возможностях трудоустройства и оценкой возможностей личности и значимости системы ценностей относительно тех требований, которые предъявляет профессия к человеку.

Таким образом, проведенное исследование выпускников школы убедительно показывает, что те, кто оканчивает школу после 9 и 11 класса существенно отличаются по уровню готовности к выбору профессии и самоотношению, что у девятиклассников готовность к профессиональному выбору не связана с особенностями развития самоотношения и самосознания по сравнению с выпускниками 11 класса. Следовательно, выдвинутое нами предположение нашло свое подтверждение.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. – СПб.:Изд-во Санкт-петербургского университета, 2007. Т 1.
2. Артюхова Т.Ю., Иванов С.А. Взаимосвязь показателей самоотношения с характерологическими особенностями личности в период юности [Электронный ресурс] Режим доступа: http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s089/s089-004.pdf (Дата обращения: 1.04.2016)
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учебное пособие для высшей школы. М.: Академический проект, 2004.
4. Кон И.С. Психология ранней юности – М.: Просвещение, 1989.
5. Май Т.Н., Попович А.Э. Основы формирования готовности старших школьников к выбору профессии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. А. Шолохова. Педагогика и психология, 2011. №2. – с. 26-32.
6. Пантелеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2000. –с. 208-242.
7. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
8. Чайкина Ж.В. Профессиональная ориентация детей и молодежи в условиях учреждений дополнительного образования технической направленности // Человек и образование, 2011. №2. –с. 64-68
9. Чистякова С.Н., Журкина А.Я. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению. Методическое пособие. –М.: Филология, 1997.
10. Чистякова С.Н., Пряжникова Н.С., Родичев Н.Ф. Проблемы и перспективы отечественной профориентации на современном этапе // Дополнительное образование, 2011. №11.– с. 8-13.

Выявление взаимосвязи между параметрами готовности к выбору профессии и шкалами самоотношения у выпускников школы, учащихся 9 и 11 класса, осуществлялось с помощью корреляционного анализа, расчета коэффициента Пирсона.

Полученные данные позволяют говорить о том, что у выпускников 9 класса не было получено ни одной статистически значимой корреляционной связи. Следовательно, готовность к выбору профессии у школьников, оканчивающих 9 класс общеобразовательной школы, не связана с уровнем развития показателей самоотношения на данном возрастном периоде.

У выпускников 11 класса было выявлено 4 статистически значимых коэффициента корреляции между шкалами самоотношения и параметрами готовности к выбору профессии, из них 3 положительных и 1 отрицательный. Два показателя готовности к выбору профессии: автономность и эмоциональное отношение к выбору, не получили значимых коэффициентов корреляции со шкалами самоотношения старшеклассников. В тоже время информированность выпускников о мире профессий тесно связана с двумя шкалами самоотношения: «самоинтерес» и «самопонимание».

Принятие решения положительно связано с такой шкалой самоотношения как ожидаемое отношение от других. Иными словами, чем выше способность принимать на себя ответственность за решение о выборе профессии и его последствиях, когда выпускник может самостоятельно оценивать и реализовывать свои возможности, тем ярче проявляется его возможность порождать у окружающих людей уважение, симпатию и одобрение.

Планирование или «ориентация во времени» старшеклассников имеет положительную связь со шкалой «самопонимание». Исходя из этого, чем выше осознание и оценивание своих перспектив во времени в профессиональном самоопределении школьника, тем более выраженное понимание себя и своих возможностей на данном этапе своего развития.

Информированность выпускников 11 класса об отдельных профессиях и специальностях положительно связана со шкалой «самопонимание» и отрицательно с «самоинтересом». Следовательно, чем выше уровень знаний и представлений о мире труда старшеклассника, тем ярче принятие себя, таким как есть и согласие с самим собой. Одновременно отмечается склонность испытывать сомнения по поводу ценности себя и своей личности, что весьма характерно для данного возраста.

Выводы. По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- выпускники школы 11 класса в процессе определения своей будущей профессиональной деятельности более независимы, автономны, позитивнее относятся к самой ситуации выбора, способнее к планированию карьеры и путей ее развития, чем учащиеся 9 класса;
- выпускники 9 класса общеобразовательной школы более информированы и проявляют больший интерес к миру профессий и требованиям, предъявляемым к человеку, занятых той или иной профессиональной деятельностью, чем учащиеся 11 класса;
- по сравнению с девятиклассниками, выпускники 11 класса более ориентированы на дело, нежели на взаимодействие и себя, следовательно, они в большинстве своем ставят перед собой ряд целей и задач, на которые стараются ориентировать свою дальнейшую профессиональную деятельность;

Radio	• low CPM • good supplementary medium • selective audiences • great flexibility • universal coverage • short lead time • production can be free • inside and outside home • loyalty/credibility • personal messages • messages stand alone – obtrusive medium • portable • prime source of local information	• short life • no visuals • can not provide details • no motion
Books	• good for visual and auditory learners	• Does not involve much kenaesthetic learners
Handouts in coloured papers	• accommodate learners with learning disabilities	• Does not involve much auditory learners

Conclusion: All students need to know how they are progressing, and what they have achieved. Feedback should help reassure, boost confidence, encourage and motivate. Feedback can be given formally, i.e. in writing, or informally, i.e. verbally, and should be given at a level which is appropriate for each student. Feedback can be direct (to an individual), or indirect (to a group).

If possible, feedback should be a two-way process, allowing a discussion to take place to clarify all the points.

Descriptive feedback lets you understand what your students have done, how they have achieved and what they can do to progress further.

Students need immediate feedback, especially when the response is wrong. Otherwise the student will carry on making the same mistake thinking he (she) is right.

Most people need encouragement, to be told when they are doing something well and why. When giving feedback it can really help our students to hear first what they have done well, followed by what they need to improve, and then end on a positive note to keep them motivated. This is known as the ‘praise sandwich’. Often the word ‘but’ is used to link these points; replacing this with the word ‘however’ is much easier for the students to accept.

References:

1. Fleming, N. (2005) Teaching and learning style: VARK strategies.

Honolulu: Honolulu Community College.
2. James, W.; Gardner, D. (1995). "Learning styles: Implications for distance learning". New Directions for Adult and Continuing Education.
3. Kolb, David (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
4. Leite, Walter L.; Svinicki, Marilla; and Shi, Yuying: Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory With Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models, SAGE Publications, 2009.
5. Pashler, H.; McDaniel, M.; Rohrer, D.; Bjork, R. (2008). "Learning styles: Concepts and evidence". Psychological Science in the Public Interest .
6. Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. Retrieved October 17, 2008, from: http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm
7. Thomas F. Hawk, Amit J. Shah (2007) "Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning" Decision Sciences Journal of Innovative Education doi:10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат философских наук, доцент Платошина Виктория Владимировна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагигович
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

THE ROLES AND RESPONSIBILITIES OF A TEACHER

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают важную роль учителя. Главными задачами учителя являются не только передача знаний и умений ученикам, но и их мотивация к познанию, стремлению учиться.

Ключевые слова: равноправие, многообразие, роль учителя, специалисты университета, подходящие условия обучения, дисциплина.

Annotation. This article is devoted to different teacher's roles. The main role of a teacher is primarily to facilitate the learning process, in a structured and coherent way. It is important to identify the particular learning style or styles that would benefit the group and give them the most out of the lesson.

Keywords: equality, diversity, the teaching role, students' needs, university professionals, a suitable learning environment, discipline.

Introduction. The role of a teacher is primarily to facilitate the learning process, in a structured and coherent way. Being able to convey your subject matter to a group of learners can be difficult. So it forms part of the teacher's responsibility to be able to approach a lesson in an engaging and professional manner. It is essential that a teacher has an enthusiastic approach, this way they will be able to convey their knowledge to the learners in an engaging and motivational fashion, as

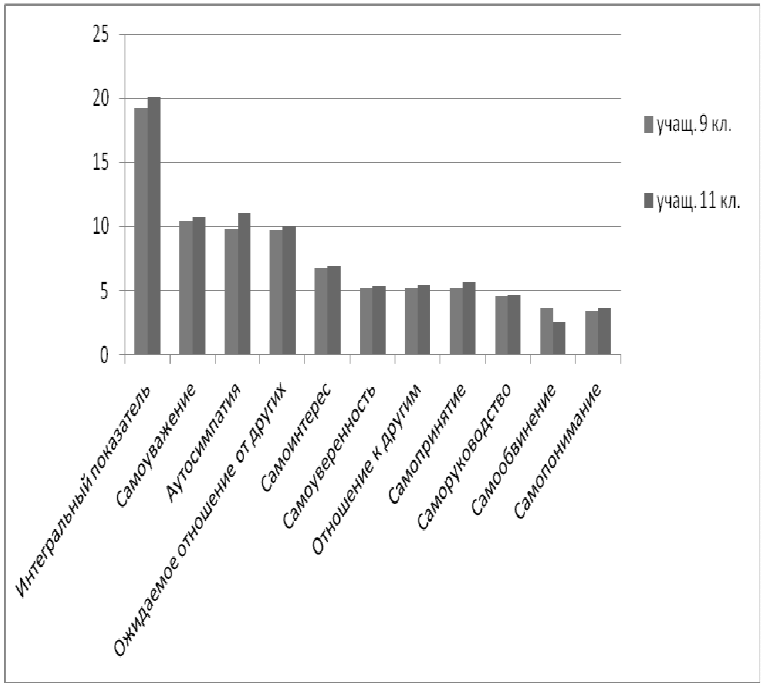


Рис. 2 Средние значения по шкалам самоотношения по тест-опроснику самоотношения Столина В.В., Пантелеева Р.С. у выпускников 9 и 11 классов

Анализ данных Рис.2 свидетельствует, что у девятиклассников показатели по всем параметрам ниже, чем у выпускников общеобразовательной школы 11 класса, кроме шкалы «самообвинение», по которой имеют более высокий уровень.

Сравнение полученных результатов у выпускников двух групп с помощью статистического метода, расчета U-критерия Манна-Уитни, показало наличие значимых различий в выраженности трех шкал самоотношения: интегральный показатель самоотношения, аутосимпатия и самообвинение. Исходя из этого, выпускники общеобразовательной школы 11 класса имеют более высокие показатели, чем учащиеся 9 класса по «интегральному показателю» и «аутосимпатии». Это означает, что они имеют более выраженное положительное отношение к собственному «Я», способны принимать и одобрять себя и свое поведение в целом, видят и заостряют свое внимание на своих положительных качествах.

У выпускников школы 9 класса значимо высокие результаты по сравнению со школьниками 11 класса по шкале «самообвинение», что указывает на их более выраженную внутреннюю напряженность, и в то же время открытость к восприятию отрицательных эмоций в свой адрес.

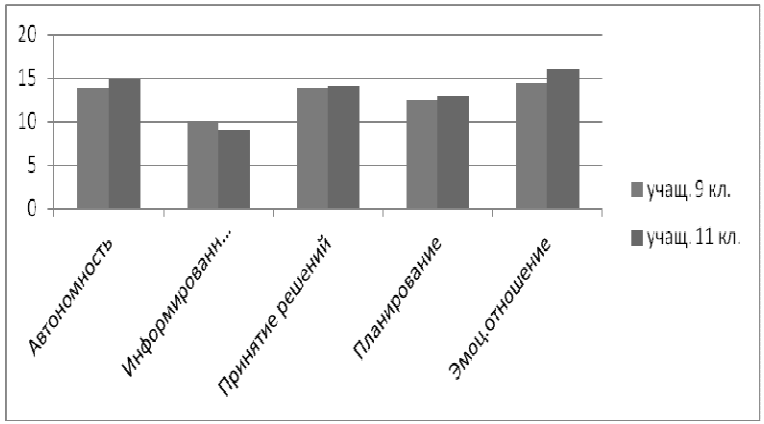


Рис.1 Средние значения параметров готовности к выбору профессии по методике «Готовность к выбору профессии», модификация Чернявской А.П., у выпускников 9 и 11 классов

Из представленных на Рис. 1 данных, видно, что у выпускников общеобразовательной школы 9 класса результаты практически по всем показателям ниже, чем у школьников 11 класса, только по одной шкале «информированность» значения выше.

Статистический анализ данных показал, что значимые различия существуют в выраженности трех параметров: автономность, информированность и эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии. Из этого следует, что выпускники 11 класса автономнее, независимее в определении своего профессионального пути. Они имеют более выраженное положительное отношение к разнообразным вариантам выбора профессии, к ответственности за принимаемое решение и к тому, что при этом необходимо проявлять активность и идти на компромисс. В тоже время учащиеся 9 класса имеют более обширный уровень осведомленности относительно основных массовых профессий, чем выпускники 11 класса. Этому способствует умению выделять основные требования к будущей профессии, знания о физических и социально-экономических условиях профессиональной деятельности в различных сферах и возможностях получения профобразования и профподготовки.

Диагностика самоотношения выпускников общеобразовательной школы 9 и 11 класса осуществлялась с помощью теста-опросника самоотношения (МИС) Столина В.В., Пантелеева Р.С., позволяющего выявить уровень выраженности 11 шкал самоотношения. Средние значения выраженности шкал самоотношения по группам выпускников отражены на Рис. 2.

pointed out by Anne Gravells “your main responsibility will be to your students” [3].The teacher may also have the added pressure of taking into consideration any particular requirements of any learners that may be within a group. It will form part of their responsibility to deliver the lesson in a manner that can be understood by that group and not impart any prejudice to any individual/individuals within the overall class. The teacher will generally pay special attention to the following when formulating a lesson plan: Identifying the needs of the learner/learners - It is the responsibility of the teacher to identify the exact needs of the learners to be able to perform their role properly. The initial assessment is vital to being able to deliver the content of the syllabus in a fashion that can be absorbed and retained. Planning the learning - putting together a scheme of work that will be engaging and informative, taking into account the syllabus and any special needs. Identifying the particular learning style or styles that would benefit the group and give them the most out of the lesson. Facilitating learning - to be able to facilitate the learning process by giving guidance and advice along the way. Using handouts and doing role play can motivate the learners in a more engaging fashion. Assessing learning- intermittently checking the learners’ skill set to ascertain the knowledge gained is critical.

The aim of our research is to explain the roles and responsibilities of a teacher, the responsibilities for promoting equality and valuing diversity, the role and responsibilities in identifying and meeting needs of learners, to explain the boundaries between the teaching role and other professional roles, to explain own responsibilities in maintaining a safe and supportive environment, the ways to promote behaviour and respect for others.

Main part: It is important for me as the teacher to keep up to date with all relevant legislation and codes of practice to ensure I am remaining current with my knowledge and skills and with any changes or updates that have taken place. In our organization there are relevant code of practice such as disciplinary, conduct, dress, timekeeping and sustainability.

Equality is about the rights of students to have access to, attend, and participate in their chosen learning experience. It can be described as everyone being different, but having equal rights.

The terms “equality” (Gr. isotes, Lat. aequitas, aequalitas, Fr. égalité, Ger. Gleichheit), “equal,” and “equally” signify a qualitative relationship. ‘Equality’ (or ‘equal’) signifies correspondence between a group of different objects, persons, processes or circumstances that have the same qualities in at least one respect, but not all respects, i.e., regarding one specific feature, with differences in other features. ‘Equality’ needs to thus be distinguished from ‘identity’ — this concept signifying that one and the same object corresponds to itself in all its features: an object that can be referred to through various individual terms, proper names, or descriptions. For the same reason, it needs to be distinguished from ‘similarity’ — the concept of merely approximate correspondence [2: 997]; [4: 44ff]; [5: 39, 120].

Thus, to say e.g. that men are equal is not to say that they are identical. Equality implies similarity rather than ‘sameness.

The term “diversity” means the condition of having or being composed of differing elements; the inclusion of different types of people (as people of different races or cultures) in a group or organization.

Cultural diversity is the quality of diverse or different cultures, as opposed to monoculture, as in the global monoculture, or a homogenization of cultures, akin to cultural decay. The phrase cultural diversity can also refer to having different

cultures respect each other's differences. The phrase "cultural diversity" is also sometimes used to mean the variety of human societies or cultures in a specific region, or in the world as a whole. The culturally destructive action of globalization is often said to have a negative effect on the world's cultural diversity.

There such a notion as “Salad Bowl”. In the "Salad Bowl" approach, each "ingredient" retains its integrity and flavor, while contributing to a successful final product. Cultural assimilation is no longer required as many countries continue to trend toward multiculturalism, a phenomenon which includes the preservation and celebration of cultural identity as these identities contribute to the society as a whole.

Diversity is understood as integral to excellence in education and thus as central to the educational mission. We commit ourselves to building an exemplary educational community that offers an inclusive and equitable intellectual climate, an understanding and respect for the range of human diversity.

We understand diversity to refer to the multitude of differences between individuals and groups where those differences possess social meanings that are relative to specific historical contexts. Thus, a commitment to diversity in the historical context in which some individuals and groups have been systematically marginalized or excluded compels special attention to the categories of race, ethnicity, gender, socioeconomic status, national origin, sexual orientation, ability, age, and religion. Valuing diversity demands a commitment to the inclusion and equitable treatment of all, but in our historical context with special focus on members of these marginalized and excluded categories.

The teachers need to be proactive in all aspects of equality and diversity, and make sure their teaching style and resources promote and include all students in respect of nine protected characteristis:

- Age
- Disability
- Gender
- Gender identity
- Race
- Religion and belief
- Sexual orientation
- Marriage and civil partnership
- Maternity and pregnancy.

We could create activities to carry out with our students such as debates or quizzes to help raise awareness, perhaps during the induction or group tutorials. Wherever possible, we use naturally occuring opportunities for discussions. We need to learn about other cultures and celebrations, have a positive behavior and challenge prejudice.

Teaching is quite challenging and demanding. My main role as a teacher should be to teach my subject in a way that actively involves and engages my students during every session. Teaching differs from the old “show-and-tell” practices. Students are consumers of facts. They are active creators of knowledge. Schools are centers of lifelong learning.

The teacher’s roles are different. The teacher can be:

1. an organizer (arranging for suitable assessments to take place; for example, to ascertain current skills and knowledge; participating in recruiting activities);
2. a psychologist (identifying any barriers or challenges to learning);
3. a tutor (carrying out tutorial reviews);

Таким образом, отдельные аспекты готовности к профессиональному выбору в ранней юности разъяснены в работах отечественных ученых (Дьяченко М.И., Иващенко Ф.И., Кандыбович Л.А., Короткевич А.Т., Кобзарева И.И. и т.д.). Проблема взаимосвязи готовности к выбору профессии и самоотношения старшеклассника не изучена в полной мере и требует дальнейших исследований.

Формулировка цели статьи и задач. Целью работы является выявление различий в уровне самоотношения и готовности к выбору профессии у выпускников 9-х и 11-х классов и установление взаимосвязи между уровнем выраженности шкал самоотношения у выпускников школы и такими параметрами готовности к выбору профессии как автономность, информированность, принятие решения, планирование, эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: 1) выполнено диагностическое обследование выпускников 9 и 11 классов, направленное на выявление уровня выраженности показателей готовности к выбору профессии и особенностей самоотношения; 2) проведено сравнение уровня выраженности показателей самоотношения и готовности к выбору профессии у школьников 9 и 11 класса; 3) осуществлен корреляционный анализ диагностических данных с целью выявления взаимосвязи между готовностью к выбору профессии и самоотношением у выпускников 9 и 11 класса; 4) реализована проверка выдвинутого предположения: поскольку процесс становления самоотношения, самосознания и профессионального самоопределения еще не завершён, то у девятиклассников значимых связей между показателями самоотношения и готовностью к выбору профессии меньше, чем у выпускников 11 класса.

Изложение основного материала статьи. Исследование по обозначенной проблеме осуществлялось на базе МАОУ СОШ №39 г. Тюмени, в нем приняло участие 91 выпускник, из них 54 человека учащиеся 9 класса и 37 – 11 класса.

Диагностика профессиональной готовности выпускников осуществлялась с помощью методики «Готовность к выбору профессии» Чернявской А.П., позволяющей определить следующие параметры: автономность, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение к ситуации профессионального выбора.

Сравнение средних значений параметров готовности к выбору профессии по группам у выпускников общеобразовательной школы 9-х и 11-х классов представлено на Рис.1. Значимость различий определялась с помощью расчета U-критерия Манна-Уитни.

учреждений, разно уровневых образовательных программ и реализации профильного обучения и т.п. [8]. Создание условий для формирования у старшеклассников личностной потребности и готовности к профессиональному самоопределению, а также последующей самореализации в профессиональной деятельности, эта одна из главных задач, которая ставится перед современной школой [3].

Возраст старшеклассников относится к периоду ранней юности, ведущей деятельностью которой становится учебно-профессиональная деятельность. Главным психологическим приобретением этого возраста, согласно И.С. Кону, является открытие своего внутреннего мира - возникновение самосознания. В результате, с одной стороны, старшеклассник начинает осознавать свою уникальность, неповторимость, непохожесть на других, а с другой стороны - возникает чувство одиночества. Образ «Я» в юношеском возрасте еще носит размытый, неопределенный характер и нередко переживается как смутное беспокойство и ощущение внутренней пустоты [4, с. 75].

Значительную роль в юношеском возрасте играет и феномен самооотношения, который основывается на «непосредственно-феноменологическом уровне выражением личностного смысла «Я» самого субъекта» [2]. Самоотношение – это психологический термин, используемый для обозначения специфики отношения личности к собственному «Я» [2].

Согласно концепции личностного смысла «Я» В.В. Столина, основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации [7]. Наиболее полно самоотношение описывается, как специфическая активность субъекта относительно собственного «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия [6].

Самоотношение и самосознание в ранней юности оказывают значительное влияние на готовность старшеклассника к профессиональному самоопределению [3]. Само понятие «готовность» рассматривается учеными с разных позиций. Так, Б.Г. Ананьев, предлагает трактовать его не только на основе таких характеристик, как опытность, мастерство, производительность труда, его качества, большую роль также играет и оценка внутренних качеств личности, оценка ее потенциалов и резервов, существенных для повышения его профессиональной эффективности в перспективе [1, с. 168].

Т.Н. Май и А. Э. Попович, проведя теоретический анализ, обобщили все определения понятия «готовность к выбору профессии» на основании трех основных психолого-педагогических подходах [5, с. 27]:

1. Устойчивое состояние личности учащегося, в основе которого лежит динамическое сочетание определённых свойств, включающие направленность интересов и склонностей, его практический опыт и знание своих особенностей в связи с выбором профессии;

2. Внутренняя убежденность и осознанность фактора выбора профессии, осведомленность о мире труда, о том какие физические и психологические требования профессия предъявляет к человеку»;

3. Способность своих индивидуальных особенностей, образа «Я», анализу профессий и принятия решения на основе сопоставления этих факторов, то есть способность к сознательному выбору профессии.

4. an actor (using icebreakers and energizers);
5. a friend (maintaining a safe and supportive learning environment);
6. a mentor/coach (using a variety of teaching and learning approaches to motivate students).

There are a lot of responsibilities through the teaching cycle:

- Dressing appropriately
- Ensuring the students are on the right programme
- Following organizational policies and procedures
- Giving appropriate information
- Agreeing individual learning plans
- Acting and speaking appropriately
- Being qualified
- Incorporating new technology
- Encouraging student development and progression
- Helping students achieve their full potential

Some students will have needs that may affect their attendance and/or achievement. The range of learner needs can be described by a variety of acronyms one if which is SPICE. S – social backgrounds that help. P – physical abilities connected with the body. I – intellectual ability. C – cultural background. E – emotional state.

EDIP is an acronym for Explain, Demonstrate, Imitate and Practice.

- Explain clearly to the students in words they can understand all the main points of the task you are about to demonstrate, and why.
- Demonstrate the task slowly.
- Imitate. Demonstrate the task again.
- Practice. Ask the students to carry the task on their own.

When making a decision, we check for VACSR.

- Valid – the work is relevant to the assessment criteria.
- Authentic – the work has been produced solely by the student.
- Current – the work is still relevant at the time of assessment.
- Sufficient – the work covers all assessment criteria.
- Reliable – the work is consistent across all students, over time and at the required level.

Table 1

The roles and responsibilities in identifying and meeting needs of learners

Learning need	How identified	How met
Disabilities	Enrolment forms, application forms, interview.	The tasks according to their abilities
Dyslexia	**Enrolment forms, application forms, interview.**	**Work on cream/light blue paper**
Emotional and psychological problems	Icebreaker, warming up.	**Making eye contact; avoiding unpleasant topics**
Finance	**Enrolment forms, application forms, interview.**	**Passing the information to the responsible experts to help**
Faith and religion	**Enrolment forms, application forms, interview.**	**Breaks at proper time**
Hearing or visual problems	**Enrolment forms, application forms, interview.**	**Avoiding much audio or video tasks, preparing written tasks**
Hyperactivity	**Enrolment forms, application forms, interview.**	**Changing the tasks, breaks foe physical exercises**
Language	**Enrolment forms, application forms, interview. Icebreaker, warming up.**	**Speaking slowly, explaining vocabulary**
Eating disorders	**Confidential conversation**	**Breaks at proper time**

The teachers can have boundaries between the teaching role and other professional roles within which to work. They are:

- Broken or faulty equipment and resources (impossibility to use them for explaining material)
- Deadlines (calling the learner to complete the portfolio on time)
- Lack of suitable environment and/or resources (the lack of desks or chairs)
- Inappropriate working areas (dark, dusty rooms)
- Lack of adequate equipment and access to resources (photocopying)
- Not enough time for teaching and student support (Sometimes there are constraints we might be under as teachers. The amount of paper work.)
- Own personal problems (Sometimes there are constraints we might be under as teachers. Private problems.)

УДК:159.9.072.43

кандидат психологических наук, доцент Кухтерина Галина Владимировна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);
студентка бакалавриата Михайлова Елена Павловна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ И САМООТНОШЕНИЕ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ

Аннотация. Окончание школы ставит учащихся 9 и 11 классов перед важнейшим жизненным выбором своего дальнейшего профессионального пути. Уровень развития самосознания и самоотношения выпускников, готовность к профессиональному выбору играют огромную роль в разрешение этой проблемы. В статье представлены результаты сравнительного и корреляционного анализа между параметрами готовности к выбору профессии и самоотношения у выпускников 9 и 11 классов. Девятиклассники не готовы к осознанному, самостоятельному выбору профессии по сравнению с учащимися 11 класса.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, самоотношение, готовность к выбору профессии, самосознание, выпускник школы, профессиональный выбор.

Annotation. Leaving school puts pupils of 9th and 11th forms before the most important live choice of their further professional way. The level of development of self-consciousness and the self-concept of graduates, readiness for the professional choice play a large part in decision of this problem. Results of the comparative and correlation analysis between parameters of readiness for choice of profession and the self-concept of graduates of 9th and 11th forms are presented in the article. By comparison with pupils of the 11th class, pupils of 9th form are not ready to sensible and independent choice of the profession.

Keywords: professional self-determination, self-concept, readiness to choose the profession, correlation, a school graduate, professional choice.

Введение. За последние годы в нашей стране заметно меняется социально-экономическая ситуация, вследствие чего остро встает проблема профессионального самоопределения выпускников средних общеобразовательных учреждений, а также факторов и условий, определяющих успешность этого процесса. Профессиональная деятельность и осознанный ее выбор являются для человека одним из основных критериев в обеспечении его социальных притязаний и самореализаций.

Анализируя ситуацию в старших классах общеобразовательных школ, можно сделать вывод о том, что выпускники испытывают типичные затруднения в выборе тех или иных профессий. Это происходит из-за того, что выбираемые профессии могут в полной мере не соответствовать, во-первых, потребностям рынка труда, во-вторых, качествам личности самих выпускников [10]. Разрешение данной проблемы заключается в поиске совершенно новых подходов к организации процесса профессиональной ориентации старшеклассников, учитывая те изменения, которые претерпевает образовательная система, это появление новых видов образовательных

5. Необходимо моделирование психологического сопровождения профессионально-личностного развития в широком контексте управления образовательной организацией, которое должно быть направлено не столько на развивающуюся в профессиональном контексте личность, сколько на его систему отношений и системы отношений окружающего поля с ним.

Литература:

1. Демьянчук Р.В. Актуальные возможности организации психологической поддержки педагогов в современной школе // Вестник Санкт-Петербургского университета. - Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – Вып. 4. - С. 173-177.

2. Демьянчук Р.В. Профессиональное становление и развитие личности педагога: основные понятия и контексты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – Т.3, № 11. – С. 197-198.

3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М.: Изд-во РАГС, 2000. 244 с.

4. Иващенко И.Ф. Проблемы психологии трудового воспитания // Вопросы психологии. - 1980. - № 6. - С. 16-24

5. Костромина С.Н. Психологические основания формирования профессионала на этапе обучения в вузе // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – Вып. 4. - С. 329-340.

6. Куваева А.А., Демкина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности будущего педагога в процессе профессионального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2015. – Вып.1 (157). - С. 35-40

7. Латышева Ж.В. К вопросу о дефиниции и типологии трансцендирования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т.8, №2. – С. 45-48.

8. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.

9. Панова Н.В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 2012. – Вып.2 (117). – С. 101-105.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. - №6. – С. 3-17.

11. Черникова Т.В. Психологическая поддержка специалистов «помогающих» профессий: антропологический подход // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. - № 9. – С. 53-61.

We may encounter students with varying degrees of needs. We might experience students with a variety of issues:

- Eating disorders
- Depression
- ADHD (attention deficit hyperactivity disorder)
- Dyslexia
- Physical or mental health problem

It's best to seek advice or refer our student to someone who can help. I can refer my students to an appropriate specialist or agency.

There are many ways for you to obtain help for people with eating disorders. The following gives an idea of the kind of help that may be offered:

- Talking to an eating disorders group. They offer help, support and information on eating disorders.
- Counselling: There are youth counselling agencies around the country that may be able to help young people with eating disorders. They may charge for their counselling, but most services aimed at young people are free. Many private counsellors (who charge fees) offer reduced rates for those on a low income. For a list of counsellors who offer to help people with eating disorders contact Eating Disorders Association.
- Going to see a doctor: It is important to have a medical assessment. The doctor may:
  - offer treatment through regular appointments,
  - refer you to services within the practice, for example, counsellor, dietician, community psychiatric nurse,
  - refer you to specialist and/or child and adolescent services,
  - they will be able to discuss which options are available to you.

Listed below are the types of people and places that will make a referral to, or provide, diagnostic and treatment services for depression.

- Family doctors
- Mental health specialists, such as psychiatrists, psychologists, social workers, or mental health counselors
- Health maintenance organizations
- Community mental health centers
- Hospital psychiatry departments and outpatient clinics
- University- or medical school-affiliated programs
- State hospital outpatient clinics
- Family service/social agencies
- Private clinics and facilities
- Employee assistance programs
- Local medical and/or psychiatric societies

There are other professionals I deal with and I am responsible towards them. They are:

- IT professionals (the use of computers, smart boards, etc)
- Fire warden
- Reprographics (to make copies)
- The head of the Department (to conduct the proper classes)
- The dean of the Faculty (to lead the scientific research)
- The Rector of the University (to follow the rules of the university)

A suitable learning environment is cruicial for effective learning to take place. We need to establish a purposeful learning enviroment where my studenys feel safe, secure and confident. The venue, toilets and refreshment areas should be accessible to and suitable for everyone. The physical environment is very important. The temperature, lighting and the area designated for learning can all affect the learning.

If we are teaching indoors, it is best to create an envirinment where students can communicate with each other and see everything we are doing. We should move around the room refularly and interact with our students rather than stay at the front or behind a desk.

Table 2

Varients of an envirinment

Desks in rows	Does not lead to effective communication between students. However, all the students can see the teacher as well as all presentation materials and resources being used.
Desks in groups	Allows the students to work together and interact during group activities. All students can still see the teacher and any presentation materials being used.
Horseshoe or U shape	Allows for large group discussion between the students and the teacher, but is not good for small group work.
Boardroom style	Allows for discussions and group work where a large table area is needed.

Conclusion: To a large extent, good behaviour in a classroom depends on the teacher. Students will behave better if they feel that they have clear tasks which they are capable of achieving, and if they can take some responsibility for their own learning. Good discipline is greatly assisted by good organisation.

Few problems arise when teachers:

a) are on time and lessons are properly prepared;

b) clearly know what they are doing and how they intend to do it;

c) are confident of their own knowledge and understanding;

d) set high standards;

e) set work which is appropriate to the students' abilities;

f) ensure that seating arrangements are suitable and that potentially troublesome students are separated and within easy view;

g) set out simple rules regarding student discussion and participation in lessons, about how and when students are allowed to move around the classroom and about what they should do when they complete set tasks;

h) set work regularly;

i) give clear instructions about when work is to be done and handed in;

неопределённости вероятностей прогноза профессионально-личностного развития при его спонтанном течении. Из этого следует актуальность разработки подходов к организации и содержанию психологического сопровождения профессионально-личностного развития. Следовательно, введения иного контекста понимания категории «развитие». В этой связи нами предлагается рассмотрение профессионально-личностного развития не только как появление у личности в условиях профессиональной деятельности психических новообразований, отражающих сближение Я-образа и образа эталона личности профессионала, сопровождающегося формированием образа «Я» как субъекта профессиональной деятельности [5], но и как процесса направленного внешнего воздействия на формирующегося профессионала, которое характеризуется интенцией стимулирования становления профессионального самосознания и профессионально-значимых качеств [2]. В логике антропологического подхода для обеспечения эффективности этого внешне детерминируемого процесса, необходимы условия (по В.И. Слободчикову, Т.В. Черниковой) со-бытия, со-трудничества, со-взаимодействия, следовательно, со-действия профессионально-личностному развитию.

Формирующиеся условия со-бытия могут как помочь, так и воспрепятствовать развитию. Представляется, что в этой связи наибольшее значение могут иметь рефлексия условий профессиональной деятельности (социально-психологического климата в педагогическом коллективе) и организационные условия труда. Следовательно, психологическое сопровождение должно быть направлено не столько на развивающуюся в профессиональном контексте личность, сколько на его систему отношений и системы отношений окружающего поля с ним. Указанное требует моделирования психологического сопровождения профессионально-личностного развития в широком контексте управления образовательной организацией [1].

Выводы.

1. Методология антропологического подхода может рассматриваться как парадигма, наиболее адекватная как актуальным, так и перспективным трендам развития современного образования. Следовательно, и педагогической психологии, и психологии профессионально-личностного развития педагогов.

2. Исходным положением предложенной концепции является идея о том, что в основе профессионально-личностного развития лежит комплекс психологических противоречий между личностью и профессией, разрешаемых посредством процесса трансцендирования «Я» субъекта (трансформации самости личности из «Я» актуального в «Я» желаемое («Я» необходимое) в соответствии с требованиями, предъявляемыми профессией и актуальными условиями реализации себя в профессии.

3. Центральным механизмом этого процесса является сопряжение личностного и профессионального психологических полей, результатом которого могут стать или адаптация личности к условиям педагогической деятельности, или развитие личности в профессии (согласно модели Л.М. Митиной).

4. Процесс трансцендирования имеет нелинейный характер, позволяющий, тем не менее, выделить два основных этапа - профессионально-личностного становления и профессионально-личностного развития педагога.

духовных условий в средства своего развития и саморазвития [10].

2 вариант. Если разрыв значителен (критичен), а ресурсов недостаточно (или некритичен, но ресурсов недостаточно), то сопряжение профессионально-личностного становится маловероятным. Скорее, вместо сопряжения происходит своеобразная интерференция («Я» актуального и «Я» желаемого, личностного и профессионального полей) с деформацией личности, стремящейся снизить формирующееся напряжение. Это напряжение в таком случае будет носить невротический (невротизирующий) характер, потому что наличие существенного разрыва между актуальным и желательным a priori обладает значительным психотравматическим потенциалом, а стремление личности к снижению возникающего при этом психологического напряжения будет проявляться в форме различных психологических защит. Такое сочетание неблагоприятных факторов и психологических механизмов вполне может стать механизмом эмоционального выгорания – как состояния, характеризующегося, прежде всего, стремлением к экономии энергетического потенциала личности, необходимого для поддержания самости (в первую очередь, самооценки).

Второй вариант – путь АДАПТАЦИИ личности. По Л.М.Митиной, при адаптивном поведении в сознании личности преобладает тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним условиям (требованиям и условиям профессионального поля) и обстоятельствам, использованию наработанных алгоритмов, шаблонов и стереотипов. Модель имеет три стадии профессионального функционирования: профессиональная адаптация, профессиональное становление, профессиональная стагнация.

Первый же из рассматриваемых вариантов (сопряжение профессионального и личностного психологических полей) – это путь РАЗВИТИЯ (по Л.М. Митиной, когда специалист способен увидеть собственную профессиональную деятельность как целостную). Согласно воззрениям Л.М. Митиной, модель *развития* также имеет три стадии – самоопределение (в нашей модели это момент осознания сопряжения, сопровождающийся принятием себя в профессии как как элемента в системе), самовыражения (соотнесение собственного поведения и мотивации, иными словами, мотивация как опредмеченная в профессиональном поле потребность, придающая личности энергию саморазвития), самореализации (формирование своей жизненной философии как профессионала, осознание смысла жизни, самоактуализация и самореализации).

Отметим, что процесс трансцендирования с механизмом сопряжения личностного и профессионального полей сконцентрирован преимущественно вокруг трансформации самости. Соответственно, центральными категориями данного контекста рассмотрения профессионально-личностного развития являются самоопределение, самопознание, саморазвитие, самореализация с выходом на субъектность и самоидентичность. Уровень субъектности и самоидентичности достигается при достаточном совмещении полей личностного и профессионального полей до некой уравновешенной тождественности «Я» начального (исходно личностного) и «Я» достигнутого (профессионально-личностного). Согласно вышеприведённым рассуждениям неравномерность сопряжения, отражающая характер и степень взаимодействия личностного и профессионального психологических полей, провоцирует закономерные кризисы. Это предполагает закономерный вывод о нарастании

j) ensure that worksheets and other handouts take account of reading ages and are clearly printed;

k) ensure that materials needed for the lesson are ready and easily available;

l) keep external interruptions to a minimum;

m) mark work promptly, with clear indications of how the students can improve;

n) give students regular feedback on their progress.

References:

1. Clark, T (2010) Mental Health matters for FE: Teachers Toolkit. Leicester: NIACE.

2. Dann, Otto, 1975, “Gleichheit”, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*, ed. by V. O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck, Stuttgart: Klett-Cotta 1975, pp. 995-1046

3. Gravells, Ann (2012) Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector. SAGE: Learning Matters.

4. Menne, Alfred, 1962, “Identität, Gleichheit, Ähnlichkeit,” *Ratio*, 4: 44 ff.

5. Westen, Peter, 1990, *Speaking Equality*, Princeton: Princeton University Press.

6. UNESCO (2002). "UNESCO Universal Declaration On Cultural Diversity" (PDF). UNESCO Universal Declaration On Cultural Diversity (in French, English, Spanish, Russian, Japanese). UNESCO. Retrieved 24 July 2012.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Людмила Анатольевна
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Изучение народной педагогики предполагает существенное расширение и углубление знаний будущих психологов в области психолого-профилактической и коммуникативной деятельности с населением. Широкая и прочная научная база этнопедагогического образования важна для формирования самостоятельно мыслящего, свободно действующего человека с развитым чувством национального и человеческого достоинства, в целом, для становления и развития этнопедагогической культуры специалиста.

Ключевые слова: этнопедагогическая подготовка, этнопедагогическая культура, этнопедагогические знания, народная педагогика, этнопедагогика, этнопедагогическое сознание.

Annotation. The study of folk pedagogy supposes a considerable extension and broadening prospective psychologists’ knowledge in psycho-prevention activities and communicating with the public.

Broad and sound scientific base of ethnopedagogical education is important for the formation of self-thinking, freely acting person with a strong sense of national and human dignity, in general, for the formation and development of ethnopedagogical culture of a specialist.

Keywords: ethnopedagogical preparation, ethnopedagogical culture, ethnopedagogical knowledge, folk pedagogy, ethnopedagogics, ethnopedagogical consciousness.

Введение. В образовательной политике Российской Федерации одним из важных направлений обозначена деятельность по возрождению этнокультурного потенциала каждого народа и его раскрытия посредством системы образования. Изучение народной педагогики предполагает существенное расширение и углубление знаний будущих психологов в различных сферах народного хозяйства и культуры, коммуникативной деятельности с населением [6]. Широкая и прочная научная база этнопедагогического образования важна для формирования самостоятельно мыслящего, свободно действующего человека с развитым чувством национального и человеческого достоинства, в целом, для становления и развития этнопедагогической культуры специалиста.

Этнопедагогическая культура практического психолога – это важный показатель профессиональной готовности специалиста, включающий в себя подход к обслуживаемому населению (оказание психологической помощи) с позиций гуманизма и самоактуализации личности, глубокие этнопедагогические знания и умения творчески применять их на практике, эмоционально ценностное отношение к клиентам, свободу общения в процессе практической и воспитательно-профилактической деятельности.

Целью формирования этнопедагогической культуры является повышение эффективности профессиональной деятельности за счет интеграции возможностей психологического и педагогического воздействий на население, основываясь на идеях этнопедагогики.

Соответственно задачами формирования этнопедагогической культуры будущего психолога выступают:

- формирование знаний об особенностях и сущностных характеристиках этнического воспитания, ознакомление возможностями их использования в практической деятельности;
- выработка этнопедагогических качеств, необходимых для эффективного взаимодействия с населением;
- создание условий для быстрой адаптации практического психолога к культурно-этническим особенностям обслуживаемого населения.

Важнейшими функциями формирования этнопедагогической культуры практического психолога являются:

- стимулирование интереса будущих психологов к этнопедагогическим явлениям и процессам;
- преломление общекультурного, психолого-педагогического и специального образования в аспекте национально и индивидуально особенного;
- реализация взаимосвязи этнопедагогической теории и практики.

Изложение основного материала статьи. Содержание этнопедагогики включает воспитательный опыт народных масс, их педагогические воззрения, взгляды, идеи, традиции в области воспитания. Следовательно, содержание этнопедагогической культуры включает знания, способы деятельности и отношения [3].

Формирование этнопедагогической культуры требует усвоения и практического использования студентами основных средств народного воспитания, которые условно можно разделить на три подгруппы:

- средства материальной культуры (предметы труда, быта, прикладного искусства);

мотивационная, ценностная, смысловая, установочная сферы личности и специфика профессионального психологического поля, тем более гармоничным становится процесс профессионально-личностного развития. Важно также отметить и существенную роль в реализации сопряжения личностного и профессионального в процессе трансцендирования иных ресурсных источников и возможностей человека: внутренних (тип высшей нервной деятельности, темперамент, характер и др.) и внешних (специфика макро-, мезо- и микросоциального окружения, благоприятствующие или противодействующие организационные факторы и др.).

Характер реализации сопряжения внутреннего (личностного) и внешнего (профессионального) психологического полей на основе процесса трасцендирования будет зависеть также от величины «разрыва» между этими полями. Происхождение термина «разрыв» в рассматриваемом контексте восходит и идеям классической философии. Его использовал И. Кант, объясняя противоположное в окружающем мире наличием разрыва между субъектом и объектом. Г. Гегель рассматривает два основных понятия – тождество и различие, которыми обладают любые явления и предметы. При этом под тождеством понимается то, что предмет, явление или процесс есть именно оно, в не нечто другое. Различие – внутреннее качество предмета, которое стремится выйти за его рамки. Эта позиция соответствует и пониманию сущности процесса трансцендирования по С.Л. Франку: как подлинного формирования и самопознания «Я» с осуществлением двух процессов – выхода самобытия за пределы собственных границ и познание «Я» самого себя, но за рубежами своей территории, в «Я» ином.

Разумеется, что механизм сопряжения личностного и профессионального полей будет обладать синергетическими характеристика, производными от сочетания вышеуказанных факторов. Логически можем выделить два основных возможных варианта.

1 вариант. Если личностный ресурс достаточен, а разрыв между полями (и, соответственно, различными образами «Я» - реальным и желательным - как составляющими трансцендирования самости) некритичен, то путь трансцендирования становится путем профессионально-личностного развития в непосредственном значении этого термина. При этом основным эффектом становится системный эффект эмерджентности - появления новых свойств и качеств, не присущих элементам, входящих в состав системы. Иными словами, появления профессионально-личностных психологических новообразований, отражающих достижение основного свойства развивающейся (динамической) системы – обретения целостности (целостности личности в профессионально-личностном поле). Система «Я» обретает новые (сопряженные) качества.

Важно отметить, что сам процесс трансцендирования будет обладать также свойством эквифинальности (трактуемой в системологии как свойство динамической системы приходить различными путями из различных начальных состояний в одно и то же финальное состояние независимо от случайных изменений среды). Это утверждение следует не только из логики системного подхода, но и из логики принципов антропологизма и развития, делающих акцент на необратимости поэтапно формирующихся качественных психологических (конкретно, личностных) изменений. В терминологии антропологического подхода, личность овладевает способностью к преобразованию природных и социальных предпосылок, культурных и

свои требования, складываются условия для сопряжения личностного и профессионального. Сопряжение в данном случае представляет собой некое совмещение. Соответственно, оно может протекать относительно гармонично (при значительном соответствии полей) или дисгармонично (при несоответствии или недостаточном соответствии полей). Необходимо учитывать, что полное соответствие личностного поля профессиональному вряд ли возможно (то есть, идеально).

Механизм сопряжения «включается» в процессе трансцендирования. Мы используем этот термин в значении, близком к пониманию, заложенному в «одной из наиболее последовательных и развернутых экспликаций онтологического трансцендирования» С. Л. Франка [7, с. 46]. Отдаляясь от философских корней его взглядов, связанных с идеями Платона о тео-эйдетической интенциональности (как устремленности сознания к миру Божественных идей), мы будем понимать термин «трансцендирование» как целеположенное продвижение «Я». Это представляется корректным в свете прецедентов использования такого контекста Т.В. Черниковой (2004), С.Н. Костроминой (2008). В контексте научного теоретического анализа проблемы профессионально-личностного развития мы всего, имеем в виду трансцендирование как движение от «Я» актуального» (личностного) к «Я» желаемому (профессиональному, профессионально-личностному). Впрочем, необходимо уточнить и то обстоятельство, что психологическое поле профессионального также продвигается навстречу трансцендирующему к нему «Я» - однако, уже не в форме профессиональных норм и требований, а в форме отношений, выстраивающихся вокруг них. Эти отношения можно описать в терминах социально-психологического климата в профессиональном коллективе, психологических стилей коммуникации между различными участниками образовательного процесса и других. Продвигаясь к профессиональному полю (в профессиональном поле) личность создаёт условия, чтобы эти отношения с одной стороны, распредмечивались для неё, а с другой – сами трансформировались.

Возвращаясь к исходной точке трансцендирования, нельзя обойти вниманием и то, что придаёт энергию движения «Я» актуальному – интенции к развитию (ведь далеко не всегда для начала процесса продвижения достаточно самоопределения, в данном случае, самоопределения профессионального). Интенция формируется на стыке противоречий внутреннего и внешнего психологического полей (на которые мы указывали выше). Однако, сами противоречия вряд ли способны выступать в качестве источников внутренней интенции. Более того, их понимание личностью вполне может стать преградой на пути продвижения личности к внешнему полю (если разрыв между полями представляется личности не- или труднопреодолимым, что в особенности актуально для человека, не обладающего достаточной долей уверенности в своих силах и возможностях). Следовательно, для интенционального сдвига необходима активация мотивационной сферы, что логически проистекает из научных взглядов на взаимосвязь между мотивацией и деятельностью. В этом случае мотивационная сфера становится своеобразным источником энергии для обеспечения процесса трансцендирования. А существенной поддерживающей силой – смыслы и ценности личности, соответствующие требованиям профессии (прежде всего, ее миссии, осознание которой несомненно способствует самоактуализации). Чем более взаимоадекватны

- средства духовной культуры (религия, нравы, фольклор);
- средства соционормативной культуры (нормы, обряды, этикет).

Материальная культура является фундаментом культуры общества. Применительно к этнопедагогической культуре она выступает в роли важного объективного фактора воспитания [5].

Существенным основанием этнопедагогической культуры является духовная культура, которая включает в себя идеологию, религию, науку, общественное сознание, социально-культурные ценности и др. [1, 4].

Соционормативная культура объединяет право, мораль, этикет, традицию, ритуалы, нормы, оценки, отношения и т.п. [7].

Успешность овладения этнопедагогической культурой будущими психологами во многом зависит от реализации коммуникативной деятельности. Основными задачами коммуникативного взаимодействия вообще, в народной педагогике в частности, являются информационно-ценностный и ценностно-смысловой обмен, которые реализуются в традиционном межличностном обмене знаниями и самостоятельном познании.

Для развития положительных мотивов формирования этнопедагогической культуры наиболее эффективным является курс «Этнопсихология» которая интегрируется в программу курса «История культуры Чувашии», На ней студенты знакомятся с характеристиками национального менталитета, бытом, нравами, традициями, этикетом, особенностями поведения.

Большим потенциалом в формировании этнопедагогической культуры студентов обладают семинарские занятия, основанные на методике коллективной творческой деятельности (КТД). В соответствии с темой занятия каждая микрогруппа готовит свое коллективное творческое дело, в которое вовлекаются остальные студенты. Возможные варианты КТД: творческая игра «Сегодня мы в стране загадок», «Вперед к предкам»; вечер «У семейного очага»; вечер, посвященный национальной кухне «Приятного аппетита»; «Этнопедагогика и здоровье»; «Табу и ограничения как средство профилактики»; «Религиозные праздники и обряды в оздоровительной системе»; «Использование народных традиций в практической и воспитательно-профилактической деятельности психолога»; «Игра как средство развития физического и психического здоровья», игры-конкурсы по проигрыванию различных сказок и др.

В развитии этнопедагогической культуры будущего психолога существенную роль играет учебно-производственная практика, которая выполняет ряд существенных задач:

- углубление и расширение этнопедагогических знаний;
- апробация источников и средств народной педагогики в процессе общения с клиентами;
- совершенствование этнопедагогических умений и формирование творческого подхода в использовании этнопедагогических знаний;
- формирование устойчивого интереса и потребности к систематическому использованию народной педагогики в учебно-воспитательной работе с детьми и т.д.

Наиболее значимые принципы системы формирования этнопедагогической культуры будущих психологов:

1. Личностной ориентации [3].
2. Системности этнопедагогических знаний [2, 3].

3. Единства теории и практики.

4. Этнопедагогической направленности обучения. Имеет три аспекта: образовательный аспект; воспитательный аспект; развивающий аспект.

5. Оптимизации содержания.

6. Интегративности.

7. Преемственности.

Процесс формирования этнопедагогической культуры у будущих психологов предусматривает реализацию функционально-деятельностного, личностно-ориентированного и проблемно-исследовательского подходов на всех этапах обучения, что способствует созданию условий для реализации основных функций формирования этнопедагогической культуры: мотивационной, ориентировочной, обучающей, развивающей, управленческой (Г.Н. Волков, В.А. Николаев, Т.Н. Петрова, М.Г. Харитонов); обеспечения качественного освоения теоретических основ этнопедагогической деятельности (Г.Н. Волков, Т.Н. Петрова, М.Г. Харитонов); преодоления противоречия между сложившейся технологией обучения в вузе, ориентированной преимущественно на усвоение будущими психологами узко специализированных знаний, а не на развитие его самостоятельности, инициативности, проблемного мышления, творческой активности.

Выявленные принципы позволяют системно организовать процесс формирования этнопедагогической культуры будущих психологов.

М.Г. Харитонов раскрыл сущность этнопедагогической подготовки как целостной системы [10].

Этнопедагогическая подготовка, а именно формирование этнопедагогической культуры, направлена на профессиональное развитие будущих психологов, владеющих новыми этнопедагогическими подходами и технологиями взаимодействия с населением на основе традиционной педагогической культуры.

С целью развития целостной системы формирования этнопедагогической культуры будущих психологов была разработана и апробирована модель ее формирования на базе Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова. Исследованием было охвачено 40 испытуемых (студенты 2 и 4 курсов факультета управления и социальных технологий). В начале исследования для изучения отношения студентов к народной педагогике применялись методы опроса и собеседования. Результаты опроса и собеседования свидетельствуют о низком уровне заинтересованности будущих психологов этнопедагогикой, критическом отношении к ее значению и необходимости использования в современных условиях. Учитывая особенности учебно-воспитательного процесса вуза, были определены этапы формирования этнопедагогической культуры будущих психологов.

На первом этапе формирования этнопедагогической культуры решаются следующие задачи:

- знакомство с особенностями национального менталитета, развитие интереса к народной культуре;
- расширение представлений о нравах, традициях, истории и т. д.;
- развитие потребности освоения опыта народного воспитания;
- создание установки на овладение системой этнопедагогических знаний.

Данный этап имеет большое значение для преодоления негативного отношения части студентов к национальной культуре, развития мотивации

реального (актуального) к «Я» желаемому (раскрывающемуся в контексте профессионально-личностного развития).

Анализируя поведение, И.М. Сеченов утверждал, что внешние условия действуют не иначе, как через посредство психологических характеристик и свойств человека. Именно поэтому психика является тем звеном, которое опосредует связь внешних воздействий, сознания и поведенческих (деятельностных) актов.

Следствием этого является актуальность анализа именно внутренних психологических механизмов профессионально-личностного развития вопреки сложившейся практике рассматривать этот процесс как своеобразное следствие внешней детерминации – влияния требований профессии, объективных условий профессиональной самореализации, базового и постдипломного обучения и др. Возможно, во многом благодаря этой методологической позиции в научной литературе понятия «профессиональное становление», «профессиональное развитие» преобладают над понятием «профессионально-личностного развития», отражающего взаимопроникновение личностного и профессионального поля. Отражающего те процессы и механизмы, которые предусматриваются методологией антропологического подхода.

Движению личности (развитие на основе процесса трансцендирования) не означает его равномерной поступательности и однозначной конструктивной направленности. «Вовлекая в свою деятельность все новые и новые обстоятельства, условия, он (человек – прим.) тем самым создает все новые и новые связи, «взаимосцепления событий», а следовательно, и новые причины своего поведения» [4, с. 46]. По причине формирования сложных психологических новообразований, а также вследствие неизбежного влияния помех (и внешнего, и внутреннего характера) профессионально-личностное развитие не может быть строго линейным. Поэтому на определенных этапах развитие может сменяться стагнацией, а выход на новые уровни профессионального становления – вновь актуализированным развитием, преобладающим над функционированием (как пример, ввиду необходимости освоения какой-либо новой профессиональной роли). Неравномерность развития различных функциональных систем человека, имеет в своей основе сложную взаимосвязь эволюционных и инволюционных процессов и определяется конкретными социально-историческими условиями жизни. В связи с этим профессиональный путь не может быть описан в линейных категориях этапов становления в профессии. Именно поэтому в фактологических концепциях профессионального развития личности отмечается противоречие: большинство из них посвящено выделению и описанию конкретных последовательно сменяющих друг друга этапов становления, но недостаточно внимания уделено глубинным психологическим новообразованиям. Следовательно, доминирующий описательный подход не позволяет комплексно проанализировать психологическую сущность профессионально-личностного развития.

Соответственно, не позволяет проанализировать и актуальные возможности психологического сопровождения педагогов, которые должны соответствовать не столько номинальным вехам профессионального становления, сколько психологическому содержанию динамики подчас противоречивой динамики профессионально-личностного развития.

При движении личности к профессиональному полю, предъявляющему

профессиональной деятельностью и адекватной самооценке [9].

Внешнее (профессиональное) поле при условии достаточной профессиональной мотивации личности следует признать доминирующим, поскольку оно обладает качеством референтности (мы не рассматриваем вариант отсутствия стремления личности к конкретному профессиональному полю, поскольку отношения личностного и профессионального в этом случае носят предельно вероятностный характер, что не соответствует жанру нашего исследования). Это качество внешнего поля предопределяет обращённое к нему стремление личности, следовательно, склонность «Я» к принятию его основных требований.

Важно отметить, что возможен вариант значительного преобладания «силы» личностного поля над «силой» поля профессионального. В этом случае личность может значительно трансформировать профессиональное поле, придавая ему новые качества. Но даже при реализации этого варианта первоначальное взаимодействие имманентно внутреннего и имманентно внешнего требует достижения некоторого (базового) соответствия личности требованиям, предъявляемым профессией.

Указанное позволяет предикативно утверждать, что существуют некие этапы профессионально-личностного развития, по мере прохождения которых человек вначале подстраивается под профессиональное поле, а затем либо развивается в нем (или с ним), либо преобразует его (от модификации до радикальной перестройки). В наиболее общем виде такая логическая последовательность обретает черты двух основных этапов профессионально-личностного развития – этап становления личности в профессии и этап профессионально-личностной зрелости.

Личности свойственно стремиться к развитию – как расширению границ своего психологического поля. Основой для такого движения являются потребности личности. Как указывал Б.Ф. Ломов, способности также должны изучаться в связи с потребностями, поскольку первые характеризуют возможности человека, его потенциалы, а вторые – то, что необходимо для развития и реализации этих возможностей. В процессе жизни индивида способности развиваются в связи с потребностями. Являясь интегральным свойством человека, потребности охватывают и биологические, и психические, и социальные его характеристики [8, с. 140-141]. Обобщённо, отношения психологического поля личности с профессиональным полем задаются вектором именно этой интеграции, отражая совокупность потребностей различного уровня – как продиктованных отдельными способностями (в контексте педагогической профессии, например, связанные со специальными способностями, детерминирующими выбор предметной направленности профессиональной подготовки), так и связанных с трансформацией потенций и тенденций личности в ее направленность к самоактуализации и самореализации. Однако, потребности во много произрастают из склонностей и способностей, что требует внимания на этапе профессиональной ориентации и профессионального отбора будущих педагогов.

В этой связи очевидно, что детерминантой развития является самоопределение, что полностью соответствует логике антропологического подхода [10]. Самоопределение необходимо для выбора направления самоактуализации. Следовательно, самоопределения является движущей силой процесса трансцендирования, обеспечивающего переход самости от «Я»

изучения народной педагогики.

Второй этап включает:

- углубленное знакомство основными источниками народного воспитания;
- овладение основными теоретическими положениями этнопедагогики;
- осознание возможностей практического применения в процессе профессиональной и профилактической деятельности;
- формирование потребности в реализации этнопедагогических знаний в работе с клиентами;
- рассмотрение вариантов использования этнопедагогических знаний в практической деятельности.

На этом этапе изучаются теория и практика народного воспитания, раскрываются воспитательные возможности различных источников народной педагогики, их традиционное применение и варианты современного использования в воспитании здорового образа жизнедеятельности; актуализируются этнопедагогические знания, что позволяет приблизить теоретические положения к практической реальности.

На третьем этапе происходит:

- уточнение и конкретизация этнопедагогической теории;
- формирование этнопедагогической мотивации студентов к педагогической деятельности;
- освоение воспитательной сущности различных источников народной педагогики;
- развитие этнопедагогического мышления;
- мотивация самостоятельного поиска применения традиционных средств воспитательного взаимодействия с населением.

На этом этапе будущие психологи приобщаются к научному поиску, осмыслению источников народного педагогического опыта, самостоятельному объяснению их воспитательного смысла.

На четвертом этапе решаются задачи:

- формирование опыта практического применения средств народного воспитания в различных ситуациях практической деятельности;
- развитие творческих возможностей студентов в сфере применения этнопедагогики в процессе взаимодействия с населением.

Сформулированные задачи и характеристика основных этапов формирования этнопедагогической культуры будущих психологов предполагают определение рациональных путей реализации этого многоэтапного процесса. Логика процесса формирования этнопедагогической культуры будущих психологов предусматривает:

- обеспечение направленности учебных курсов на раскрытие потенциала традиционной культуры;
- ориентация учебной и воспитательной работы вуза на развитие у студентов национального самосознания и уважения к историческому опыту народов;
- стимулирование деятельности студентов по углублению и расширению этнопедагогических знаний и творческого их применения в рамках спецсеминаров, научно-исследовательской работы, психологической практики.

Эффективность разработанной модели этнопедагогической подготовки будущих психологов проверялась в ходе исследования с помощью определения соответствующих критериев оценки уровня личностного и

профессионального развития. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценки уровня личностного и профессионального развития

Структурные составляющие	**Уровни проявления**	**Индикаторы (критерии)**	**Критериальные уровни**
Этнопедаго-гическое сознание	Знания Отношения Мотивы Самосознание	Объем знаний	Усвоение Осознание Осмысление Оперирование
		Познавательный интерес	Безразличное отношение Осознанный интерес Устойчивый интерес
Этнопедагогическое мышление	Теоретический Технологи-ческий Рефлексивный	Теоретическое мышление Технологическое мышление Рефлексивное мышление	Поверхностный Сущностный Системный
Этнопедагогическая деятельность (умения)	Познавательный Ценностно-ориентационный Практический	Умения	Интуитивный Репродуктивный Репродуктивно-творческий Творческий

В результате исследования получили данные, характеризующие изменения в уровне этнопедагогической культуры студентов-психологов.

Динамика сравнения знаний до и после исследования видна из приведенной ниже таблицы 2.

Таблица 2

Уровень знаний о народной педагогике и этнопедагогике у студентов 2 и 4 курсов факультета управления и социальных технологий (психологи)

Уровни	Количественный показатель		% показатель	
	до	после	до	после
Высокий	5	10	12,5	25,0
Средний	10	25	25,0	62,5
Низкий	25	5	62,5	12,5
Общее количество	40	40	100%	100%

профессии; а специфика педагогической профессии заключается в предъявлении к личности учителя иной раз несовместимых или малосовместимых требований к личностным качествам, целям, ценностным ориентациям и установкам со стороны различных видов педагогической деятельности [3; 6].

Представляется, что более корректно утверждать, что противоречия возникают между составляющими и характеристиками личностного и профессионального психологических полей (в терминологии К. Левина) как систем отношений. Абстрагирование указанных полей от множественных систем отношений используется нами исключительно для выделения наиболее существенных отношений в системе «личность-профессия». За пределами этого контекстуально необходимого ограничения закономерно актуальное влияние и взаимовлияние многих планов внутреннего психологического поля личности и многих внешних психологических полей, определяемых, как минимум, воздействием различных агентов социализации и значимых партнёров личности по коммуникации.

Личностное психологическое поле представлено, прежде всего, системой отношений «Я» (прежде всего, самостью, субъектностью), а также ядерными характеристиками личности – как на уровне индивидного, так и на уровне личностного начал (особенностями высшей нервной деятельности, темперамента, характера, эмоционально-волевой сферы, мотивационной сферы, установочной сферы, задатков и способностей; интегрированных и одновременно интегрирующих характеристик – потенций и тенденций личности). Важно отметить, что потенции и тенденции личности в значительной мере предопределяют направленность внутреннего поля личности на внешнее, хотя одновременно являются ориентированными и внутрь (прежде всего, на саморазвитие). В первую очередь именно внешняя ориентация потенций и тенденций личности может стать значимым источником вышеозначенного противоречия. Прежде всего, в случае существенного несоответствия особенностям внешнего поля, выступающего референтным для личности.

Профессиональное психологическое поле включает условия и законы функционирования внешнего поля, в соответствии с которыми внешнее поле предъявляет к внутреннему определённые требования. В контексте рассмотрения внешнего профессионального поля это особенности организации и содержания педагогической деятельности, объективизированные в особенностях контингента обучающихся, образовательных стандартах, учебных планах, специфике взаимодействия с органами управления образованием, педагогически коллективом, положениями соответствующих законов, подзаконных актов, нормативов, регламентов и др. Это также является источником противоречия между внешним и внутренним.

Между личностным и профессиональным полями могут находиться признаки и различия, и сходства (соответствия, тождества), количество и качество которых может варьировать. Например, различия и сходства в профессиональных требованиях к личности и наличием и степенью выраженности (адекватности) профессионально-значимых качеств личности. Профессионально-значимые качества педагога составляют личностные ресурсы, где основная роль принадлежит мотивации профессионального самосовершенствования, базирующейся на удовлетворённости своей

целенаправленного воздействия на динамику и особенности профессионально-личностного развития.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изложение базовых положений концепции профессионально-личностного развития педагогов, разработанной нами на методологических основаниях антропологического подхода.

Изложение основного материала статьи.

Объект концепции. Профессионально-личностное развитие педагогов.

Предмет концепции. Система отношений личностного и профессионального психологических полей в профессионально-личностном развитии педагогов.

Принципы концепции.

Антропоцентрический принцип: позиционирует человека как субъекта, обладающего качествами, обеспечивающими способность к саморазвитию и самотрансформации.

Принцип историзма: используется в интерпретации В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева (1998) как исторический подход к изучению психологии, заключающийся в необходимости одновременного рассмотрения становления и развития (истории) человека во всем многообразии его жизнедеятельности: как индивида, социокультурного субъекта, духовно-практического существа.

Принцип развития: ориентирует на рассмотрение логики формирования необратимых изменений от одного этапа развития к другому, характеризующихся количественным и качественными параметрами.

Принцип детерминизма: используется как один из основных объяснительных принципов научной психологии, ориентированных на анализ исследуемых феноменов на основе закономерного взаимодействия различных факторов; дополняется идеями Б.Ф. Ломова о том, что детерминация не ограничивается каузальными связями, но включает также внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредующие звенья [8].

Принцип системности: предполагает логику рассмотрения психического явления как системы, не сводимой к сумме своих элементов, обладающей определенной структурой.

Основное содержание концепции.

Базовым положением концепции является идея о том, что в основе профессионально-личностного развития лежит комплекс психологических противоречий между личностью и профессией, разрешаемых посредством процесса трансцендирования «Я» субъекта. В наиболее общем виде процесс трансцендирования трактуется Ж.В. Латышевой (2012) как реализация человеком мирооткрытости, эксцентричности и других его антропологических констант, выражающаяся в преодолении границ имманентно-замкнутого, биологического существования и создание многообразия форм духовной и материальной культуры. Применительно к решаемым нами исследовательским задачам трансцендирование – прежде всего, трансформация самости личности из «Я» актуального (априорно личностная самость) в «Я» желаемое («Я» необходимое) в соответствии с требованиями, предъявляемыми профессией и актуальными условиями реализации себя в профессии.

Профессия предъявляется свои требования к личности специалиста, и соответствие им является важным условием ее эффективности и интереса к

Данные показывают, что у студентов повысился интерес к народной педагогике. У них сложился достаточно устойчивый стиль этнопедагогического сознания и мышления. Они более эффективно использовали этнопедагогический потенциал из различных источников народного воспитания, точнее выявляли их профилактический и воспитательный смысл, участвовали с полученными знаниями на олимпиаде по этнопедагогике.

Также был проведен опрос среди практикующих психологов. Они отмечали большую значимость этнопедагогической подготовки к профессиональной деятельности. Наиболее ценным они считают приобретенные навыки общения с разной группой людей на основе знания психологии общения и специфики национального менталитета, особенностей национальной культуры. Приобретенные навыки педагогического взаимодействия с населением помогают молодым специалистам налаживать профилактическую деятельность.

Выводы. Таким образом, можно отметить, что процесс формирования этнопедагогической культуры будущих психологов включает: сообщение системы обобщенных этнопедагогических знаний, развитие мотивов их освоения и углубления; воспитание национального самосознания и усвоение основных черт национального менталитета; создание установки на практическое использование этнопедагогических знаний и обучение их творческому применению. Эффективность формирования этнопедагогической культуры будущих психологов зависит от возможности его адаптации к условиям образовательного процесса вуза.

Литература:

1. Андреев С.А. Этнопсихология. – Новосибирск, 1998. – 84 с.

2. Волков Г.Н. Чувашская этнопедагогика. Чебоксары, 2004. - 488 с.

3. Волков Г.Н. Этнопедагогизация современного образования // Мир образования, 1997. № 2. С. 64-71.

4. Гайдучонок И.А. Слово о личности. – Минск: Наука и техника, 1990. – 155 с.

5. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

6. Кикеева С.А. Этнопедагогический потенциал эстетических традиций в подготовке учителя начальных классов // Этнопедагогический ежегодник. 2006. Выпуск второй. С. 224.

7. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: Дисс. ... доктора пед. наук. – М., 1998. – 409 с.

8. Петрова Л.А. Формирование этнопедагогической культуры будущих медицинских работников офиса врача общей практики: дис. … канд. пед. наук. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006.

9. Петрова Т.Н. Чувашская педагогика как факт мировой культуры. – М., 1996. – 84 с.

10. Харитонов М. Г. Краткий словарь по этнопедагогике и этнопсихологии. – Чебоксары: Народная педагогика, 1996. – 128 с.

Педагогика

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Петухова Лариса Петровна
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
доктор педагогических наук,
профессор Степченко Татьяна Александровна
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Зюзя Анна Алексеевна
Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ОДНОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей самооценки и у подростков с различным уровнем тревожности, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях Выявлены статистически значимые взаимосвязи самооценки подростков и уровня тревожности.

Ключевые слова: подростки, семья, самооценка, тревожность, самооценочная тревожность, школьная тревожность, межличностная тревожность.

Annotation. Results of research of features of a self-assessment are presented and at the teenagers with various level of uneasiness who are brought up in uniparous and large families statistically significant interrelations of a self-assessment of teenagers and level of uneasiness Are revealed.

Keywords: teenagers, family, self-assessment, uneasiness, self-estimated uneasiness, school uneasiness, interpersonal uneasiness.

Введение. Представленная работа является продолжением цикла статей авторов, посвященного изучению личностных особенностей и детерминант личностного, профессионального самоопределения и саморазвития школьников и студентов в современных условиях [4], [5], [7], [8], [9], [11], [12].

В данной статье внимание сосредоточено на результатах эмпирического исследования особенностей самооценки у подростков с различным уровнем тревожности, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях.

Личностное и эмоциональное развитие подростка во многом зависит от опыта, который он получает в семье. Значимость семьи как института воспитания определяется тем, что здесь ребенок постоянно находится, живет и развивается в течение продолжительной части жизни, и ни по потенциальной близости контактов, ни по длительности своего влияния на личность ни один другой институт воспитания не может сравниться с семьей.

character transcending process, allowing, however, distinguish two main stages - professional-personal formation and professional and personal career development of the teacher to draw conclusions about the necessity of modeling psychological support professional and personal development in a wider context management of the educational institution, which should be directed not so much to develop in the context of professional identity as its system of relations and the surround field relationship with him.

Keywords: teacher, personality, anthropological approach, professional and personal development, professional, career development, adaptation, socio-psychological climate, psychological support.

Введение. Рассматривая в историческом и содержательном контекстах динамику развития научных представлений о личности и способах содействия ее развитию, Т.В. Черникова (2004) указывает, что антропологический подход – качественно иной уровень разработки направлений образовательной практики (добавим, что и практики психологии развития), главная отличительная особенность и новизна которого заключается в выходе за пределы рассмотрения образования и развития в категориях «познание» и «практическое освоение». «Формируются не знания и не профессиональные умения, а сам человек как субъект своего познания и опыта» [11, стр. 57]. Указанная субъектная ориентация антропологического подхода не означает исключительную ориентацию личности на ее самость. Напротив, «специалист антропологической ориентации личностно слит со своей профессией: отношения с другим человеком выступают способом жизни, а не набором профессиональных приемов» [11, стр. 57]. Представляется очевидной приоритетность такой позиции применительно к проблеме профессионально-личностного развития педагога, специфика деятельности которого выходит далеко за пределы технологий, техник, методов и приемов, будучи связанной с непосредственным субъект-субъектным влиянием на формирование личности обучающегося.

Антропологический подход «объемлет собой все другие парадигмальные установки, которые реализуются в основополагающем единстве, в соотношении "человек - мир", в истории индивидуальной жизни, в которой каждый человек предстает одновременно и как природно-общественное, и как духовно-практическое существо в совокупности своих сущностных сил и родовых способностей» [10, стр. 18].

Актуальность приложения антропологического подхода к анализу профессионально-личностного развития педагогов продиктована наличием следующих **базовых противоречий** в научных взглядах:

- между доминированием анализа и синтеза различных совокупностей требований к личности педагога как профессионала (ценностных, этических, компетентностных и других), а также различных факторов (препятствий, трудностей) педагогической деятельности и необходимостью концептуального анализа взаимосвязей и взаимодействия личностного и профессионального в его развитии для обеспечения максимальных возможностей самореализации в профессии и обеспечения эффективности педагогической деятельности;
- между преобладанием научных представлений о развитии педагогов как процессе внутриличностных изменений под влиянием профессиональной деятельности и значимостью моделирования развития как системы внешнего

Психология

УДК: 159.9.072.43
доктор психологических наук,
профессор Костромина Светлана Николаевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Демьянчук Роман Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье излагаются базовые положения концепции профессионально-личностного развития педагогов, разработанной авторами на основе методологии антропологического подхода. Исходным положением концепции является идея о том, что в основе профессионально-личностного развития лежит комплекс психологических противоречий между личностью и профессией, разрешаемых посредством процесса трансцендирования «Я» субъекта (трансформации самости личности из «Я» актуального в «Я» желаемое («Я» необходимое) в соответствии с требованиями, предъявляемыми профессией и актуальными условиями реализации себя в профессии. Центральным механизмом этого процесса является сопряжение личностного и профессионального психологических полей, результатом которого могут стать или адаптация личности к условиям педагогической деятельности, или развитие личности в профессии (согласно модели Л.М. Митиной). Обосновывается утверждение о нелинейном характере процесса трансцендирования, позволяющее, тем не менее, выделить два основных этапа - профессионально-личностного становления и профессионально-личностного развития педагога. Формулируется вывод о необходимости моделирования психологического сопровождения профессионально-личностного развития в широком контексте управления образовательной организацией, которое должно быть направлено не столько на развивающуюся в профессиональном контексте личность, сколько на его систему отношений и системы отношений окружающего поля с ним.

Ключевые слова: педагог, личность, антропологический подход, профессионально-личностное развитие, профессиональное становление, адаптация, социально-психологический климат, психологическое сопровождение.

Annotation. The article sets out the basic provisions of the concept of professional and personal development of teachers, developed by the authors based on the methodology of the anthropological approach. The starting point of the concept is the idea that the basis of professional and personal development is a complex psychological contradictions between the individual and the profession, permitted by transcending process from the "I" of the subject (the transformation of the self identity of the "I" is relevant to the "I" desired ("I" necessary) in accordance with the requirements of the profession and the relevant conditions of self-realization in the profession. The central mechanism of this process is a pair of personal and professional psychological fields, the result of which may be or adaptation of the person to conditions of pedagogical activity, and personal development in the profession (according to L. Mitina model) substantiates the allegation nonlinear

Большое значение на внутрисемейные взаимоотношения оказывает ее размер и количество детей в семье. Связано это с разными воспитательными возможностями однодетной и многодетной семьи, обусловленными физической и психической нагрузкой на родителей, возможностями и временными затратами на развитие детей и общение с ними, а также с типом окружения, в котором постоянно находится ребенок.

Особенности эмоционально-личностного развития детей и подростков в однодетных и многодетных семьях описаны в исследованиях Л.Л. Баландиной, Р.И.Виноградовой, Т.А. Гурко, Д.С. Корниенко, С.Н. Мататова, Ю.П. Петровой, Е.Н.Пьянова, Е.А.Силиной, Т.М. Харламовой и др.

Формулировка цели статьи и задач. Целью работы является рассмотрение особенностей самооценки у подростков с повышенным уровнем тревожности, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях на результатах эмпирического исследования, проведенного творческим коллективом ученых Брянского государственного университета имени акад. И.Г. Петровского.

Изложение основного материала статьи. Исследования педагогов и психологов позволили установить, что многие личностные и поведенческие особенности детей и подростков зависят от условий воспитания в семье, в том числе и от ее размеров. Иными словами, у единственных детей в семье и детей из многодетных семей наблюдаются различия по определенным характеристикам личности и поведения [1], [2], [3], [6], [10], [13].

Одним из основных факторов, определяющих данные различия, является специфика детско-родительских отношений в многодетной и однодетной семье. В семьях с единственным ребенком, как указывает Н.Ф.Дивицына, ему чаще всего уделяют повышенное внимание, поэтому такие семьи нередко становятся детоцентрированными [3].

С одной стороны, детоцентрация на ребенке представляется ситуацией с большими возможностями: родителям проще содержать одного ребенка, легче обеспечить ему качественное образование, больше возможностей и времени на дополнительные развивающие занятия и общение с ребенком. Все это способствует эффективному развитию ребенка. Кроме того, единственный ребенок постоянно на виду родителей, за него больше беспокоятся, тревожатся и он это чувствует. В результате ребенок ощущает себя в безопасности, окруженным заботой, вниманием.

С другой стороны, если по мере взросления ребенка степень внимания и заботы не уменьшается, ребенок, ощущающий себя в безопасности в семье, начинает испытывать тревожность при выходе из привычного окружения (из семьи во «внешний мир»). Другим отрицательным фактором повышенного внимания родителей является то, что ребенок принимает родительскую опеку и заботу как должное. При этом самому ребенку чаще всего не приходится заботиться о ком-то другом [13].

Известно, что в многодетных семьях физическая и психологическая нагрузка на родителей значительно усиливает. У них меньше о времени на общение и развитие детей, на проявление участия к ним лично и к их интересам, поскольку внимание необходимо рассредоточить между всеми детьми [13].

Кроме того достаточно часто отношение родителей из многодетных семей к своим детям становится однообразным, без учета возрастных и тем более

индивидуальных различий и потребностей конкретного ребенка.

В ряде случаем с каждым последующим ребенком родители становятся более авторитарными, требования дисциплины ужесточаются, чаще используют телесные наказания. В таких семьях родители нередко теряют чувство справедливости по отношению детям, выражают к ним разное внимание привязанность [3].

Эмпирическое исследование самооценки у подростков с повышенным уровнем тревожности, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях, проводилось нами в ноябре-декабре 2015 года на базе МОУ СОШ №5 г. Унеча, Брянской области. Выборка исследования - 40 учащихся 6-8-х классов; из них 20 человек из однодетных семей и 20 человек - из многодетных.

В экспериментальной работе нами использовались: методика А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности учащихся», методика Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн в адаптации А.М. Прихожан «Исследование самооценки личности» и методика Р.Бернса «Автопортрет» (модификация А.Л. Венгера).

Для выявления особенностей тревожности подростков, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях, мы применили методику А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности учащихся».Обобщенные результаты тестирования отражены в таблице 1.

Статистический анализ результатов исследования выявил, что у большинства подростков экспериментальной группы, воспитывающихся в однодетных семьях, все виды личностной тревожности проявляются на среднем уровне. При этом наибольшую выраженность имеет школьная тревожность (Хср. = 23,8), а наименьшую – самооценочная (Хср. = 19).

У основной части подростков экспериментальной группы, воспитывающихся в многодетных семьях, более всего выражена самооценочная тревожность на высоком уровне (Хср. = 28,3). Школьная и общая тревожность этих подростков также соответствуют высокому уровню (Хср. = 26,5 и Хср. = 26,3 соответственно), в то время как межличностная тревожность проявилась на среднем уровне (Хср. = 24,7).

Сопоставление процентного распределения разных видов тревожности у представителей экспериментальной выборки также показало, что у подростков, воспитывающихся в однодетных семьях, преобладание высокого уровня тревожности не обнаружено ни по одному из ее видов.

у всех участников образовательного процесса позволит внедрить и систематизировать инклюзивное образование в вузе.

Литература:

1. Григорьева Н.В. Особенности проявления дезадаптивных форм поведения при тревожности у студентов. Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития. материалы VII Международной учебно-методической конференции. под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. Чебоксары, 2015. С. 206-211.

2. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Интегрированное обучение как инновационная модель реализации в практику работы образовательно-развивающего учреждения. Актуальные проблемы психологии и медицины в условиях модернизации образования и здравоохранения. 2012. С. 73-79.

3. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Интегрированное обучение как форма работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Инновационные технологии в современном образовательном процессе. Материалы Международной учебно-методической конференции. 2011. С. 135-141.

4. 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

5. 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 Международной учебно-методической конференции. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2014. С. 207-215.

6. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.

7. Холл Д., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование /Пер. с англ. // Журнал исследований социальной политики. 2004. № 1.

организации и прохождении практики инвалидов и лиц с ОВЗ; мониторинг фактического распределения выпускников-инвалидов и лиц с ОВЗ и закрепление их на рабочих местах [1].

Ожидаемыми результатами реализации разработанной программы усматриваются авторами программы в следующих показателях эффективности: увеличении доли доступных для инвалидов учебных площадей Университета в общей их численности; увеличении доли преподавателей Университета, прошедших повышение квалификации в сфере инклюзивного образования; разработки адаптированных основных образовательных программ по направлениям подготовки высшего образования; увеличении удельного веса учебной и учебно-методической литературы, доступной в электронном виде; разработки индивидуальных программ сопровождения образовательного процесса для всех поступивших в Университет студентов инвалидов и студентов с ОВЗ; заключении договоров с руководителями предприятий (организаций, учреждений) для предоставления мест прохождения практики студентам инвалидам и студентам с ОВЗ; повышении удельного веса численности выпускников инвалидов, трудоустроившихся в течение одного года после окончания обучения по полученной специальности (профессии), в общей их численности.

Выводы.

1) Внедрение инклюзивного образования в вузы позволит увеличить прием инвалидов в вузы, расширить количество и вариативность образовательных программ, сформировать другие направления деятельности вузов: специальные отделения в вузах; специализированные вузы для инвалидов; центры подготовки инвалидов для поступления в вуз; центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в вузах.

2) Отечественные и зарубежные ученые схожы в выделении ряда проблем, которые следует учитывать вузам при обучении студентов с инвалидностью: недоступность учебных помещений; недостаток специальных средств сопровождения образовательного процесса инвалидов по слуху (лексических программных средств, аудиоматериалов и др.); отчужденность со стороны социального окружения вуза по отношению к студентам с инвалидностью; отсутствие навыков обучения данной категории со стороны преподавательского состава; ограниченность выбора специальности лиц с ОВЗ при поступлении в вуз; наличие типичных стрессоров: боязнь «мейнстримной», неприспособленной среды».

3) Имеющиеся конкретизированные требования к созданию доступной среды позволяют вузу разработать план развития по ее обеспечению.

4) Наличие «Программы развития инклюзивного образования в вузе на период 2016-2020 годы», предполагающей ведение работы по совершенствованию локальной нормативно-правовой базы Университета, определяющей организацию образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ; развитие безбарьерной архитектурной среды в Университете, адаптацию образовательных программ, материально-технического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ; повышение уровня квалификации профессорско-преподавательского состава и других специалистов по вопросам, связанным с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования; развитие толерантного отношения к студентам инвалидам и ОВЗ

Таблица 1

Личностная тревожность подростков

Уровень личностной тревожности подростков		Однодетные семьи				Многодетные семьи			
		Школьная	Самоо-ценочная	Межличностная	Общая	Школьная	Межличностная	Самооценочная	Общая
Среднее значение		23,8	19	21,6	21,5	26,5	24,7	28,3	26,6
Высокий	Чел.	9	2	4	4	11	7	13	12
	%	45	10	20	20	55	35	65	60
Средний	Чел.	9	12	13	13	9	13	7	8
	%	45	60	65	65	45	65	35	40
Низкий	Чел.	2	6	3	3	0	0	0	0
	%	10	39	15	15	0	0	0	0

Проведенное исследование показало, что большинство испытуемых, воспитывающихся в однодетных семьях, имеют средний (оптимальный) уровень общей тревожности. Это говорит о том, что они не испытывают устойчивой необоснованной тревоги и наделены способностью чувствовать опасность в различных ситуациях.

Основная часть испытуемых, воспитывающихся в многодетных семьях, имеют высокий уровень общей тревожности. Отметим, что высокий уровень тревожности может быть связан как с действительным неблагополучием подростка в наиболее важных для него областях деятельности, так и с определенными личностными конфликтами. Так, например, высокая тревожность присуща подросткам, ответственно относящимся как к учебной, так и внеучебной деятельности, стремящимся к высоким результатам и общественному одобрению, и вызывается конфликтностью самооценки - противоречием между высокими притязаниями и выраженной неуверенностью в себе.

Несмотря на то, что у подростков, воспитывающихся в многодетных семьях, все виды тревожности, за исключением межличностной, выражены на высоком уровне, наиболее проявленной, как мы отмечали выше, для них является самооценочная тревожность. Это свидетельствует о том, что большинство подростков данной группы характеризуются неудовлетворенностью представлений о самих себе: своей внешности, возможностях, достижениях. Чаще всего такие подростки обладают развитым чувством собственного достоинства и долга, высокой ответственностью и чувствительностью к своему положению в социуме, повышенной потребностью в признании окружающих. В наибольшей степени самооценочная тревожность проявляется в ситуациях, связанных с самовыражением подростка и его стремлением к достижению успеха.

Для изучения особенностей самооценки представителей экспериментальной выборки мы использовали методику Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейна «Исследование самооценки личности». Обобщенные результаты исследования самооценки испытуемых отражены в таблице 2.

Таблица 2

Самооценка подростков

Уровень самооценки подростков	Однодетные семьи		Многодетные семьи		Достоверность при Т кр. = 2,09 ($p \leq 0,05$) - 3,85 ($p \leq 0,01$)
	Чел.	%	Чел.	%	
Завышенный	0	0	0	0	**4,66*** Выявлена
Высокий	13	65	6	30	
Средний	7	35	12	60	
Низкий	0	0	2	10	
Заниженный	0	0	0	0	

Данные таблицы указывают, что в экспериментальной выборке подростков, имеющих завышенную и заниженную самооценку, нами не выявлено (0%). Это свидетельствует об адекватности самооценки испытуемых подростков, которые стараются ставить перед собой достижимые цели, довольно критично относятся к себе, стремятся реально оценивать свои неудачи и успехи.

Самооценка большинства подростков, воспитывающихся в однодетных семьях, соответствует высокому уровню (65%), в то время как самооценка основной части подростков из многодетных семей выражена на среднем уровне (60%). Следовательно, подростки из однодетных семей достаточно уверенны в себе, обладают развитым чувством собственного достоинства, стремятся к самовыражению и самореализации.

Самооценка подростков из многодетных семей отличается неустойчивостью и ситуативностью, она чаще всего определяется текущими результатами деятельности и взаимоотношениями с окружающими. Для испытуемых рассматриваемой группы свойственно устанавливать прямолинейные связи между своими поступками и качествами, и, как следствие – проявление не всегда адекватной самооценки. При этом, основное внимания при самооценивании у таких подростков сосредоточено на внешней стороне личностных проявлений, в то время как внутренние качества анализируются не как составляющие единого образа «Я», а как случайные, актуальные для данного момента времени черты.

В завершение рассматриваемого исследования мы применили методику Р.Бернса «Автопортрет», которая позволила проективным путем выявить особенности, как самооценки, так и тревожности подростков экспериментальной группы. Полученные данные свидетельствует о преобладании у большинства подростков из однодетных семей адекватной самооценки (95%) и оптимальной тревожности (80%). У подростков же из многодетных семей преобладает адекватная самооценка (80%) и повышенная тревожность (55%).

Поскольку методика «Автопортрет» не предполагает балльных показателей, а итоговое оценивание производится с применением процентных показателей выполнения заданий, для аналитической работы с результатами испытания мы применили метод углового преобразования Фишера (φ).

индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучения для инвалидов и лиц с ОВЗ; введение в вариативную часть образовательных программ специализированных адаптивных дисциплин для коррекции учебных и коммуникативных умений, социальной и профессиональной адаптации; организационно-педагогическое сопровождение и контроль учебы студента с ОВЗ в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения; психолого-педагогическое сопровождение и коррекция личности студента с ОВЗ, его профессиональное становление; социальное сопровождение, включая содействие в решении бытовых проблем, проживания в общежитии, социальных выплат, выделения материальной помощи, социального обеспечения; через разработку методов обучения, исходя из доступности для инвалидов и лиц с ОВЗ: активных и интерактивных лекций, дискуссий, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, компьютерных симуляций; выбор мест прохождения практик; разработку особого порядка освоения дисциплин; разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута студентов инвалидов и ОВЗ.

Организация образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий будет выражаться в сопровождении образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий; разработке индивидуальных дистанционных форм обучения; подборе и разработке методов обучения с учетом нозологий; введение раздела для лиц с ОВЗ в условия дистанционного обучения; создании видеокурсов, аудиокурсов лекций ведущих преподавателей Университета; введении онлайн трансляций занятий, интернет-семинаров.

В аспекте комплексного сопровождения образовательного процесса и здоровьесбережения планируется разработка мероприятий по созданию атмосферы толерантной социокультурной среды: организация волонтерского движения, пропаганда информации о лицах с ОВЗ, особенностях их жизнедеятельности и возможности самореализации; внедрение в деятельность учебно-воспитательной работы мероприятий по развитию их адаптационного потенциала; проведение социально-психологических тренингов по развитию навыков общения; разработка программы социализации студентов с ОВЗ; привлечение студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ к занятиям в спортивных секциях; установление особого порядка освоения дисциплины «Физическая культура»; разработка предложений по расширению межведомственного взаимодействия и системы социального партнерства.

Подготовка к трудоустройству и содействию трудоустройству выпускников-инвалидов и лиц с ОВЗ может проходить через: разработку мероприятий по взаимодействию с центрами занятости населения, предприятиями и общественными организациями инвалидов; презентаций,, встреч с работодателями студентов старших курсов, индивидуальных и групповыех консультаций студентов и выпускников по вопросам трудоустройства, проведение мастер-классов и тренингов; оказание консультационных услуг студентам-инвалидам и лицам с ОВЗ по поиску работы, информирование о состоянии на рынке труда; организацию и проведение встреч, круглых столов с привлечением выпускников-инвалидов с успешной карьерой, работодателей; создание базы данных реальных и потенциальных работодателей для выпускников-инвалидов; содействие в

специалистов по вопросам, связанным с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования с учетом имеющихся у них стойких расстройств функций организма и ограничений жизнедеятельности; 7) формирование позитивного общественного мнения в отношении высшего образования и профессиональной деятельности инвалидов и лиц с ОВЗ.

Далее для реализации цели и задач был конкретизирован перечень мероприятий в различных направлениях и сроки их реализации.

Среди организационно-правовых мероприятий были запланированы следующие: формирование нормативно-правовой базы, определяющей организацию образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ; создание интернет-страницы на сайте университета, отображающей работу Центра инклюзивного образования.

Кадровая работа предполагает: проведение семинаров и курсов повышения квалификации по вопросам создания доступной среды студентов инвалидов и ОВЗ; дополнительную подготовку педагогических работников по получению знаний о психофизиологических особенностях инвалидов и лиц с ОВЗ, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом различных нарушений функций организма человека; разработку методических инструкций для специалистов, работающих с инвалидами по вопросам, связанным с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования с учетом имеющихся у них нарушений; введение в план воспитательной работы вуза раздела «Работа по внедрению инклюзивного образования», предполагающего ведение специальной работы по воспитанию толерантности у студентов к специфическим особенностям личностных проявлений лиц с ОВЗ, работы по адаптации первокурсников к обучению в условиях инклюзии и т.п; создание на базе Университета центра психологической помощи, где одной из функций будет онлайн-консультирование (в том числе и студентов с ОВЗ).

Работа с абитуриентами-инвалидами и с ОВЗ предполагает организацию профориентационной работы с данной категорией еще на уровне школы: проведение профориентационного тестирования, дней открытых дверей, консультаций для лиц с ОВЗ и их родителей по вопросам приема и обучения; участие в олимпиадах вуза школьников, взаимодействие со специальными (коррекционными) образовательными организациями, наличие альтернативной версии сайта университета для слабовидящих.

Реализация материально-технического обеспечения образовательного процесса планируется посредством разработки плана мероприятий по развитию безбарьерной среды в учебных корпусах и общежитиях Университета; технического оснащения зданий вуза звукоусиливающей аппаратурой; увеличения количества электронных учебников в соответствии со специальностями, где обучаются студенты с ОВЗ; создания библиотеки научных и методических материалов; исследования отечественных и зарубежных практик обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в системе высшего образования.

Адаптацию образовательных программ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса для студентов с ОВЗ планируется реализовывать через разработку адаптированных образовательных программ по направлениям подготовки высшего профессионального образования;

Полученные результаты подтверждают статистически достоверную выраженность (на 0,01% уровне) различий относительно тревожности (φэмп. = 2,32). При этом, оптимальный уровень тревожности зафиксирован у подростков из однодетных семей, повышенный - у подростков из многодетных семей) при неопределенности статистической достоверности относительно самооценки (φэмп. = 1,89). Мы полагаем, что отсутствие выраженной статистической зависимости по критерию самооценки связано с тем, что данная методика не предполагает деление самооценки на высокую и среднюю, объединив ее в понятие адекватной. Обе исследуемые нами группы подростков в своем большинстве продемонстрировали показатели, относящиеся к адекватной самооценке.

С целью установления достоверности взаимосвязи самооценки и тревожности подростков экспериментальной выборки мы сочли целесообразным провести корреляционный анализ по методу К. Пирсона, в результате которого нами была выявлена статистически достоверная обратная корреляционная зависимость (на 0,01% уровне) между самооценкой и всеми исследуемыми видами тревожности. Следовательно, можно утверждать, чем выше самооценка подростка, тем ниже его тревожность.

Выводы. Результаты проведенной исследовательской работы показали, что у основной массы испытуемых из однодетных семей школьная, самооценочная, межличностная и общая тревожность проявляются на среднем уровне; наиболее выражена школьная тревожность, наименее выражена самооценочная тревожность; самооценка соответствует высокому уровню.

У большинства испытуемых из многодетных семей школьная, самооценочная и общая тревожность проявляются на высоком уровне; наиболее выражена самооценочная тревожность; межличностная тревожность проявляется на среднем уровне; самооценка соответствует среднему уровню.

Результаты тестирования по проективной методике свидетельствуют о преобладании у большинства подростков из однодетных семей адекватной самооценки и оптимальной тревожности, а также о доминировании адекватной самооценки и повышенной тревожности у подростков из многодетных семей.

Приведенные результаты свидетельствуют о необходимости проведения дальнейших психолого-педагогических исследований, направленных на разработку программы формирования адекватной самооценки у подростков с повышенным уровнем тревожности в условиях образовательных учреждений.

Литература:

1. Антонов А.И., Медков В.М. Микросоциология семьи. – М:. МГУ-Международный университет бизнеса и управления, 2005. – 304 с.

2. Баландина Л.Л. Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи: Дисс. … канд. психол. наук. - Пермь, 2003. – 197 с.

3. Дивицына Н.Ф. Семьеведение. – М.: Владос, 2006. – 327 с.

4. Елисеева Е.В., Злобина С.Н., Зятева Л.А., Щерба И.И. Развитие творческой самостоятельности студентов в системе вузовского обучения на примере игровой педагогической технологии студенческого Интернет-фестиваля «Поколение.RU в Брянске». – Saint-Louis, MO, USA, 2015. – С. 8-46.

5. Елисеева Е.В., Злобина С.Н., Шушпанникова Е.А. Социально-педагогическое проектирование самостоятельности старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения. – Saint-Louis, MO, USA, 2013. – 246 с.

6. Мататов С.Н. Об исследовании особенностей самооценки детей и стилей родительского воспитания в многодетных семьях // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. - 2014. - № 7. - С. 11-27.

7. Педагогика и психология сегодня: монография. Книга 4 / Под общ. ред. М.Ю.Бурыкиной. – Ставрополь: Логос, 2015. – С. 101-133.

8. Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Мезенцева И.А., Серегина Н.В. Эмпирическое исследование 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.

9. 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 / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб.статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып.51. – Ч.5. – С.576 – 584.

10. Силина Е.А. Личностные особенности детей из многодетных и однодетных семей // Фундаментальные исследования. - 2013. - № 8-5. - С. 1243-1246.

11. Современные образовательные технологии: Педагогика и психология: монография. Книга 16 / О.К.Асекретов, Б.А.Борисов, Н.Ю.Бугакова и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – 318 с.

12. Степченко Т. А. Психолого-педагогические проблемы формирования адекватной самооценки у подростков с повышенным уровнем тревожности, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях / Т. А. Степченко, Л. П. Петухова, Е. В. Елисеева, С. И. Морозова, И. А. Мезенцева // «Вопросы современной науки»: коллект. науч. монография; [под ред. Н.Р. Красовской]. – М.: Изд. Интернаука, 2016. Т. 5.

13. Харламова Т.М., Корниенко Д.С. Психологические особенности подростков в зависимости от размера семьи // Успехи современного естествознания. - 2009. - № 5. - С. 29-30.

Таким образом, при планировании задач внедрения инклюзивного образования в вузе речь должна идти, по существу, о создании такой среды обучения, которая бы удовлетворяла всю совокупность специфических потребностей студентов-инвалидов. Ниже обозначим эти потребности и условия их удовлетворения в условиях инклюзии.

Во-первых, это доступность зданий Университета и безопасное в них нахождение: доступность путей движения, наличие средств информационно-навигационной поддержки, дублирование лестниц пандусами или подъемными устройствами; контрастная окраска дверей и лестниц; наличие как минимум одного входа, доступного для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата; обустройство минимум одной туалетной кабины, доступной для маломобильных обучающихся.

Во-вторых – материально-техническое обеспечение образовательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ. В учебных помещениях (в лекционных аудиториях, кабинетах для практических занятий, учебных мастерских, библиотеке и иных помещениях) необходимо предусматривать возможность оборудования по 1-2 месту для лиц с ОВЗ, предполагающее увеличение размера зоны на одно место с учетом подъезда и разворота кресла-коляски, увеличения ширины прохода между рядами столов, замену двухместных столов на одноместные. При получении высшего образования по образовательным программам инвалидам и лицам с ОВЗ должны предоставляться бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература.

В третьих – комфортная психологическая среда, позволяющая инвалидам и лицам с ОВЗ комфортно чувствовать себя в Университете.

В-четвертых – доступ инвалидов и лиц с ОВЗ к новым информационно-коммуникационным технологиям и системам, включая Интернет. Комплексная информационная система для ориентации и навигации должна быть адаптирована для инвалидов и лиц с ОВЗ (визуальная и звуковая информация).

На основании выявленных образовательных потребностей и условий их удовлетворения у студентов с ОВЗ, Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.11.2015 № 1309 "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи" Центром инклюзивного образования вуза была составлена «Программа развития инклюзивного образования в вузе на период 2016-2020 годы».

Целью программы явилось повышение уровня доступности высшего образования в Университете для инвалидов и лиц с ОВЗ путем создания специальных условий, обеспечивающих получение ими высшего образования. Были поставлены следующие задачи: 1) совершенствование локальной нормативно-правовой базы Университета учитывающей механизмы инклюзивного образовательного процесса; 2) развитие безбарьерной архитектурной среды в Университете; 3) повышение качества высшего образования студентов с инвалидностью и ОВЗ; 4) интеграция студентов инвалидов и ОВЗ в общество через разработку методов их социальной адаптации; 5) развитие толерантного отношения к студентам инвалидам и ОВЗ у всех участников образовательного процесса; 6) повышение уровня квалификации профессорско-преподавательского состава и других

благополучия, продуманной системы поэтапного обеспечения доступной среды во всех ее проявлениях: физической, психологической, когнитивной [4]. В связи с этим актуальным является определение условий развития инклюзивного образования в вузе через: изучение работ зарубежных и отечественных ученых, постановку целей и задач развития инклюзивного образования, разработку мероприятий по их реализации.

Формулировка цели статьи. Представить начальный опыт внедрения инклюзивного образования в одном из вузов Чувашии, обозначить перспективны, направления его развития по данному направлению.

Изложение основного материала статьи. Внедрение инклюзивного образования в нашем вузе продиктовано назревшей необходимостью. В настоящее время количество обучающихся студентов с ОВЗ насчитывается 55 человек. Среди них есть студенты с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата (есть 2 человека, которые передвигаются на креслах-колясках), психологическими и соматическими нарушениями. Таким образом, с целью обеспечения доступности и повышения качества высшего образования студентов инвалидов и с ОВЗ в условиях вуза был создан Центр инклюзивного образования. Разработка плана и внедрение доступности образования для студентов с ОВЗ были возложены на него. Результаты проделанной работы представлены далее.

Считаем, что объективный подход к обеспечению доступной среды для всех обучаемых должен быть основан, прежде всего, на научном подходе. Поэтому начальной задачей в работе над данной проблемой было изучение трудов зарубежных и отечественных авторов по изучаемому направлению.

Так, зарубежные авторы Д. Холл и Т. Тинклин выделяют ряд проблем, которые следует учитывать вузам при обучении студентов, имеющих ограничения по здоровью: недоступность учебных помещений; недостаток специальных средств сопровождения образовательного процесса инвалидов по слуху (лексических программных средств, аудиоматериалов и др.); некоторая отчужденность окружающего социума в вузе по отношению к студентам с инвалидностью; отсутствие опыта обучения данной категории со стороны преподавательского состава [7]. Отдельной проблемой, по мнению авторов, является ограниченность выбора специальности при поступлении в вуз. Он обусловлен тем, что студенты с ОВЗ часто опираются не на свои личные предпочтения, а на объективные возможности, выбирая то учебное заведение, которое обладает необходимым потенциалом доступности. Это может в будущем негативно влиять на возможность самореализации такого выпускника, на эффективность его профессиональной адаптации и социализации в целом [7].

Отечественные исследователи указывают, что процесс социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями осложняется рядом таких типичных стрессоров: пространственная недоступность зданий вузов; недостаток учебно-методического сопровождения образовательного процесса людей с инвалидностью; социально-психологические трудности общения между студентами-инвалидами и их однокурсниками без нарушений здоровья.

Ярская-Смирнова Е. Р. и Романов П. В. обращают внимание на то, что абитуриенты-инвалиды испытывают боязнь «мейнстримной», неприспособленной среды», в силу чего их мотивация к поступлению в вуз значительно снижается [6].

Педагогика

УДК: 159.923

доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ Беловолов Валерий Александрович
Новосибирский военный институт внутренних войск имени
генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск);
адъюнкт Пивоваров Роман Викторович
Новосибирский военный институт внутренних войск имени
генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена ценностных ориентаций в ретроспективе профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии России. Исследование ведется через рассмотрение взаимосвязей ценностных ориентаций и таких явлений как профессиональная и воинская деятельность, готовность, обучение курсантов в военном вузе. Особое внимание уделяется вопросам подготовки к профессиональной воинской деятельности посредством механизма ценностной интериоризации, и ее этапам в процессе обучения курсантов в военном институте войск национальной гвардии России. В заключении делается вывод о взаимосвязи и взаимозависимости ценностных ориентаций и успешностью овладения будущей военной профессии.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональная подготовка, интериоризация

Annotation. The article analyzes the phenomenon of value orientations in retrospect training future officers of Russian troops of the National Guard. A study conducted by examining the relationship of value orientations and phenomena such as occupational and military operations, readiness, training cadets in the military college. Particular attention is paid to the preparation for professional military activity by the value of internalization mechanism, and its stages in the learning process of students in the Military Institute of Russian troops of the National Guard. In conclusion, a conclusion about the relationship and interdependence of value orientations and future success of mastering the military profession.

Keywords: coping behavior,combat stress, psychological preparation

Введение. Современные изменения в международной, социально-политической ситуации актуализируют вопросы, связанные с национальной безопасностью, территориальной целостностью, суверенитетом, что приводит к изменению роли и месте в государстве армии, войск национальной гвардии России. Повышение значимости военной службы в обеспечении стабильности и развитии общества, неминуемо предъявляет повышенные требования к военнослужащим и офицерам, актуализируя вопросы их готовности к действиям в меняющейся обстановке в соответствии с новым социальным заказом.

Формулировка цели статьи. Последние годы активно реализуется комплекс мероприятий по созданию «нового облика» армии, одним из

серьезнейших вопросов, решаемых в данном направлении, является подготовка и профессиональное становление будущих офицеров (В.В. Путин). Это связанно со спецификой выполнения функциональных задач, целью которых является обеспечение стабильности, правопорядка, защищенности личности и общества, зачастую сопряженные с риском для жизни и здоровья. Такие особенности требуют от офицеров высокого нравственно-этического потенциала, определенного уровня морально-психологического состояния, духовно-нравственных качеств, глубокого осознания важности своей служебно-боевой деятельности, ответственности, строгой воинской дисциплины и исполнительности. Достижение данных целей невозможно без глубокого научного осознания ценностно-ориентированного процесса обучения в военных вузах.

Изложение основного материала статьи. В.А. Беловолов, С.В. Бунин, Н.Е. Рогожкин, В.Н. Стригунов и др. отмечают, что основой формирования указанных качеств у будущих офицеров являются особые ценности, воспитание которых происходит в процессе подготовки в военном вузе. При этом подготовка рассматривается как целенаправленный и организованный процесс, охватывающий все стороны формируемой личности будущего офицера, заключающийся в приобщении к совокупности нормативных требований деятельности офицера, посредством изменений личности, обусловленных субъективными факторами. Из этого следует, что целью профессиональной подготовки будущих офицеров войск Национальной гвардии является не только способность эффективно выполнять служебно-боевые задачи, но и принятие соответствующих ценностей [3;4;14;15].

Изучение научной, педагогической литературы, современной педагогической практики в военных вузах свидетельствует о том, что под профессиональной подготовкой понимают:

- систему специально приобретенных знаний, умений и навыков, обеспечивающих реализацию труда в определенной области деятельности;

- набор знаний, умений и навыков, поведенческих норм в период профессионального становления, обеспечивающих возможности работы по определенной профессии [11].

Важным теоретическим положением предмета нашего исследования является вывод В.А. Сластенина о том, что цель и результат подготовки есть готовность к определенному виду деятельности, в структуру которой включены ценностные ориентации, выполняющие регулятивную и контрольную функцию [10]. Формирование устойчивой системы ценностных ориентаций офицеров является одной из приоритетных задач обучения в военном вузе, необходимость которой определяется потребностью в офицерах, сочетающих в себе профессиональные, нравственно-этические и патриотические качества.

Дефиниция «ценностные ориентации» введена в научный оборот американскими социологами У.Томасом и Ф. Знанецким для обозначения ситуаций превращения ценностей в сознательные регуляторы индивида, посредством интернализации.

В психологической литературе ценностные ориентации рассматривают как функционирующие в психике личности ценностные представления, совокупность которых составляет систему. Э. Фромм, в частности, отводит ценностным ориентациям роль фундамента личности, определяющим ее

Психология

УДК:159.9.019

кандидат психологических наук, доцент Григорьева Нина Владимировна
ФГБО ВПО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук,
доцент Петунова Светлана Александровна
ФГБО ВПО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

СИСТЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлен опыт работы университеа Чувашии по планированию системы внедрения инклюзивного образования в вузе через: определение условий доступной образовательной среды, постановку целей и задач ее развития, разработку мероприятий по реализации поставленных задач.

Ключевые слова: инклюзивное образование в системе высшего профессионального образования, доступная среда, студенты инвалиды и ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article presents the experience of the University of Chuvashia planning system for inclusive education at the university through: definition of the conditions available to the educational environment, setting goals and objectives of its development, the development of measures on realization of tasks.

Keywords: inclusive education in the system of higher education, accessible environment, students with disabilities and ogranichesnnymi abilities.

Введение. Высшее образование как социальный институт выступает одним из важнейших факторов социокультурной мобильности человека. Однако не всем социальным категориям оно доступно. В последние годы в центре внимания как специалистов, так и широкой общественности находится проблема получения образования в вузе людьми с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

С вступлением в силу Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.11.2015 № 1309 "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи", также в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ и других государственных нормативных актов все вузы озадачились внедрением инклюзивного образования, изысканием средств для обеспечения доступной среды для лиц с инвалидностью, с ОВЗ. Это позволит в будущем привлечь инвалидов в вузы, расширить количество и вариативность образовательных программ, сформировать другие направления деятельности вузов: специальные отделения в вузах; специализированные вузы для инвалидов; центры подготовки инвалидов для поступления в вуз; центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в вузах [2,3,5].

Вместе с тем указанные выше нововведения требуют серьезного подхода, строящемся на понимании инвалидности в терминах человеческого здоровья и

той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. Поэтому и обучение необходимо дифференцировать в соответствии потребностями в развитии определенного вида мышления. Необходимо осуществлять педагогическое развивающее воздействие на все логические операции, осуществляемые обучаемыми сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.

Выводы. Таким образом совершенствование технологий развития профессионального мышления будущих сотрудников является актуальной задачей современной системы образования, это ключ к повышению интеллектуального потенциала обучающихся, обеспечения практической направленности обучения, формированию основ профессионального мышления и личностного развития, самоорганизации и самосовершенствования будущего специалиста.

Литература:

1 .Бердникова И.А. Концептуальные основы технологии развития критического мышления / Фундаментальные исследования. №12. 2007.

2. Витольник Г.А., Гейжан Н.Ф. Технология проектирования воспитательной среды в образовательных организациях МВД России. Проблемы современного педагогического образования. Сер.; Педагогика и психология. – Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016 Вып. 50. - Ч.3. - 312 с.

3. Глазкова Н.Н. К проблеме применения технологии развития критического мышления в профессиональной подготовке будущих педагогов/ Материалы Всероссийской научно – практической интернет – конференции от 29.04.2011.

4. Гоноболин Ф.Н. Психология: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1973. – 24 с.

5. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб: Питер, 1993. - 54 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Наука,1996. – 288 с.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка 70000 тыс. слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. - 22 изд., стер. – М.: Рус. Яз., 1990. – 921 с.

8. Петров В.Е., Филиппенкова Н.Ю. Психологическая подготовка сотрудников полиции методом моделирования профессиональных ситуаций. Текст: учебно – методическое пособие. Домодедово. ВИПК МВД России, 2011. 163 с.

9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Издательство УРАО, 2002. – 160с.

10. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика: учеб. пособие для бакалавров / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 671 с.

11. Сундеева Л.А. Использование технологии развития критического мышления на различных ступенях профессионального образования/ Журнал «Педагогическая наука, теория, практика, тенденции развития». №2. 2010.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр"). Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. N 464.

13. Черникова И.В. Трансдисциплинарные методологии и технологии современной науки // Вопросы философии: Научно – теоретический журнал. №4. 2015.

структурную целостность, приверженность идеалам, сущностную природу деятельности [13].

В отечественной науке в отношении ценностных ориентаций преобладает подход, рассматривающий данное явление как установку личности. Такой позиции придерживаются А.Г. Здравомыслов, О.Г. Дробницкий, Л.Ф. Михальцева, К.А. Шварцман и др.

Так, А.Г. Здравомыслов трактует ценностные ориентации как важные составляющие части внутренней структуры личности индивида, фиксируемые его жизненным опытом, совокупностью его переживаний и ограничивающие важное для данного человека от неважного, несущественного [7]. Д.И. Фельдштейн под ценностными ориентациями понимает интегральное (информативно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве природной и социальной среды, возможность избрать стиль поведения и направление деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии с конкретными условиями постоянно меняющейся ситуации [12]. Е.С. Волков определял ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности[6].

Рассмотрение взглядов ученых на ценностные ориентации позволяет нам сделать вывод о том, что принципиальной характеристикой ценностных ориентаций офицеров является их включение в личность и влияние на цели, мотивы и действия человека.

Рассматривая взаимосвязь профессиональной подготовки будущих офицеров и ценностных ориентаций, мы учитываем также позицию В.А. Ядова, который разработал диспозиционную концепцию регуляции социального поведения индивида. Сущность концепции В.А.Ядова заключается в том, что поведение человека и в процессе подготовки как специфического вида деятельности в целом регулируется иерархичной и сложной системой диспозиционных образований. Каждый уровень системы имеет три компонента: потребность, зависящую от активности индивида в различных сферах; ситуацию, возникающих в зависимости от потребностей в которых находится индивид; диспозиционное образование, влияющие на поведение человека и регулирующее процесс подготовки. Система ценностных ориентаций индивида формируется на высшем уровне развития личности и регулирует поведение и деятельность личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности и к средствам удовлетворения этих целей [16].

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой структурную связь ценностно-ориентированного субъекта, синтезирующиеся в психологии конкретной личности в виде индивидуальной формы репрезентации ценностей социальной среды ее существования.

Проведенное нами теоретическое исследование процесса профессиональной подготовки и ценностных ориентаций курсантов в военном вузе предполагает изучение сущности, структуры исследуемого процесса.

В настоящее время при исследовании феномена формирования ценностных ориентаций используется механизм интериоризации, под которой понимается усвоение и принятие ценностей в качестве своих, а так же формирование на этой основе фундамента профессиональной деятельности. Закрепленные в сознании ценности образуют систему профессионально

ценностных ориентаций на выполнение определенных обязанностей, развитие личности, обмен ценностями с другими и т.д.

В.А. Сластенин систематизировал и представил базальные основания интериоризаци в виде следующих направлений:

- общечеловеческие: признание жизни как главной ценности, способность создавать условия для развития индивидуальных способностей;
- духовные: совокупный опыт в области определенной деятельности, отраженный в теориях, способах мышления;
- практические: способы профессиональной деятельности, технологии, образовательно-воспитальные системы;
- личностные: профессиональные способности, индивидуальные характеристики личности как субъекта профессиональной культуры и процесса и собственного жизнетворчества [10].

В современной педагогической науке, образовательной практике признан тот факт, что профессиональная подготовка военных специалистов в военных вузах существенно отличается от подготовки в других образовательных учреждениях. В частности в исследованиях М. А. Сатторовой и Н.И. Джумаевой выделены три этапа интериоризации ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки курсантов в военном вузе - адаптация, социализация и самоактуализация [9].

1. Адаптационный этап направлен, в первую очередь, на сохранение и развитие системы ценностей сформировавшейся в результате предыдущего опыта, определение ценности элементов окружающей военной среды, угроз или преимуществ.

2. Этап самоидентификации характеризуется поиском и занятием социальной роли в конкретном воинском коллективе, принятии поведенческих норм, подкрепленных ценностями, формированием способностей интерпретации системы военных ценностей.

3. Этап самоактуализации, основываясь на результатах первых этапов, завершает сознательный и целенаправленный процесс отождествления личностной системы ценностей будущего офицера с общепринятыми ценностями военной службы. Движущей силой процесса самоактуализации, в отличие от адаптации и идентификации, является не потребность в адаптации и приспособлении, а, напротив, формирование собственного (и уникального) образа жизни и собственного внутреннего мира.

Целью воспитания и обучения в военном вузе является именно оптимальная самоактуализация ценностных ориентаций курсантов. Это связано с рядом факторов, во-первых именно на данном этапе курсант начинает актуализировать ценности военной службы не на интуитивном а на сознательно-волевом уровне. Во-вторых, от простого копирования ценностей военной среды, он формирует собственную систему, являющуюся базальной по отношению к мотивам военной службы.

Анализ ценностных ориентаций военной службы будущих офицеров войск национальной гвардии России с точки зрения интериоризации, несомненно, важен методологически и позволяет учесть некие всеобщие закономерности, присущие формированию и развитию ценностных ориентаций военнослужащих, а также проанализировать специфику профессиональной деятельности офицеров с позиций данной теории.

Приведенные выше теоретико-методологические положения

проведения игры предполагает усвоение ими не только знаний и способов действий, но и понимание высокой ответственности перед коллегами за коллективный труд, а также осознание и оценку существующих нравственно-этических и профессиональных норм коллектива.

В свою очередь, и информационно - обучающая функция при анализе проблемных ситуаций проявляется по-особенному: здесь активным образом происходит переход от организации и регуляции познавательной деятельности, осуществляемой преподавателем в этой форме обучения, к самоорганизации и саморегуляции деятельностисамими обучающимися. Такие действия позволяют в полной мере применять:

- коллективное решение ситуативной задачи;
- индивидуальное высказывание;
- групповую дискуссию;
- использование формы диалога;
- письменное выполнение задачи.

Вне зависимости от подхода к технологии развития профессионального мышления у будущих сотрудников можно выделить следующие психотехнологические суждения.

1. Поскольку считается, что профессиональное мышление есть мышление самостоятельное, ориентированное на решение прикладных задач, в технологиях развития необходимо делать упор на то, чтобы будущие сотрудники учились формулировать свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. При этом обучающиеся должны иметь достаточно времени, чтобы думать самостоятельно и решать самые сложные вопросы, т.е. обучающиеся учатся не только находить собственное решение проблемы, но и подкреплять его разумными, обоснованными доводами, учатся осознавать, что возможны и иные решения той же проблемы, стараются доказать, что выбранное решение логичнее и рациональнее других.

2. Поскольку развитие профессионального мышления имеет социальную подоплеку, то мыслительная деятельность актуализируется, проверяется, подтверждается и оттачивается, когда обучающиеся делятся мыслями с коллегами, когда обсуждают, обмениваются мнениями. Именно в подобном процессе и происходит уточнение и углубление своей собственной позиции, появляется критичность мышления. Поэтому на занятиях по развитию профессионального мышления используются всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды письменных или творческих работ обучающихся. Это способствует не только совершенствованию интеллектуальной сферы, но и выработке у обучающихся таких качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями, как терпимость, умение слушать других, ответственность за собственную точку зрения, в целом - развитию личности обучаемого.

3. При организации обучения необходимо учитывать: индивидуальные особенности стиля мышления, обусловленные личностными свойствами индивида; мыслительный процесс, связанный с контекстом выполняемой деятельности; мышление как отражение предшествующего опыта.

4. Следует учитывать, что определенный вид профессии требует развития у субъекта не просто мышления, а его определенного вида - теоретического понятийного, теоретического образного, наглядно-образного, наглядно-действенного. Различные виды мышления могут быть представлены в одной и

обеспечивается привитие обучающимся психологических навыков и умений выполнения функциональных обязанностей специалистов, выработки и принятия решений - управленческих, организационных, кадровых и т.п., а также организации их исполнения в условиях, максимально приближенных к реальной действительности.

Ситуативный метод - это имитация определенных ситуаций, отражающих процессы профессиональной деятельности, где каждый из участников выполняет действия, предусмотренные его ролью (должностью). Такая взаимообусловленная деятельность педагога и обучающихся способствует формированию у будущих специалистов сложных профессиональных навыков и умений профессионального мышления, стимулирует их внимание и повышает интерес к занятиям. Также он развивает способность к анализу профессиональных задач и, как следствие, самостоятельному принятию решений. Ситуационный метод позволяет активно использовать полученные теоретические и практические знания на практике.

Сущность метода состоит в том, что он является методом продуктивного обучения, внутреннее состояние которого характеризуется творческим отношением к подготовке. Метод эмоционально и позитивно влияет на формирование личности будущих сотрудников, повышает уровень их мотивации, инициативности, готовности к сопереживанию, расширяет диапазон воображения и креативного мышления, тем самым делает его более эффективным.

Источником творческой активности индивида, его своеобразной интеллектуальной и эмоциональной основой являются проблемные ситуации. При этом под ситуацией понимается такая динамическая система взаимоотношений обучающихся в процессе профессиональной подготовки, которая, будучи отраженной в сознании личности, порождает его личную потребность в целенаправленных игровых действиях и повышает познавательную деятельность каждого обучающегося.

В учебно- познавательной деятельности, имеющей свою конкретную цель, воображаемая ситуация и игровое поведение становятся дидактическими средствами достижения этой цели и способом активизации познавательной деятельности.

Моделируемая профессиональная деятельность, будучи обличенная в форму игры и ограниченная тематическими рамками, а также коммуникативной и профессиональной задачей, объединяет участников игры для совместного группового сотрудничества, речевого и предметного взаимодействия, направленного на решение конкретных ситуативных задач. При этом сама логика «проигрывания» профессиональной деятельности порождает потребность в приобретении новых знаний. Происходит не механическое накопление информации, а деятельностное «опредмечивание» определенной сферы человеческой реальности. Наряду с этим в процессе проведения профессиональной подготовки каждый обучающийся, соизмеряя свои действия в конкретной должности (ситуации) с реакцией «коллег», вырабатывает и линию своего поведения в профессиональном коллективе. Поэтому здесь совместно с обучающей функцией широко проявляется и функция общевоспитательная. Это обусловлено тем, что коллективный характер относительно самостоятельных действий обучающихся во время

свидетельствуют, что совокупность ценностей военной службы как норм, регламентирующих профессиональную деятельность офицера, носит целостный характер. Соглашаясь с выводами Исаева И.Ф., мы считаем одним из важнейших показателей личности офицера является личностно-профессиональную развитость, которая, как отмечает ученый, основывается на ценностях и ценностных ориентациях. Которые, в данном аспекте представляются относительно устойчивыми ориентирами, соотносящиеся с служебно-боевой деятельностью. [8].

Нельзя не согласиться с мнением многих исследователей (А.А. Кобенко, З.К. Луценко, И.К. Радченко, Л.Н. Уваров и др.), которые отмечают, что ценностные ориентации будущих офицеров являются базальными основаниями для самосовершенствования. Необходимо подчеркнуть, что под самосовершенствованием в данном контексте мы понимаем целенаправленную систематическую деятельность, направленную на саморазвитие и самоуправление социально и профессионально значимых качеств личности. Актуальность данного принципа обусловлена современной необходимостью постоянного пополнения профессиональных и психолого-педагогических знаний, изменением общих тенденций и закономерностей, имеющих решающее значение в достижении целей военной службы.

Немаловажное значение в исследовании ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров имеет возможность рассмотрения данного вопроса применительно к воинскому коллективу в целом. Данная особенность обусловлена тем, что процесс формирования ценностных ориентаций будущих офицеров обусловлен факторами внутренними (характером военнослужащего, его когнитивными способностями, субъективным пониманием действительности и др.) и внешними (моральным климатом, направленностью коллектива и др.) [5].

Деятельность офицера войск национальной гвардии России на современном этапе осуществляется в условиях открытости, публичности, что мобилизует волевую, эмоциональную, мотивационную и другие психические сферы его личности. Ее эффективность зависит не только от знаний, умений и навыков, устойчивости системы ценностей, но и от способности к формированию указанных категорий у подчиненных и организации на данной основе качественного исполнения обязанностей военной службы, как отдельными военнослужащими, так и воинскими коллективами, подразделениями в целом.

Как отмечают исследователи [4; 11;15], исходя из сложившегося в военно-педагогической науке похода к изучению ценностных ориентаций, процесс их формирования у будущих офицеров войск национальной гвардии России предполагает выстраивание интерактивной системы, которая, с одной стороны, охватывала бы все сферы жизнедеятельности войск, а с другой - служила основой для обучения и воспитания подчиненных, давала четкие ориентиры для служебно-профессиональной деятельности военнослужащих [14].

Выводы. Приведенные выше теоретико-методологические положения свидетельствуют, что успешное выполнение задачи по формированию ценностных ориентаций будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки в военном институте зависит от офицеров-преподавателей и командиров различных степеней. Данное положение, рассматриваемое в ретроспективе особенностей профессиональной подготовки в военных вузах,

имеет существенную значимость и выражается в принципе преемственности войсковых поколений.

Рассмотренные теоретические положения позволяют сделать вывод о том, что ценностные ориентации будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки в военном вузе имеют двоякую природу. С одной стороны, они формируются в процессе обучения и воспитания в военном вузе, а с другой выступают в качестве мотивационного, регулятивного фактора освоения профессии офицера.

Литература:

1. Алехин И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих / И.А. Алехин. – М.: ВУ МО РФ, 2007. – 192 с.
2. Ахметова М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М.Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука, 2003. – 186 с.
3. Беловолов В.А. Культура межнационального общения: категоризация, интерпретация и социокультурный подход / В.А. Беловолов, Д.Е. Матвеев, С.П. Беловолова, Т.И. Султанбеков // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. - № 6(18). - С. 155-160.
4. Беловолов В.А Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России: понятие, содержание, особенности / В.А. Беловолов, Е.М. Левин, С.П. Беловолова // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. - №1 (13). - С. 40-48.
5. Бикбаев В.М. Некоторые аспекты формирования ценностных ориентиров военнослужащих / В.М.Бикбаев // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России. – 2014. - №1.- С. 115-120.
6. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности. / Е.С. Волков. - М.: Прогресс, 1981. – 174 с.
7. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. - М.: Лениздат, 1960. – 217 с.
8. Исаев И. Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования / И. Ф. Исаева – Белгород: Эгвес, 2008. – 148 с.
9. Сатторова М. А. Роль интериоризации ценностей в формировании гармонично развитой личности / М. А. Сатторова, Н. И. Джумаева // Молодой ученый. - 2014. - №9. - С. 514-517.
10. Сластенин В.А. О личностно-ориентированных технологиях подготовки учителя / В.А. Сластенин, Н.Г. Руденко // Педагог. - 1997. - №3. - С. 5-7.
11. Султанбеков Т.И. Структура образовательной среды военного вуза / Т.И. Султанбеков, В.А. Беловолов // Педагогический журнал Башкортостана. - 2014. - № 4 (53). - С. 48-50.
12. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии // Избранные психологические труды. / Д.И. Фельдштейн. - М.: Знания, 1995. – 189 с.
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. / Э. Фромм. – М.: Педагог, 1994. – 231 с.
14. Шадрин В.А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие содержание / В.А.Шадрин, В.А. Беловолов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. - №2 (45). - С. 171-173.
15. Шадрин В.А. Патриотизм как социально-педагогический Сибири /

быть использован для формирования знаний, умений и навыков в профессиональной сфере, творческого решения познавательных и профессиональных задач.

Как один из наиболее распространенных эффективных игровых методов обучения развивающей деятельности широко применяете психологический тренинг. В плане развития профессионального мышления будущих сотрудников в первую очередь следует рассматривать интеллектуальный социально психологический тренинг.

Интеллектуальный социально-психологический тренинг - это специальная тренировка социально и индивидуально значимых психологических феноменов, основанная на использовании методов психологического воздействия (дискуссия, групповая оценка, самооценка и т.п.) в ходе совместного решения игровой творческой (интеллектуально насыщенной) задачи.

Особенностью интеллектуального социально-психологического тренинга является то, что педагогом создается креативная среда, основными характеристиками которой являются - проблемность, неоднозначность, неопределенность и безоценочность. Сталкиваясь с непривычной формой групповой работы, обучающиеся вынуждены мобилизоваться, переосмыслить происходящее, организовать конструктивное межличностное взаимодействие. Все это происходит на фоне интеллектуального насыщения тренинговой деятельности профессиональными проблемными задачами.

Одним из перспективных направлений совершенствования форм проведения практических занятий по развитию интеллектуального потенциала обучающихся является метод моделируемых ситуаций профессиональной деятельности, направленный на активизацию мыслительной и творческой активности обучающихся, развитие профессионально важных качеств личности в процессе обучения и как следствие - повышение эффективности всего процесса профессиональной подготовки.

Метод моделируемых ситуаций - это осмысленная профессионально-обучающая деятельность обучающихся, руководимая педагогом в соответствии с требованиями дидактических принципов, реализуемая с помощью специально смоделированных ситуаций и широкого использования различных инновационных технологий, направленная на овладение умениями общаться, профессионально-грамотно действовать в различных условиях, например, в ситуации проведения следственных и оперативно-розыскных мероприятий.

Метод моделируемых ситуаций как инновационная форма профессионального обучения отличается от других форм практической подготовки, прежде всего, тем, что в нем наилучшим образом воспроизводится реальная профессиональная обстановка (например, при проведении экспертиз, осуществлении оперативно-розыскной деятельности и т.п.) и деятельность специалистов во всем комплексе условий и особенностей труда.

В образовательном процессе указанный метод представляет собой специально организованную, управляемую, взаимообусловленную деятельность преподавателя и обучающегося, в которой операционные теоретические знания переводятся в практическую плоскость. Это достигается имитацией в процессе подготовки различных динамично протекающих профессионально и личностно значимых ситуаций, в ходе которых

познавательной деятельности обучающихся, В своем исследовании Н.Н. Глазкова указывает на необходимость акцентирования внимания в первую очередь на такие навыки и умения, которые востребованы в развитии профессионального мышления обучающихся, как:

- находить литературу по интересующей теме и в книге необходимый материал (уровень сформированности данного умения у обучающихся педагогических вузов составляет 74,0%);
- конспектировать прочитанное (54,0%);
- делать анализ текста (52,5%);
- выделять систему понятий, содержащихся в тексте (49,3%);
- выделять перечень признаков и свойств объектов, явлений, понятий (36,5%);
- выделять частные случаи общего (37,0%);
- выделять логически заключительные части в прочитанном материале, устанавливать взаимосвязь и заимозависимость между ними (30.4%);
- выделять шаги и последовательности действий при выполнении какой-либо деятельности (50,3%). (2).

Другие специалисты выделяют иные детерминанты развития профессионального мышления.

Опираясь на идеи С.Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, Т. В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, Л.В. Путляевой, А.В. Карпова, М.М. Кашапова, в качестве базовой единицы технологии развития профессионального мышления следует выделить педагогическую проблемность.

Именно с момента ее выявления и анализа в педагогических технологиях и происходит возникновение проблемной ситуации, перерастающей в профессиональную задачу. Уровни педагогической деятельности связываются с уровнями обобщения профессиональной практики, выработкой стратегий осуществления деятельности (Н.В. Кузьмина). При этом возникающие проблемные ситуации должны решаться на уровне ведущих идей, на уровне конструктивно-методических схем, либо на уровне технических приемов, которые рассматривали Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. С проблемностью связываются уровни умственной деятельности - «применение» и «творчество» (И.Я. Лернер, М.Н.Скаткин). Более того, проблемность мышления в настоящее время рассматриваемая как одно из наиболее общих проявлений креативности, рассматривается в работах А. В. Карпова и Е.В. Карповой.

В психолого-педагогической литературе можно ознакомиться с технологиями развития критического мышления, коммуникативно-мыслительными технологиями, технологиями формирования социально-профессионального мышления в плане акмеологического подхода (И.А. Бердников, Э.Р. Дамирчари).

Сущность технологий развития профессионального мышления сводится к созданию образовательных логических конструкций, при исследовании, открытии и освоении которых постигаются основы будущей профессии. Помимо традиционных видов занятий в подготовке будущих сотрудников используются активные методы социально-психологического обучения. Ведущая роль среди них отводится игровым методам. Это: обучающие игры, педагогические игры, дидактические игры, методические игры, сюжетно-ролевые игры и др. Как любой другой метод, игровой метод обучения может

В.А. Шадрин, С.П. Беловолова // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. - № 2(14). - С. 199-203.

16. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов // Социологический журнал - 1994. - № 1. - С. 35-52.

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры автоматизации технологических процессов и производств (АТПП) Прахова Марина Юрьевна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии Исхакова Гузель Ильдусовна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
кандидат технических наук,
доцент кафедры АТПП Хорошавина Елена Александровна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
ведущий специалист патентного отдела Ахметова Ильза Бареевна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Одним из отличий современных инженеров от технических специалистов является способность принимать нестандартные решения (технические, управленческие, организационные) с учетом не только производственных, но также экологических, социальных и т.п. последствий. Поэтому в процессе инженерного образования необходимо всемерно развивать творческие способности студентов. В статье предлагается шире использовать для этого дисциплину «Патентоведение», т.к. она является одной из немногих технических дисциплин, в которой возможна вариативность решений предлагаемых студентам задач. Подробно рассмотрена методика преподавания дисциплины, позволяющая реализовать компетентностный подход к образовательному процессу за счет формирования целостного знания в профессиональной области.

Ключевые слова: инженер, творческое мышление, патентоведение, методика преподавания, компетентностный подход.

Annotation. A modern engineer must be able to accept non-standard technical, managerial, organizational solutions and take into account their production, social and environmental impacts. Therefore, in the process of engineering education it is necessary to fully develop the creative ability of students. The article proposes greater use for this purpose such discipline as "Patenting". It is one of the few technical disciplines, in which the same problem can be solved in different ways. The article details the method of teaching, which allows to implement the competence approach to the educational process through the formation of a holistic knowledge in the professional field.

Keywords: engineer, creative thinking, patenting, teaching methods, competence approach.

Введение. Профессия инженера - одна из самых творческих профессий. Само слово «инженер» происходит от латинского «ingenium», или «остроумное изобретение», и означает «человек, способный изобретать». Сначала инженерами называли людей, управляющих военными машинами, затем в Голландии в XVI веке появились гражданские инженеры. С тех пор благодаря инженерному искусству и инженерной мысли постоянно создаются и внедряются самые разнообразные изобретения. Никто не спорит с тем, что современный инженер должен обязательно обладать творческим мышлением; вопрос в том, как выявить в студенте творческие способности и максимально развить их.

Формирование и развитие творческих способностей стало уходить из инженерной подготовки по мере превращения этой профессии в массовую. Наряду с увеличением выпуска инженеров происходили их постепенное превращение в ремесленников и клерков типа «инженера по работе с технической документацией» и, как следствие, падение престижа профессии инженера (а может, и наоборот – падение престижа привело к снижению уровня творческой составляющей инженерной подготовки). Переход к двухуровневой системе подготовки «бакалавр – магистр» в технических областях без четкого понимания того, какими компетенциями реально должен обладать каждый из них, поставило техническое образование, без всякого преувеличения, на грань катастрофы [1]. Сегодня эта проблема встала особенно остро, потому что инновационное развитие экономики невозможно без создания новых технологий и творческого переосмысления уже существующих с целью повышения их эффективности. Современная инженерная деятельность должна отвечать критериям не только профессионализма, но и социальной и экологической ответственности, структурной и этической совместимости создаваемой техники и технологий с системой общечеловеческих ценностей [2]. Поэтому подготовку инженеров такого уровня можно считать важнейшей задачей высшего образования. Надо отдать должное Министерству науки и образования, которое, хоть и очень нехотя, все-таки возвращает уровень подготовки «Специалитет» по крайней мере в наиболее ответственных областях промышленности – например, вернулась инженерная подготовка по специальности 21.05.06 Нефтегазовые техника и технологии (соответствующий ФГОС ВО утвержден 1 декабря 2014 года приказом № 1530). Тем не менее, под инженерной подготовкой в данной статье будем понимать не столько уровень высшего образования «специалитет», сколько род профессиональной деятельности, к которой готовят студентов технических вузов.

Современное инженерное мышление отличается от естественнонаучного, математического и гуманитарного мышления равным весом формально-логических и интуитивных операций, широкой эрудицией [3]. Одно из основных отличий инженера от технического специалиста – способность принимать нестандартные решения (технические, управленческие, организационные), а это невозможно, если у него отсутствует творческое мышление.

Проблема формирования творческого мышления или креативности при подготовке инженеров является темой многих исследований, как отечественных, так и зарубежных [4–13]. Термин «креативность» чаще используется зарубежными психологами, но оба этих понятия часто

отношению к любым формам и методам обучения и воспитания. Не является исключением и подготовка будущих сотрудников, поскольку современный специалист органов внутренних дел является не только лицом, хорошо ориентирующимся в сложной обстановке, но и человеком с развитой интеллектуально-познавательной сферой. Именно задачи развития мышления выступают ключевыми в вопросе совершенствования профессиональных компетенций будущих сотрудников органов внутренних дел.

Цель *технологии развития профессионального мышления* – научить будущего сотрудника осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с профессиональной информацией, повысить уровень и качество профессионального мышления и личностного развития, самоорганизации и самосовершенствования.

Мышление — это психический познавательный процесс отображения человеком существенных признаков и связей, процесс постижения закономерностей развития окружающей действительности, предвидения будущего и его активных действий целенаправленно и закономерно. (Педагогика. БСЭ, 2005. с 336).

Словарь русского языка Ожегова С.И. определяет мышление как высшую ступень познания – процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях и понятиях.

Сущность технологий развития профессионального мышления сводится к созданию образовательных логических конструкций, при исследовании, открытии и освоении которых постигаются основы будущей профессии. Помимо традиционных видов занятий, в подготовке будущих сотрудников на первый план выходят активные методы социально-психологического обучения и ведущую роль среди них отводится игровым методам**.**

Технология развития профессионального мышления **-** это специальный психолого-педагогический процесс и процедуры внедрения и трансформации конкретных инновационных методов, средств, форм и их элементов, ориентированные на актуализацию и повышение интеллектуального потенциала обучающихся (курсантов, слушателей) в интересах должной подготовки их к будущей профессиональной деятельности. Ее глобальная образовательная цель - научить будущего сотрудника осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с профессиональной информацией, повысить уровень и качество профессионального мышления и личностного развития, самоорганизации и самосовершенствования.

Обращаясь к профессиональному мышлению, его формированию и развитию, следует отметить, что оно во многом отвечает всем общим законам мышления, но имеет свою специфику. Теории профессионального мышления, были рассмотрены и исследованы такими авторами, как: Ф.Н.Гоноболин, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Мазилов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.Н. Поваренков, Г.С. Сухобскаяяи др.

В технологиях профессионального мышления проблемным моментом выступает то обстоятельство, что фрагментировано психографическое описание динамики формирования мышления у обучающихся (т.е. какие качественные характеристики можно и нужно развивать в первую очередь, говоря о профессиональном мышлении). Например, проводя сравнительный анализ сформированности умений и навыков, необходимых для осуществления

преподавателей психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: технологии проектирования, профессиональное мышление, всестороннее развитие личности, формирование, компетенции, интеллектуальный потенциал.

Annotation. The meaning and content of development's technologies in professional thinking of students, which are aimed at comprehensive development of personality and formation of attitudes and competences in the studying process in educational organizations of the MIA of Russia are showed in article. Technology of design thinking in the development of competencies are considered in article. The content of material for teachers of psychological-pedagogical disciplines are discussed.

Keywords: design technologies, professional thinking, the full development of personality, formation, competence, intellectual potential.

Введение. Поиск путей совершенствования и развития профессионального мышления обучающихся в образовательных организациях МВД России – задача, актуальная на всех этапах становления и развития системы подготовки кадров для правоохранительных органов. Современный этап её решения характеризуется осознанием значимости и возрастанием роли интегральных целей развития профессионального мышления будущих сотрудников органов внутренних дел и путей их достижения. От формирования отдельных профессиональных и личностных качеств мышление переходит к целостному, всестороннему развитию личности, и для этого используются такое обобщенное средство как технология развития профессионального мышления.

Обращение к интегральным целям и путям их достижения связано с усложнением условий профессиональной деятельности и жизни в современном обществе. Формирование отдельных качеств или комплекса качеств, традиционными методами оказывается мало эффективным в динамичном, изменчивом и насыщенном информацией в многоплановом мире. Целью настоящей статьи является совершенствование развития профессионального мышления в образовательных организациях МВД России посредством его целенаправленного проектирования и технологизации.

Цель данной работы заключается *в том чтобы* – научить будущего сотрудника осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с профессиональной информацией, повысить уровень и качество профессионального мышления и личностного развития, самоорганизации и самосовершенствования.

Изложение основного материала статьи. Значение технологий развития профессионального мышления для обучения и воспитания было осознанно давно, но лишь в наше время появились социально-психологические условия для её целенаправленного планирования, проектирования, конструирования. С введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения требование получило своё нормативное закрепление. Статья 7.2. ФГОС ВО гласит: «Вуз обязан сформировать социокультурную, воспитательную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности».

Современное высшее образование ориентируется на максимальное раскрытие интеллектуального потенциала обучающихся. Это правильно по

воспринимаются как синонимы. Однако между ними есть определенное различие. Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Креативность – это особое качество, свойство личности, проявляющееся в выраженной способности к творческому мышлению и позволяющее максимально эффективно использовать на практике результаты творческого озарения. Можно сказать, что креативность - это технология организации творческого процесса

Судя по результатам проводимых исследований, как российских, так и зарубежных, проблема неспособности выпускников технических вузов к самостоятельной творческой деятельности достаточно актуальна. В качестве основных причин такого положения называются следующие причины.

Во-первых, массовое предпочтение современными старшеклассниками и студентами пассивных видов деятельности (читать, слушать, смотреть, но не создавать самому), что в дальнейшем приводит к такой же пассивной профессиональной деятельности по известным алгоритмам. По данным, приведенным в [4], пассивные виды деятельности предпочитают 68% старшеклассников, а творческие – только 15%. Да и инженерные специальности выбирает только очень небольшая часть от этих 15%.

Во-вторых, отрыв, отставание инженерного образования от сегодняшних реалий и завтрашних инноваций в техносфере. Надо сказать, что это отставание характерно не только для российского образования. Работодатели развитых стран называют явление отставания образования *Educational Gap* и считают сегодняшнее состояние кризисным. Результатом инженерного образования, по их мнению, является либо выпуск инженеров «в белых халатах», не знающих, боящихся и избегающих деятельности на предприятиях техносферы («эмбрионов» инженера), либо просто некомпетентных специалистов [5, 6].

В-третьих, это определенная инерционность мышления профессорско-преподавательского состава вузов. Педагог сам должен обладать достаточными знаниями, необходимыми для развития творческого мышления и креативности личности студента, способностью отказаться от стереотипов в мышлении, способностью к самообразованию и самосовершенствованию [7]. И, добавим, самое главное – способностью и желанием понять точку зрения студента. К сожалению, в настоящее время всего немногим более 20% преподавательского состава занимаются научными исследованиями [8], т.е. учат современных специалистов в основном люди, которые перестали быть учеными.

В-четвертых, это преимущественно алгоритмическая система обучения, при которой инженеров обучают готовым алгоритмам, а не умению самостоятельно создавать новые алгоритмы. При такой системе они оказываются неспособны к решению эвристических, творческих задач [7, 9]. Развитие творческого мышления студентов, обучающихся в вузах с технической направленностью, имеет определенное своеобразие. Безусловно, качественная инженерная подготовка невозможна без твердого усвоения накопленного опыта решения технических задач. И хотя далеко не все задачи могут быть алгоритмизированы, в процессе обучения в вузе практически отсутствуют задачи, которые способствовали бы развитию всех мыслительных операций и характеристик мышления. В основном преобладают задания, имеющие решение алгоритмического типа и однозначный ответ. Соотношение

удельного веса использования репродуктивных и творческих заданий при обучении в вузе таково, что на творческую деятельность студентов отводится не более пяти процентов учебного времени [10]. И студент, даже имея необходимые знания, критичность, гибкость и глубину мышления, не всегда способен решать задачи, поскольку присутствует определенного рода стереотип – все задачи решаются с помощью определенно заданных схем и любое решение, выходящее за рамки данной схемы, считается некорректным.

Еще одной причиной, причем весьма существенной, считается практически полное отсутствие в учебных планах специальных дисциплин, направленных на формирование творческого мышления будущих инженеров [3]. В редких вузах преподаются такие дисциплины, как «Введение в инженерную деятельность», «Методы научно-технического творчества», «Теория решения изобретательских задач» и тому подобные. При этом надо отметить, что их наличие, в общем-то, тоже не панацея. Дисциплина, единственная цель которой – формирование знаний о том, что такое творчество, творческое мышление, каковы особенности его развития и т.п., не связанная с конкретной технической направленностью обучения, так и останется «параллельной прямой» для специальных дисциплин и практической деятельности.

В то же время современное инженерное образование даёт возможность проследить процесс естественного усложнения технических систем и способы решения возникающих задач. Более того, именно в процессе учебной деятельности у инженера могут быть выработаны необходимые для изобретательской деятельности качества. Для этого имеются все необходимые основания: на 1-2 курсе студент получает фундаментальную подготовку в области естественно-научного и математического знания, знакомится с социально-гуманитарным знанием, которое служит мировоззренческим основанием для собственной деятельности. А самое замечательное, что студент – это человек юношеского возраста, он, в отличие от зрелого человека, ещё способен удивляться, и в то же время уже чувствует в себе силы для продуктивной деятельности [14].

В идеале в образовательной парадигме учебного заведения должны отражаться образцы решения исследовательских задач, система концептуальных, инструментальных и методологических предписаний, которые вооружают преподавателей планом деятельности и указывают некоторые направления, существенные для его реализации. Проще говоря, весь профессорско-преподавательский корпус работает для достижения одной цели: формирования современного специалиста. Поэтому обязательным как для студентов технического университета, так и для преподавателей становится знание основ инженерной эвристики.

Формулировка цели статьи и задач. Создание междисциплинарных курсов, в основе которых лежит инженерная эвристика, и тематических разработок для них пока является перспективой ближайшего будущего. Сейчас же формирование навыков решения творческих задач авторы считают целесообразным осуществлять в рамках уже существующих дисциплин учебного плана, например, дисциплины «Патентоведение».

Цель данной статьи – оценить роль и место этой дисциплины в инженерной подготовке с точки зрения формирования творческого мышления и предложить такую методику ее преподавания, которая эффективно развивала

создает возможности реализовывать и утвердить себя.

4. Приобщать подростков с проявлением агрессивности к различным видам деятельности: трудовой, спортивной, художественной, организаторской и т.д.

Практическая значимость. Результаты могут быть использованы социальными работниками, педагогами, психологами в своей практической работе.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 368 с.
2. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал, 1984, Т.5. №3.
3. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
4. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
5. Вайберт М.И. Исследование локуса-контроля трудных подростков. //Научно-практический журнал Вестник РГСУ в г. Чебоксары, №1 (20), 2009. – Чебоксары, 2009.
6. Колосова С.Л. Детская агрессия. – СПб.: Питер, 2004. – 462 с.
7. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. – М.: Когито-центр, 2008. – 184 с.
8. Раттер М. Помощь трудным детям. – М, 2012.

Психология

УДК 155.5

доцент кафедры огневой подготовки кандидат педагогических наук, доцент Витольник Владимир Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры педагогики и социальной психологии, учебно-научного комплекса исследования проблем кадрово-воспитательной работы и морально-психологического обеспечения деятельности ОВД, кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье показано значение и содержание технологий развития профессионального мышления обучающихся, которые направлены на всестороннее развитие личности, формирование мировоззрения и компетенций в процессе обучения в образовательных организациях МВД России. Рассмотрены технологии проектирования мышления в развитии компетенций и всестороннего развития личности. Обсуждается содержание материала для

подростков (R = - 0,437). Это означает, что подростки с интернальным локусом контроля, считающие себя ответственными за происходящие с ними события, за то, как складывается их жизнь, в целом обладают пониженной агрессивностью.

Кроме того, установлена корреляция между уровнем субъективного контроля и раздражением (R = 0,378). Подростки с экстернальным локусом контроля способны проявлять негативные чувства (грубость, вспыльчивость) при моментах раздражения.

Так как индекс агрессивности включает в себя шкалу «Раздражение», это дает нам основание утверждать, шкала «Раздражение» оказывает наибольшее влияние на индекс агрессивности.

Положительная корреляция между уровнем субъективного контроля и подозрительностью (R = 0,3014) свидетельствует о наличии зависимости между этими параметрами. Испытуемые с внутренним локусом контроля обладают некоторой подозрительностью, то есть для подростков, которым свойственно искать причины своих неудач в самих себе, а не во внешних обстоятельствах, характерны некоторая настороженность по отношению к другим людям, а также уверенность в себе и в своих возможностях.

Можно выдвинуть предположение, что существует зависимость между уровнем субъективного контроля и враждебностью. Однако экспериментальные исследования показали, что корреляция между этими переменными отсутствует, коэффициент корреляции приближен к нулю (R=0,0135).

Выводы.

1. Людям с интернальным локусом контроля свойственна большая ответственность и социальная активность, они, в отличие от экстерналов, более последовательны в своем поведении, доброжелательны и дружелюбны. Люди с экстернальным локусом контроля полагают, что их успехи и неудачи регулируются факторами, от них не зависящими: такими как судьба, удача, везение, счастливый случай, влиятельные люди и непредсказуемые силы окружения.

2. В исследуемой группе преобладают испытуемые с высоким и средним уровнями субъективного контроля.

3. Раздражение оказывает наибольшее влияние на индекс агрессивности, то есть агрессивные люди более склонны проявлять негативные чувства при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Индекс враждебности в большей степени зависит от уровня обиды, у враждебных людей преобладает зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Рекомендации.

1. В процессе коррекционной работы необходимо развивать психологические процессы эмпатии, идентификации, децентрации, лежащих в основе способности человека к сопереживанию, способствующих формированию качеств, свойственных внутреннему или интернальному локусу контроля.

2. Необходимо проводить индивидуальную работу с подростками по формированию ответственности за свои действия, повышении самооценки, уверенности в своих силах и мотивации достижения успеха.

3. Важно обеспечить включение подростка в такую деятельность, которая

бы творческие способности студентов технических вузов.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, ответим на вопрос, почему выбор пал именно на эту дисциплину. Интеллектуальная собственность (ИС) неразрывно связана с результатами творческой деятельности людей. В этом понятии соединяются интеллектуальная, творческая деятельность человека и правовая охрана ее результатов государством. Именно в объектах ИС воплощаются практические результаты творческой деятельности, в том числе технического, инженерного творчества. Изобретения и полезные модели, основные объекты ИС, являются плодами инженерной мысли, поэтому важность изобретательства для инженерной подготовки несомненна [15].

Профессиональные компетенции, связанные с созданием и защитой изобретений, включены в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) подготовки магистров и специалистов практически по всем техническим направлениям, а по многим из них – и в стандарты подготовки бакалавров. Таким образом, эта дисциплина уже входит в учебные планы технических специальностей.

С учебной точки зрения дисциплина «Патентоведение» является по сути междисциплинарным курсом, своеобразным симбиозом технических (инженерные науки всех видов, теория решения изобретательских задач, инноватика), юридических (авторское, патентное, международное право) и экономических (коммерческое использование объектов ИС) дисциплин. Такие междисциплинарные курсы, «метадисциплины», являются связующим звеном образовательного процесса. Они очень эффективны для реализации компетентностного подхода к образовательному процессу, потому что разрушают привычку студентов при решении задачи по какой-либо дисциплине использовать только те знания, которые были получены в ее рамках, и способствуют формированию целостного знания в профессиональной области.

Далее, психологи в качестве важнейшего условия, стимулирующего и способствующего развитию творческого мышления, отмечают наличие ситуаций незавершенности или открытости, предполагающих вариативность принимаемых решений, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых ситуаций с однозначным решением. В технических дисциплинах вариативность решений существует далеко не всегда, – необходимо соблюдать требования многих нормативных документов и т.п. Именно это обстоятельство, собственно, является серьезным препятствием для использования в процессе обучения case-технологий, которые тоже можно отнести к инструментам, развивающим творческое мышление. В рамках же предлагаемой дисциплины задача разработки условного новшества ограничивается только здравым смыслом и законами природы. Кроме того, патентная защита созданного новшества является процессом не менее творческим, чем сама разработка. Шутливая поговорка «два юриста – три мнения» для патентоведов также справедлива. Несмотря на достаточно жесткие правила составления заявок на выдачу патента и формул изобретения, у каждого патентоведа (не говоря уже о самом изобретателе) получится свой вариант формулы изобретения.

Однако на сегодняшний день учебно-методическое наполнение этой дисциплины, предназначенное как для студентов, так и для преподавателей, на

федеральном уровне отсутствует. Издаваемые учебники предназначены большей частью для юристов в области авторского и патентного права, а не инженеров - практиков, чья задача – выявление, создание изобретений и их грамотная защита. Это заставляет преподавателей, ведущих занятия, разрабатывать свои методики преподавания, учебные и учебно-методические пособия, контрольно-измерительные и другие материалы. Поэтому обмен любым методическим опытом в этой области является актуальным.

При разработке любой новой методики преподавания всегда возникает три ключевых вопроса: ***кто*** будет преподавать дисциплину, ***что*** преподавать и ***как*** (для достижения поставленной цели изучения).

Ответы на два первых вопроса частично сформулированы в работах [16 – 18]. А вот третий вопрос – ***как*** преподавать дисциплину, чтобы обеспечить максимально возможное проявление творческого начала у студентов – остается открытым.

Мы считаем, что основными критериями при выборе методики преподавания должны быть визуализация творческого процесса изобретательства и разумный баланс между привязкой к конкретной специальности и отстраненностью от нее.

Рассмотрим в качестве примера методику, используемую при преподавании дисциплины на факультете автоматизации производственных процессов УГНТУ.

Важнейшей компетенцией, формируемой в рамках изучения дисциплины, является умение грамотно составить формулу изобретения для своего новшества. Поэтому несколько практических занятий посвящается теме «Составление формулы изобретения».

С чего же начать практическое обучение студентов? Безусловно, можно в качестве примера использовать какое-либо техническое новшество, относящееся к специальности – в данном случае это будет, например, измерительная схема, датчик или прибор – и составить для него формулу изобретения. В этом случае велика вероятность того, что техническая сущность новшества будет заслонять «патентоведческий» смысл формулы изобретения и особенностей ее составления.

Поэтому после объяснения сути формулы, ее назначения и основных правил составления целесообразно предложить студентам самим предложить любое, пусть самое простое усовершенствование какого-нибудь бытового предмета – зубной щетки, цветочного горшка с опцией длительного полива и т.п.

При составлении формулы изобретения для такого новшества можно использовать все приемы для «настоящих» изобретений: выбор прототипа, составление сопоставительной таблицы существенных признаков и т.д.

Очень важным моментом в этой ситуации является многовариантность выполнения задания как на стадии «изобретательства», так и при оформлении «изобретения». В ходе обсуждения возникают различные варианты формулы, часто одинаково приемлемые. Это позволяет каждому студенту проявить творческий подход и в конечном итоге повышает интерес к занятию, формирует у студентов навыки социальных коммуникаций. Задача преподавателя на таком занятии – отвергнуть только явно ошибочные варианты с четким разъяснением причин их неправильности или задать наводящий вопрос, после которого это смогут сделать сами студенты.

3. Фрейбургская анкета агрессивности для подростков.

В нашем исследовании мы использовали вариант Б (методики УСК), требующий ответов по бинарной шкале.

Методика позволяет выделить 3 уровня субъективного контроля:

1) низкий уровень субъективного контроля (0 - 15 баллов);

2) средний уровень субъективного контроля (15 - 29 баллов);

3) высокий уровень субъективного контроля (29 - 44 баллов).

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что в экспериментальной группе большую часть составляют испытуемые с высоким и средним уровнем субъективного контроля 32 человека (64%). Это свидетельствует о том, что в этой группе преобладают подростки, считающие, что их личные достижения зависят, прежде всего, от личностных качеств (компетентности, целеустремленности, интеллектуальных способностей). Из них 16 человек (32%) обладают ярко выраженным интернальным контролем: они уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении целей, склонны к самоанализу, доброжелательны и общительны, имеют хорошие учебные достижения. 36% испытуемых проявляют склонность к внешнему локусу контроля, для которых характерно следующее: неуверенность в своих способностях, некоторая тревожность, стремление отложить реализацию своих намереий на неопределенный срок, надеясь на удачу или везение, конфликтность и агрессивность. Эти данные согласуются с ранее проведенными исследованиями М.И. Вайберт [4].

В ходе проведения исследования по Фрейбургской анкете агрессивности для подростков были получены следующие результаты: 13 испытуемых (26%) из 50 имеют низкую агрессивность, 28 испытуемых (56%) – среднюю агрессивность, 9 испытуемых (18%) – высокую агрессивность.

В ходе проведения эксперимента по методике Басса-Дарки были получены следующие результаты:

- испытуемые с низким уровнем агрессивности - 30%;
- испытуемые со средним уровнем агрессивности - 66%;
- испытуемые с высоким уровнем агрессивности - 4%;
- испытуемые с низким уровнем враждебности - 38%;
- испытуемые со средним уровнем враждебности - 58%;
- испытуемые с высоким уровнем враждебности - 4%.

Сравнительный анализ показателей уровня агрессивности и локуса контроля показал, что испытуемые с высоким и средним уровнем субъективного контроля имеют либо низкий, либо средний уровень агрессивности.

В то же время преобладает средний уровень враждебности более у 29 человек (58%), то есть подростки обладают негативной установкой к другим людям, выражающаяся в неблагоприятной оценке их. Так как уровень враждебности определяется шкалами «Обида» и «Подозрительность», то при проведении в дальнейшем корреляционного анализа для определения того, какая из этих шкал является наиболее значительной для индекса враждебности.

Обида выступает в виде зависти к окружающим, связанное с чувством горечи на других людей за мнимые или действительные страдания. Подозрительность можно трактовать как осторожность, недоверие к людям [6].

Проведенный количественный анализ полученных коэффициентов выявил корреляцию между уровнем субъективного контроля и агрессивностью

На социализацию агрессии оказывают влияние два основных фактора. Первый – образец отношений и поведения родителей. Другим важным фактором является характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих. В частности, часто агрессия, особенно в подростковом возрасте, может возникнуть как неприемлемое поведение окружающих [3].

На возникновение агрессии часто оказывают влияние и ситуативные факторы такие, как оценка другими людьми кажущаяся враждебность, намерения других людей, желание возмездия как ответная реакция неприемлемое поведение окружающих. Существуют доказательства того, что если ребенок на более ранних этапах онтогенеза ведет себя агрессивно в виде криков, ссор, конфликтов, драк и получает при этом подкрепление со стороны сверстников или родителей, то вероятность его агрессии в последующем в аналогичных ситуациях возрастает и может превратиться в черту личности.

Агрессивные акты выступают как способы реагирования на различного рода негативные ситуации окружающей среды. Они направлены на сохранение своей самоидентичности, индивидуальности, самоценности чувства собственного достоинства. Агрессивные действия могут быть прямые в виде физического воздействия, а могут быть косвенными (насмешки, шутки, ирония), вербальные (крик, ссора, угроза) и невербальные, а также аутоагрессия. В агрессивности проявляются деструктивные тенденции личности, но они необходимы для устранения и разрушения препятствий на пути к созидательной деятельности.

В своем исследовании мы рассматриваем взаимосвязь локуса контроля и агрессивности подростков.

В психологии существует понятие локуса контроля как качества, характеризующего склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля), либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля). Введение в психологию понятие локуса контроля Дж. Роттером стимулировало огромное количество исследований этого феномена, поток которых продолжает нарастать и в настоящее время [1].

Есть люди с экстернальным локусом контроля, для которых характерно приписывание своих успехов или неудач внешним факторам. В отличие от них интерналам свойственна уверенность в себе и ответственность за все события, происходящие в их жизни нести самим. Для интерналов характерна эмоциональная стабильность, моральная ответственность, сила воли. В отличие от них, экстерналы отличаются тревожностью, некоторой агрессивностью, конфликтностью. Интерналы и экстерналы различаются также и по способам получения информации и по механизмам их казуального объяснения [1]. Экстерналы сильнее подвержены социальному воздействию, чем интерналы.

В эксперименте приняли участие 50 подростков средней школы г. Чебоксары в возрасте 14-15 лет. Из них 21 мальчик и 29 девочек. Мы провели экспериментальное исследование связи между локусом контроля, степенью и видами агрессивного поведения подростков. Использованы следующие методики:

1. методика исследования уровня субъективного контроля (УСК), созданная Е.Ф. Бажиным, Е.Л. Голынкиной и А.М. Эткиндом;

2. Методика диагностики показателей и форм агрессии Басса-Дарки;

И только после того, как будут получены основные навыки составления формулы, имеет смысл переходить к техническим новшествам, связанным непосредственно со специальностью студентов. На этом этапе очень важно, чтобы идею новшества также предложили сами студенты, например, те, кто занимается на кафедре научно-исследовательской работой. Почему это имеет такое значение? Во-первых, студенты учатся выделять главное в своей работе и доступно объяснять ее смысл другим. Во-вторых, в этой ситуации фактически моделируется реальное общение изобретателя с патентоведом. Одна из проблем этого общения, часто возникающая на практике, заключается в том, что изобретатель при составлении формулы изобретения упускает из виду признаки, которые для него очевидны (например, наличие источника питания в электрических схемах). Патентовед же, оценивая новшество «со стороны» и понимая, что без них оно неработоспособно, вовремя исправляет эту ошибку. При этом в роли патентоведа не обязательно должен выступать преподаватель, часто им является аудитория.

Кроме того, во время таких деловых игр могут родиться вполне жизнеспособные технические новшества. В одной из групп студентам было предложено попытаться решить проблему контроля состояния призабойной зоны газовых скважин. Суть проблемы в том, что при слишком больших дебитах поток газа начинает выносить на поверхность частички песка и забой постепенно разрушается. Нужно было предложить способ определения количества песка в газе. Один из студентов предложил разместить в потоке газа липкую ленту-мухоловку, а потом подсчитать количество песчинок, прилипших к ней за определенный промежуток времени. Несмотря на шутливый характер предложения, составили формулу изобретения, а через некоторое время выяснилось, что аналогичный способ (правда, с металлическим стержнем, покрытым слоем клея) был запатентован в 2006 году вполне солидной организацией.

Выше уже был отмечен междисциплинарный характер дисциплины, в частности, она тесно связана с дисциплиной «Управление жизненным циклом продукции». На протяжении всей «жизни» технической системы она усовершенствуется за счет создания различных изобретений. При этом уровень изобретений и их количество меняются в зависимости от «возраста» системы. Для момента запуска технической системы в жизнь характерно небольшое количество изобретений (как правило, одно - два), но зато самого высокого уровня, что должно обеспечить ей жизнестойкость. Затем уровень изобретений резко снижается, зато количество изобретений низкого уровня возрастает. Если техническая система не вытесняется более прогрессивной, она обычно получает «второе дыхание» в виде какого-либо принципиального улучшения, после чего уровень усовершенствований опять снижается. Для иллюстрации этой тенденции авторы предложили на протяжении нескольких практических занятий заново пройти путь изобретения и совершенствования велосипеда. Хотя словосочетание «изобретать велосипед» и означает отсутствие новизны, в реальности, начиная с 1791 и до 1890 года, было сделано 11 принципиально важных изобретений (постоянное усовершенствование отдельных узлов происходит до сих пор). Студенты разбиваются на группы, каждая из которых последовательно «изобретает» следующий уровень развития велосипеда. Уже на первом занятии выяснилось, что студенты не просто выявляют новизну своего этапа «изобретения» и составляют для него формулу, а начинают

активно обсуждать другие возможные пути усовершенствования, учитывая уровень развития техники того времени. Дискуссия на тему «а вот если бы тогда догадались установить здесь нечто, то это привело бы к …» вовлекает в активный творческий процесс всю группу, что, на наш взгляд, не менее важно, чем непосредственный результат занятия в виде грамотно составленной формулы изобретения.

Надо отметить, что похожие методики изучения дисциплин, адекватных по сути рассматриваемой, используются в западных университетах. Так, например, так называемый «*The patent teaching kit»,* учебно-методический комплекс, разработанный Европейским патентным ведомством (the European Patent Office (EPO)), содержит несколько модулей с примерами составления патента на некоторые условные инновации, в качестве которых использованы игрушечный мяч, нагревательный элемент для стиральной машины и т.п. [19]. А программа курса «*Advanced Patent Law*», который читается в Западном Университете Канады для студентов технических специальностей, предполагает проведение некоторых занятий в форме интервью патентоведа с изобретателем [20].

Выводы. Предлагаемое в статье использование дисциплины «Патентоведение» в качестве инструмента развития творческого мышления у студентов технических вузов обладает несколькими достоинствами. В этом случае не требуется включения в учебный план дополнительных дисциплин, эффективность которых не всегда соответствует ожиданиям. Поставленная цель достигается за счет изменения методики преподавания дисциплины, позволяющей максимально вовлечь студента в процесс изобретательства и стимулировать таким образом его творческое мышление. Апробация предложенной методики в нескольких группах студентов УГНТУ в 2014/2015 учебном году подтвердила ее состоятельность.

Литература:

1. Прахова М.Ю., Светлакова С.В. Подготовка магистров в инженерной области: отечественная модель // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 118 –124.

2. Васильева В.Д. Концептуальные основы формирования проектной культуры студентов в образовательной среде технического вуза // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2011. № 1 (32). С. 121 – 127.

3. Рыжов В.П. Инженерное творчество и проблемы современного инженерного образования // Открытое образование. 2005. № 5. С. 80 – 84.

4. Гурье Л.И. Концептуальные основы методологической составляющей многоуровневой подготовки инженеров // Инженерное образование. 2005. № 3. С. 44 – 49.

5. Лившиц В.И. Формирование креативности при подготовке инженеров массовых профессий // Инженерное образование. 2012. № 9. С. 26 – 37.

6. Claudio da Rocha Brito, Melany M. Ciampi. Required Competences for Engineers of Global Era. Режим доступа: http://www.sefi.be/wp-content/abstracts/1214.pdf (дата обращения 09.02.2016).

7. Фатеева С.А. Роль творческого мышления в формировании профессиональных качеств у студентов в образовательном пространстве вуза / Сборник трудов «Образование. Педагогика». - Сибирский государственный технологический университет, 2006. – С. 168-170.

Иногда одним из выходов из состояния агрессии является фрустрация. Состояние фрустрации как отчаяние при появлении препятствий на пути достижения целей. Иногда в качестве защитного механизма выхода из этого состояния бывает агрессивное поведение, направленное на других людей, на окружающие предметы или на самого себя (аутоагрессия). Представителем теории обусловливания агрессии фрустрацией является Л. Берковиц [2]. Он признает, что агрессия не всегда является доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может подавляться. Многие исследователи рассматривают агрессию лишь как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации [2].

К психологическим факторам агрессии можно отнести не только биологические и социальные факторы, но и психологические: когнитивные, эмоциональные, волевые [6].

Можно выделить несколько категорий подростков, склонных к агрессивным действиям:

1. Дети, склонные к проявлению физической агрессии. Установлено, что физическая агрессия преобладает у активных, деятельных, целеустремленных детей, которые отличаются смелостью, решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью и авантюризмом. Им доставляет особое удовольствие демонстрировать свою власть и заставлять мучиться близких людей, расположения которых они усиленно добивались [6].

2. Подростки, склонные к проявлению вербальной агрессии. Дети с названной формой агрессии отличает, во-первых, выраженная психическая неуравновешенность, которая проявляется в высокой тревожности, чувствах неуверенности, беспокойства, склонности к сомнениям. Во-вторых, для них характерна депрессивность: сниженный фон активности, настроения и работоспособности [5]. В-третьих, следует отметить низкую фрустрационную толерантность: неспособность владеть своими эмоциями, когда малейшие трудности или неудачи выбивают их из колеи. Чувства обиды, раздражения возникает у них при малейшем подозрении на угрозу чувству достоинства, престижа и самоуважения.

3. Подростки, склонные к проявлению косвенной агрессии. Таких детей отличает чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, недостаточная социализация влечений и низкая осознанность собственных действий. Они стремятся привлечь к себе внимание окружающих через экстравагантное поведение (нарциссические тенденции) [3].

4. Дети, склонные к проявлениям негативизма. Основными чертами характера этих детей являются эгоизм, самодовольство и чрезмерное самомнение. Реакцию протеста вызывает все, что может задеть их личность.

На становление агрессивного поведения влияет много факторов: семья, сверстники, ближайшее окружение, средства массовой информации.

В целом, можно разделить подростков на группы с социализированными формами нарушения поведения, которые не имеют ярко выраженных психических расстройств и достаточно легко адаптируются к различным социальным условиям из-за низкого уровня морально-волевой регуляции поведения, слабым самоконтролем [7].

Во вторую группу можно отнести подростков с несоциализированными формами нарушения поведения: негативным эмоциональным состоянием как следствием реакции на стрессовую ситуацию или психическую травму [7].

adolescent aggressiveness. Factors of aggression socialization are examined. The article provides findings of experimental study of aggressiveness. The relation between internal and external control and their relationships with the levels of verbal, indirect, physical aggression and hostility is established. Data on quantitative analysis of correlation dependence between the level of subjective control and aggressiveness are provided. Conclusions and practical recommendations are set forth.

Keywords: aggressiveness, locus of control, internality, externality, autoaggression, frustration.

Введение. Согласно многочисленным исследованиям, в последние годы в нашей стране наблюдается значительный рост уровня агрессивности людей. Происходящие события подтверждают, что ужесточились формы проявления агрессии. Современные средства массовой информации, изобилующие криминальной информацией, также представляют серьезную опасность в плане распространения агрессии. Агрессию ежедневно мы видим по всем каналам телевидения. Демонстрируются фильмы со сценами насилия и убийств, зачастую более жестокими и агрессивными, чем в реальном мире.

Рост исследований детской и подростковой агрессии обусловлен тем, что переходные, кризисные периоды трансформации социальных систем, что и происходит в настоящее время в нашем обществе, всегда связаны с ростом агрессии.

Цель статьи: выявление взаимосвязи локуса контроля и подростковой агрессивности.

Задачи исследования:

1. провести экспериментальное исследование локуса контроля и агрессивности подростков;
2. установить взаимосвязи локуса контроля и подростковой агрессивности;
3. провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

Объект исследования: агрессивность и локус контроль.

Предмет исследования: изучение взаимосвязи локуса контроля и подростковой агрессивности.

Гипотеза исследования: существует связь между локусом контроля и подростковой агрессивностью.

Изложение основного материала статьи. Агрессивное поведение является ответным действием на различного рода ситуации, которые могут вести к потере самоидентичности, наносят ущерб «Я-концепции» и чувству собственного достоинства.

Агрессивность – это и свойство личности, и состояние, которое возникает в ответ на фрустрирующие факторы. В определенном смысле некоторая доля агрессивности должна присутствовать у всех людей, иначе они могут стать пассивными, безинициативными, без желания и стремления противостоять ударам судьбы и быть рабами обстоятельств.

Агрессивность не является синонимом враждебности, хотя часто в обыденном сознании они воспринимаются как идентичные [2]. Также и гнев отличается от агрессии тем, что гнев – это непролонгированная агрессия, а ситуативное определение эмоционального состояния [1].

8. Семкин Б., Свит Т. Проблемы инженерно-технического образования [Электронный ресурс]. – URL http://www.akvobr.ru/problemy_inzhenerno_tehnicheskogo_ obrazovania.html (дата обращения 02.02.2016).

9. Александров Г.Н., Иванкова Н.И., Тимошкина Н.В., Чшиева Т.Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Educational Technology & Society. - № 3(2). - 2000. - С. 134-149. - [Электронный ресурс]: Режим доступа http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v3_i2/html/4.html, дата обращения 14.02.2014.

10. Савченко Т.В., Пушкарева Л.Г. Творческое саморазвитие студентов в условиях личностно ориентированного образования //Психологические науки. 2012. Ноябрь. Режим доступа: http://research-journal.org/psycology/tvorcheskoe-samorazvitie-studentov-v-usloviyax-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya/, дата обращения 27.02.2016.

11. Ali Amini, Samad Karim Zadeh, Mohammad Naghi Eimani. Investigating the development of creativity and critical thinking in students // Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences. 2014. Vol. 4 (S4), pp. 3507-3517. Available at: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2014/04/jls.htm, accessed 01.02.2016.

12. Donald J. Treffinger. Developing Students' Creative & Critical Thinking Skills. Available at: http://www.howtolearn.com/2013/06/developing-students-creative-critical -thinking-skills/, accessed 13.01.2016.

13. Teaching Through Invention / Education world. Available at: http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson240.shtml, accessed 25.01.2016.

14. Исхакова И.Г., Токунова Э.Ф. Изобретательская деятельность молодёжи – фундамент технических инноваций// Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете : Сб. науч. тр. 14-й Всерос. науч.-практ. конф., 26-28 марта 2014 года / Санкт-Петерб. гос. политех. ун-т. - СПб.,2014. - С. 119-121.

15. Алексеев В.П., Озеркин Д.В. Основы научных исследований и патентоведение. Томск: изд-во ТУСУР. 2012. 171 с.

16. Прахова М.Ю., Ахметова И.Б. Преподавание патентоведения в техническом вузе //Патенты и лицензии. Интеллектуальные права. – 2014. – № 9. – С. 42-48.

17. Прахова М.Ю., Ахметова И.Б. Новые методики преподавания патентоведения для специалистов нефтегазового комплекса //Нефтегазовое дело. – 2012. – 2011. – № 10-3. – С. 205-208.

18. Килов А.С. Патентные знания как источник углубления творческих способностей /Всероссийская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург, 29 — 31 января 2014 г. – [Электронный ресурс]: Режим доступа http://conference.osu.ru/ (дата обращения 02.02.2016).

19. The patent teaching kit /European Patent Organisation, 2009. – 306 с.

20. Program 5872D 001 Advanced Patent Law (ST). University Canada West. Available at: https://www.law.uwo.ca/lawsys/pages/ , accessed 05.01.2016.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Уханов Алексей Федорович
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Седых Дмитрий Вячеславович
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современные условия развития общества требуют инновационных подходов к формированию профессиональной деятельности современного преподавателя. Отечественная система высшего образования ориентирована на внедрение инноваций в образовательный процесс. Среди важных качеств личности преподавателя наряду с компетентностью, знанием дела, профессионализмом, столь же важным становится инновационная деятельность. В статье рассматриваются подходы к определению инновационной деятельности преподавателя вуза, описываются его основные характеристики и процесс реализации.

Ключевые слова: инновационная деятельность; педагогическая деятельность; инновационные процессы; инновация; педагогическая инновация; инновационный процесс.

Annotation. Modern society development conditions require innovative approaches to the formation of modern professional work of the teacher. Domestic higher education system is focused on innovation in the educational process. Among the most important qualities of the personality of the teacher, along with competence, skill, professionalism, just as important is the innovation. The article discusses approaches to the definition of innovative activity of the university teacher, describes its main characteristics and the process of implementation.

Keywords: innovation; educational activities; innovation processes; innovation; pedagogical innovation; innovation process.

Введение. Современный этап развития профессионального образования характеризуется как этап значительных ценностно-смысловых, структурных, содержательных, технологических инноваций. Требования к профессиональному образованию все больше приобретают рамочный характер, повышается свобода и ответственность образовательных учреждений за качество профессионального образования, возрастает значимость практико-ориентированных, исследовательских и инновационно-ориентированных компонентов в программах профессиональной подготовки. Соответственно возрастает значимость инновационной деятельности преподавателя[2, 5, 8].

агрессивности. // Психологические проблемы современного общества. Сборник научных трудов. – Чебоксары, 2010.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т.3. – М., 1983.
5. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Фельдштейн Д.И. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса. – М., 1975.
6. Дубникова Н.А. Особенности социально-психологической дезадаптации // Журнал практического психолога. – 2001. - № 3-4. – с. 138.
7. Дулина Г.С., Захарова А.Н. Ценностные приоритеты студенческой молодежи в условиях становления гражданского общества // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 1-2 (77). С. 63-67
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера подростков. – М.: Речь, 2010. – 256 с.
9. Назарова Н.Б. Предупреждение и разрешение конфликтов у подростков. – Саранск, 2000. – 173 с.
10. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации школьников // Журнал практического психолога. – 1996. - № 3. – с. 48-53.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 214 с.
12. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 350 с.
13. Рождественская Н.А. Как понять подростка. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 86 с.
14. Станкевич Г.А., Станкевич Н.Г. Психологическое здоровье подростка. //Народонаселение. – 2001. - № 4. – С. 27.

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Вайберт Маргарита Ивановна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Петрова Людмила Анатольевна
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь локуса контроля и подростковой агрессивности. Рассматриваются факторы социализации агрессии. Приводятся данные экспериментального исследования агрессивности. Установлена связь между интернальным и экстернальным контролем и их связями с уровнями вербальной, косвенной, физической агрессией и враждебностью. Приводятся данные количественного анализа корреляционной зависимости между уровнем субъективного контроля и агрессивностью. Сформулированы выводы и практические рекомендации.

Ключевые слова: агрессивность, локус контроля, интернальность, экстернальность, аутоагрессия, фрустрациия.

Annotation. The article examines the relationship of the locus of control and

риска», что позволило бы предупредить появление у них девиантных и делинквентных форм поведения.

Особенно значимой представляется работа школьной психологической службы, призванной защищать психологическое здоровье всех участников педагогического процесса и одновременно повышать его эффективность.

Выводы.

1. Результаты исследования адаптации и факторов, способствующих дезадаптации учащихся десятых классов, позволили выявить наиболее адаптируемый тип акцентуации характера – гипертимный, и наименее адаптируемый – тревожный.

2. Высокая личностная тревожность непосредственно связана с низкой адаптированностью, низким принятием себя и других, игнорированием и уходом от проблем. Эти данные подтверждают гипотезу о том, что существует прямая зависимость между уровнем адаптации и тревожностью подростков.

3. Говоря о высоких показателях выраженной агрессии, можно сделать вывод о недостаточной сформированности психологической культуры подростков, так как само по себе проявление агрессии направлено на разрушение взаимодействия, а не на достижение понимания, что и подтвердили значимые отрицательные корреляции между параметрами физической и вербальной агрессии и принятием других.

4. Среди основных симптомов дезадаптации подростков выделяют следующие: чрезмерную активность, чувство собственной неполноценности, упрямство, страхи, повышенную возбудимость, а также самые яркие дезадаптивные реакции – тревогу и агрессию.

5. Дезадаптивные подростки наиболее подвержены девиантным формам поведения, в частности, в психике таких подростков присутствуют черты, предрасполагающие их к самоубийству, делинквентным формам поведения и т.д.

6. В результате личностной стабильности и удовлетворенной потребности в самоутверждении, самораскрытии себя как человека и осознании своего места в жизни подростки обретают смысл в жизни. Это основной способ адаптации подростка.

7. Результаты данного исследования, направленного на определение зависимости между акцентуированностью, уровнем тревожности, агрессивностью и социально-психологической адаптированностью подростков могут использоваться школьными психологами в определении «группы риска» и выявлении типа дезадаптации у подростков.

Рекомендации:

1. Необходимо развивать навыки бесконфликтного решения актуальных для подростка проблем. Очень важно развивать у подростков адаптацию в группе, в конкретных условиях социальной деятельности.

2. Очень важно помочь подросткам выбрать наиболее оптимальную форму адаптации, как с точки зрения общественных ценностей, так и с учетом интересов и возможностей самого подростка.

Литература:

1. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Издательство МГУ, 1988. – 192 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Вайберт М.И. Изучение взаимосвязи локус-контроля и подростковой

Формулировка цели статьи и задач. Проанализировать инновационную деятельность современного преподавателя.

Изложение основного материала статьи. Инновационная деятельность преподавателя представляет собой комплексный интегративный вид педагогической деятельности, направленный на обеспечение инновационного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и применения разнообразных новшеств в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Это комплексный вид профессиональной деятельности современного преподавателя, обеспечивающий совершенствование педагогической деятельности использования разнообразных инноваций (организационных, содержательных, технологических, информационных и пр.) для повышения качества профессиональной подготовки [7, С. 27].

Инновацией в таком случае выступает процесс и результат целенаправленных, эффективных изменений на основе новшеств, обеспечивающее качественное обновление и развитие отдельных компонентов и целостной системы профессионального педагогического образования [7].

При этом новшество представляет собой идею, результат прикладных и фундаментальных исследований, экспериментальных и теоретических разработок в сфере профессионального образования, воспитания, организации и управления образовательным процессом, которые при их освоении приводят к повышению эффективности и развитию системы профессионального образования [7, С. 28].

Инновационная деятельность преподавателя выступает неотъемлемой частью его личностного и профессионального развития, и является основным механизмом качественного развития системы профессионального образования, в основе которого находится преодоление стереотипов, поиск новых способов и инструментов профессиональной деятельности и решения профессиональных задач [3, 10].

В качестве уровней инновационной деятельности преподавателей, которые тесно взаимосвязаны и последовательно реализуются в образовательной деятельности, выступают:

1 Проектирование и внедрение в образовательную практику педагогических изобретений.

Под педагогическим изобретением понимается установление преподавателем закономерных взаимосвязей между компонентами образовательного процесса, направленных на повышение эффективности педагогических систем. Педагогическое изобретательство педагога связано с решением текущих проблем образовательного процесса в решении разнообразных проблем, результат педагогического изобретательства сразу востребован и реализует на практике. Результат педагогического изобретательства всегда конкретен и дискретен (т.е. завершается нахождением способа решения возникшей проблемы).

Педагогическое изобретательство выступает первой ступенью педагогического творчества, которое носит более широкий и комплексный характер. Результатом педагогического творчества становятся разнообразные педагогические и организационно-управленческие новшества в образовательном процессе различного уровня и масштаба.

2 Вторым уровнем реализации инновационной деятельности

преподавателя становится педагогическое проектирование.

Педагогическое проектирование представляет собой системную разработку инновационных преобразований педагогической действительности на теоретическом уровне. Этот уровень инновационной деятельности преподавателя отличается системностью в построении модели будущей педагогической действительности, целенаправленностью в выборе целей, технологий и средств преобразования педагогических объектов, ориентацией на разработку и апробацию новых компонентов, связей, факторов и условий функционирования педагогического объекта [1].

Результатом педагогического проектирования становится новая модель педагогической системы, обладающая определенными заданными характеристиками.

3. Третьим уровнем реализации инновационной деятельности преподавателя становится педагогический эксперимент – деятельность по реализации и апробации результатов педагогического проектирования инновационных педагогических объектов.

Педагогический эксперимент как более сложный уровень инновационной деятельности преподавателя органично объединяет и проверку эффективности спроектированной модели, и его текущую коррекцию [10].

Перечисленные уровни реализации инновационной деятельности преподавателя позволяют сформулировать основные виды его инновационной деятельности:

1. Инновационное обновление содержания образовательных программ

Переход к компетентностную подходу, требования интенсификации и практикоориентированности профессиональной подготовки, необходимость создания условий для индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в значительной мере повысило требования к образовательным программам. Деятельность преподавателя по обновлению образовательных программ основана на изменении функции преподавателя от информационной к организационной - по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессионально-практической, инновационно-проектной деятельностью студентов.

2. *Деятельность по совершенствованию организации образовательного процесса*

Этот вид инновационной деятельности направлен на обеспечение гибкости, доступности, непрерывности образовательных программ и подразумевает активное включение преподавателя в проектирование и планирование образовательного процесса. В первую очередь, преподаватель должен обеспечить условия для реализации студентами индивидуальных образовательных траекторий, повышения доступа к образовательным продуктам посредством информационных технологий и сетевых ресурсов. Преподаватель должен не только разрабатывать востребованный конкурентоспособный образовательный продукт, но и предлагать различные траектории овладения необходимыми компетенциями.

3. *Деятельность по применению инновационных образовательных и оценочных технологий*

Современное профессиональное образование должно быть технологичным, т.е. обеспечивать гарантированное овладение необходимыми компетенциями с использованием современных образовательных технологий.

психологической культуры данных подростков.

Очень часто подростки различных типов характера имеют тенденцию «затревать» на определенных, соответствующих своему типу, этапах переживания. Так, подростки тревожного, дистимного, эмотивного типа «застревают» на переживании чувства вины; циклоидного типа – на депрессивной стадии; гипертимного, экзальтированного, демонстративного типа – на агрессивной стадии.

Высокая тревожность, а, следовательно, низкая адаптация требует различных способов коррекции. Работа, в целом, должна быть направлена, во-первых, на формирование навыков работы, общения, которые позволяют преодолеть эту неуспешность; во-вторых, на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов. Параллельно необходимо развивать у школьников способность справляться с повышенной тревожностью, взрывным поведением и агрессией.

Система основных факторов, влияющих на социально-психологическую дезадаптацию:

- отрицательные биологические факторы;
- негативное воспитательное воздействие семьи и микросоциальной среды;
- личностные особенности акцентуации характера, неадекватная самооценка, уровень притязаний;
- эмоциональный дискомфорт: высокая тревожность, состояние депрессии;
- враждебное отношение к окружению;
- отрицательное отношение окружения, низкий социальный статус;
- формирование негативных личностных качеств, влияющих на нарушение психического развития.

Сопоставляя тип воспитания в семье и тип акцентуаций у подростков, мы проанализировали результаты анкетирования около 130 родителей и выявили основные стили семейных отношений, среди которых наиболее распространенным оказался демократический стиль воспитания (38%). Другие стили: авторитарный (27%), симбиотический стиль (35%).

Очень часто семьи, где симбиотические отношения можно охарактеризовать как чрезвычайно близкие, тесные отношения между ребенком и родителем.

Для авторитарного стиля отношений в семье характерны очень высокие требования к ребенку со стороны родителей.

Семья же с демократическим стилем отношений отличается высокой степенью кооперации с близкими, но в то же время равными, свободными взаимоотношениями. Ребенку, воспитанному в такой семье легче всего оказывается привыкнуть к новым условиям жизни, новым правилам и порядкам, найти новых друзей.

Таким образом, данные показывают, что на степень адаптации немаловажное влияние оказывает и такой фактор среды, как стиль семейных отношений.

Некоторые подростки «застревают» на какой-либо стадии переживания, что очень плохо сказывается на процессе социально-психологической адаптации, а также влияет на общее психическое и физическое здоровье подростка. Очень важно вовремя определить таких подростков в «группу

степени зависимости адаптации подростков от выраженности тех или иных акцентуированных черт был проведен корреляционный анализ. В результате были получены следующие данные.

Наиболее адаптированные для данной выборки оказались подростки, акцентуированные по гипертимному типу, а наименее - подростки с тревожной и эмотивной акцентуациями.

Подростки с выраженными гипертимными, экзальтированными, циклоидными, педантичными чертами адаптируются, опираясь на высокое самопринятие или принятие других, присущих тому или иному типу. Кроме того, этим типам в большей степени, чем другим, свойственна эмоциональность (повышенный фон настроения у гипертимного и экзальтированного типа) и способность к взрывному отреагированию эмоций (у демонстративного и возбудимого типа).

Дезадаптация тревожного, эмотивного, застревающего типа, может возникнуть из-за несамостоятельности, низкого стремления к доминированию, тенденции ухода от проблем. Эти данные приводятся и в исследовании Вайберт М.И. [3].

Кроме того, результаты корреляционного анализа подтвердили гипотезу о том, что высокая личная тревожности связана с низкой адаптированностью, низким принятием себя и других, внешним локусом контроля. Значимые отрицательные корреляции были получены между параметрами адаптации, самопринятия (-0,4), принятия других (-0,37), и шкалами личностной, ситуативной, школьной и самооценочной тревожностью.

Следует отметить также, что межличностная тревожность положительно коррелирует со школьной тревожностью (r=0,37), это может быть связано с тем, что в школе у большинства учащихся хорошая успеваемость, хорошая адаптация к условиям школьной жизни, что является чрезвычайно важным фактором, влияющим на межличностное взаимодействие. Это может говорить о том, что у молодых людей с хорошей успеваемостью более хорошие межличностные отношения в классе, а это положительно сказывается на самооценке учащихся.

Далее, рассматривая результаты корреляционного анализа по показателям агрессивности можно отметить следующее: физическая агрессия наиболее положительно коррелирует с демонстративным типом (r=0,6), возбудимым (r=0,4), гипертимным, тревожным, экзальтированным типами.

Высокий уровень агрессивности в выборке подростков подтверждает предположение о несформированности у подростков психологической культуры. Можно также отметить, что сама по себе физическая агрессивность отрицательно коррелирует с обидой (r=-0,47). Но вербальная агрессия положительно коррелирует с обидой (r=0,53), такая связь может свидетельствовать о том, что таким подросткам легче отреагировать либо словесно, либо обидеться.

Преобладающее проявление у отдельных подростков физической агрессии и повышение показателей вербальной и косвенной агрессии еще не приводит к формированию собственно психологической культуры, а провоцирует развитие компенсаторных механизмов реагирования в ситуациях взаимодействия со своими сверстниками и взрослыми. И даже компенсация физической агрессии косвенной и направленная работа на умение управлять этой агрессией в себе может послужить началом формирования

Особенно актуально это утверждение в связи с возрастанием значимости практического обучения. Поэтому инновационная деятельность преподавателя будет включать освоение и использование в образовательном процессе таких технологий как проблемное обучение, дискуссии, тренинги, работа в малых группах, проектное обучение, деловые игры, кейс-стадии и пр. [11, 12].

Реализация в профессиональном образовании компетентностной модели выдвигает также новые требования к оценке их учебных достижений. К этим требованиям следует отнести: переход от оценки успеваемости студента (в основном на экзаменах и зачетах) к оценке уровня сформированности компетенций в различных этапах процесса обучения; определение успешности студента относительно собственных результатов за предыдущие периоды; использование разнообразных средств взаимо- и самооценки; открытость характера оценивания для всех обучающихся и др. [6].

Это требует от преподавателя освоения инновационных оценочных технологий и средств оценивания результатов сформированности необходимых компетенций учащихся, таких как рейтинговая система, тестирование, портфолио, экспертные оценки, маршрутный лист, самоанализ, оценочный лист и др.

4. Деятельность, направленная на обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности

Сетевое взаимодействие – это устойчивое, организационно оформленное взаимодействие образовательных организаций между собой и с субъектами внешней среды в целях повышения эффективности использования их совокупного потенциала, оптимизации используемых ресурсов и достижения высокого качества подготовки выпускников, соответствующего требованиям рынка труда [9].

В современных условиях качественная профессиональная подготовка возможна только при условии развитого сетевого взаимодействия. Участие преподавателя в сетевом взаимодействии дает возможности для реализации совместных образовательных, исследовательских и др. проектов, учета образовательных потребностей сетевых партнеров, создает возможности для профессионального развития самого преподавателя.

Возрастание требований к качеству профессиональной подготовки повышает также необходимость академической мобильности преподавателя. Под академической мобильностью преподавателя понимается перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований. Академическая мобильность преподавателя создает необходимые условия для обмена педагогическим опытом, освоения новых образовательных программ и технологий, повышения культурного уровня.

Основной тенденцией, определяющей направленность инновационной деятельности преподавателя, в настоящее время выступает смещение его функции с чисто преподавательской на консультационную, направляющую. Современный преподаватель становится не транслятором знаний и образцом умений, а организатором самостоятельной работы студентов, экспертом-консультантом, оценивающим проявления разнообразной индивидуальной активности учащегося [4].

В первую очередь это приводит к трансформации содержания

преподавательской деятельности:

- наблюдается снижение значения традиционных академических лекционных и практических форм работы. Это, в частности, нашло отражение в появлении и законодательном закреплении контактных форм работы, требующих изменения структуры рабочего времени преподавателей и учебной нагрузки учащихся;
- значительно возрастает необходимость методической и научно-исследовательской работы;
- усиливается внимания к формированию у учащихся универсальных компетенций, позволяющих выпускнику успешно осваивать практически любой вид профессиональной деятельности;
- возрастают требования к индивидуализации, гибкости и вариативности учебного процесса, в основном за счет широкого использования современных информационных технологий в образовательном процессе;
- возникает необходимость обеспечить академическую мобильность учащихся.

Реализация инновационной деятельности преподавателя существенно повышает требования к уровню его профессиональной подготовки, личностным и профессиональным качествам. Для этого преподаватель должен обладать такими качествами как:

- способность идентифицировать новшества в своей профессиональной области и совершенствовать её;
- способность к самообразованию, непрерывному самосовершенствованию;
- способность организовать сетевое взаимодействие, обмен опытом, установить разносторонние контакты;
- умение работать в команде для реализации образовательных, исследовательских, профессиональных проектах, в том числе в сетевых;
- умение планировать индивидуальную траекторию развития, чтобы оставаться востребованным в изменяющихся условиях.

Выводы. В заключении можно утверждать, что инновационная деятельность преподавателя вуза выступает одним из основных факторов повышения качества профессионального образования, поскольку:

- позволяет полноценно реализовать востребованные образовательные программы профессиональной подготовки с использованием современных технологий;
- обеспечивает высокую степень удовлетворенности результатами профессиональной подготовки всех заинтересованных лиц;
- обеспечивает необходимый уровень формирования необходимых компетенций в постоянно меняющейся среде;
- способствует совершенствованию образовательного процесса и развитию образовательной организации в целом.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Ваганова О.И. Формирование педагогической эмпатии у бакалавров профессионального обучения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. №6. С. 21-25.

2. Быстрова Н.В. Развитие советской педагогики в контексте мирового педагогического опыта // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки. Материалы Международной (заочной) научно-практической

формируются характерные дезадаптивные свойства личности. Очень часто тревожность могут испытывать подростки, хорошо или даже отлично обучающиеся. Тревожность в таких случаях очень часто сопровождается конфликтностью самооценки, высокими притязаниями, сильной неуверенностью в себе. Подобные конфликты порождают чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости и напряженности, следствием чего и является возникновение различных форм дезадаптивного поведения.

Поэтому следующие используемые методики были направлены на изучение тревожности подростков:

- Тест уровня тревожности у подростков (цель - диагностика школьной, межличностной и самооценочной тревожности);
- Тест ситуативной и личностной тревожности Спилбергера (цель – диагностика ситуативной и личностной тревожности).

Тревожность сама по себе является характерной особенностью эмоционального переживания в подростковом возрасте, что говорит о низкой способности к саморегуляции в ситуации взаимодействия с миром и, соответственно, позволяет сделать вывод о наличии тенденции к психологической дезадаптации как характерной черте подросткового возраста.

Высокий уровень тревожного реагирования подтверждает предположение о несформированности психологической культуры и несформированности адаптивных компонентов поведения. Чем выше у подростков личностная тревожность, тем выше у них показатели школьной, самооценочной и межличностной тревожности.

То, насколько тревожность связана с адаптивностью подростков, позволила установить следующая методика – Диагностика социально-психологической адаптации Р. Даймонда и К. Роджерса. Высокая личностная тревожность по данной выборке связана с низкой адаптированностью, низким принятием себя и других, а низкая личностная тревожность характеризуется высокой адаптивностью, высоким уровнем принятия себя и других.

Кроме того, анализ средней по всей выборке позволил определить, что уровень адаптации достаточно высок, особенно по параметру «внутреннего контроля» и «самопринятия». По параметрам «эмоционального комфорта» и «стремления к доминированию» результаты несколько ниже, а уровень личностной и межличностной тревожности очень высокий и как следствие – наблюдается тенденция к уходу от проблем, игнорированию их значимости.

Следующей наиболее важной характеристикой дезадаптивной реакции является агрессия – это результат неспособности осознанно регулировать свое ответное действие, что приводит к формированию разрушительного внешнеобвинительного поведения.

Для дальнейшего исследования и установления факторов дезадаптации использовался Опросник Басса-Дарки (цель – диагностика различных типов агрессивности подростков). Ведущим компонентом агрессивного поведения среди исследуемых оказалась физическая агрессия (7,7) и вербальная агрессия (7,1). Примечательно, что в подростковом возрасте «явная» физическая агрессия и «явная» вербальная агрессия выражены гораздо ярче, нежели «неявная» косвенная агрессия. Это может быть расценено как признак несформированности психической культуры, поскольку любая культурная форма предполагает некую нормативность.

Для того, чтобы основательно проследить эти взаимосвязи и установить

обучения, расформирование 9-х и создание 10-х классов с новым численным составом сопровождается для некоторых учащихся небольшим стрессом. Во-первых, учащимся необходимо привыкнуть к новой среде в совершенно новом коллективе, вдали от старых друзей, иногда среди новых учителей, что частично требует от них перестройки отношений, а иногда даже перестройки сложившихся форм поведения. Во-вторых, это состояние связано с необходимостью быстро воспринимать и перерабатывать колоссальное количество социальной и интеллектуальной информации (перестройка на новую систему обучения, усвоение новых правил, норм поведения). В такой ситуации психика ребенка закономерно реагирует последовательной эмоциональной реакцией: растерянностью; тревогой; агрессией, которая проявляется в конфликтах с одноклассниками; депрессией, которая может выразиться в пониженном настроении.

Серьезным испытаниям у таких подростков подвергается самооценка. Так, в своем классе, благодаря хорошим интеллектуальным способностям, подросток занимал статус чаще высокий, реже он играл роль «ботана», «странного», иногда «козла отпущения». Попадая в новый класс, формирующийся, как правило, по типу лучшей успеваемости, подросток оказывается среди таких, как он. Это дает, с одной стороны, на новой, часто более благоприятной основе, найти единомышленников и друзей, с другой стороны, разрушает представление о себе как о человеке особенном, индивидуальном, что заставляет подростка полностью пересмотреть представление о себе. В связи с этим фактором возникает дополнительный риск социально-психологической дезадаптации подростков.

При неблагоприятных условиях возможно застревание на какой-либо стадии переживания, что очень плохо сказывается на процессе социальной адаптации и может плохо повлиять на психическое и физическое здоровье подростка. Среди внешних причин этого «застревания» можно назвать такие, как неприятие школьника одноклассниками, учителями; колоссальная учебная нагрузка; недисциплинированность по отношению к школьным требованиям. Среди внутренних причин наиболее существенными являются следующие индивидуально-психологические особенности учащихся: тип акцентуации характера; особенности самооценки; низкий уровень принятия себя; проблемы, связанные с общением; неумение адекватно выражать свои эмоции и чувства; неадекватная агрессия, проявляющаяся по отношению к сверстникам; ситуативная и личностная тревога и т.д.

Для выявления типа акцентуации нами использовался опросник Шмишека. Самые высокие показатели соответствуют гипертимному и экзальтированному типам; самые низкие – демонстративному и педантичному типам.

На наш взгляд, такое распределение средних показателей может свидетельствовать о том, что:

- либо акцентуации вообще встречаются не с одинаковой чистотой;

- либо в данном возрасте (15-16 лет) одни акцентуации встречаются чаще других, так как, например, эмоциональная лабильность: постоянные размышления о себе, окружающих, сомнения в правильности своих поступков вообще свойственны подросткам, особенно с высоким интеллектом.

Далее, среди множества симптомов психологической дезадаптации наиболее характерной является повышенная тревога, на основе которой

конференции. под общей редакцией А.И. Вострецова. 2015. С. 49-50.

3. Ваганова О.И., Быстрова Н.В. Основы педагогических измерений // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2015. №7 (74). С. 61.

4. Егоров Е.Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта и их реализация в подготовке менеджера / Е. Е. Егоров, Л. И. Васильева, Т. Е. Лебедева // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 124-137.

5. Маркова С.М. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе: монография / Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Волжский государственный инженерно-педагогический университет". Нижний Новгород. 2008.

6. Нигматов Г.З. Современные средства оценивания образовательных результатов // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2013. № 6. С. 220-227.

7. Прохорова М.П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе: автореф. дисс. …к.п.н. ВГИПУ. Н.Новгород. 2008. С. 27-28

8. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12).

9. Сахарова В.И. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как ресурс развития системы профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2012. № 8. С. 38-40.

10. Чанчина А. В. Проектирование педагогических технологий подготовки инженерно-педагогических кадров / А.В. Чанчина, Л.П. Сретенская. Н. Новгород. 2010

11. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: автореферат дисс. …д.п.н. Челябинск. 2003. С.149-170

12. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal 2014; 11(11s): 489-493. (ISSN:1097-8135) http://www.lifesciencesite.com/lsj/life1111s/111_26041life1111s14_489_493.pdf

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Пчелкина Екатерина Львовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОПОРЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Аннотация. Рассмотрены причины задержек интеллектуального развития детей 3-12 лет, связанные с восприятием, запоминанием и переработкой информации. Предложена концепция совершенствования учебно-воспитательной работы с ребенком, опирающаяся на совокупную методологическую основу Теории решения изобретательских задач, нейропедагогики и эйдетики и обеспечивающая преемственность «детский сад-школа».

Согласно накопленному опыту, разработанная на этой основе технология даёт детям навыки, которые существенно повышают возможности успешной учебы в школе.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие ребенка, развитие творческих способностей, триз, восприятие информации, обработка информации, нейропедагогика, эйдетика, универсальные учебные действия.

Annotation. The causes of intellectual retardation of 3-12-year-old children connected with perception, remembering and proccesing of information are considered. The concept of improvement of the educational process based on methodology aggregating the theory of inventory problems solving, neuropedagogy and eydeytizm, which provides the succession from kindergarten to school. In obedience to the accumulated experience, the technology developed on this basis gives children skills which substantially promote possibilities of successful studies at school.

Keywords: child's intellectual development, creativity development, TRIZ (Theory of inventive problem solving), perception and proccesing of information, neuro pedagogy, eidetism, universal learning activities.

Введение. С 90-х годов прошлого века система образования в России претерпевает ряд изменений. Реформа образования включает в себя несколько новых главенствующих документов, которые изменяют привычную для педагогов систему обучения и воспитания. Это и новый закон об образовании в РФ, и Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), и с января 2014 года – ФГОС дошкольного образования.

Особое внимание государства к дошкольному образованию не случайно, т.к. именно в дошкольном возрасте закладываются основы дальнейшей успешности человека. В связи с этим ФГОС ДО ставит несколько целей, среди которых – направленность на формирование личности («приобщение детей к

осуществлением взаимодействия человека с миром – это тревога и агрессия как характерные дезадаптивные реакции.

Можно говорить о своеобразном тревожно-агрессивном подростковом комплексе. Именно тревога и адаптация, как считает Станкевич Г.А., взятые в совокупности как две составляющие неадекватного взаимодействия подростка, служат одновременно показателями его психической дезадаптации [14].

В психологическом смысле термин «адаптация» понимается как процесс активного приспособления индивида к условиям новой среды при последовательном достижении результатов: в обществе, коллективе, семье и по отношению к себе.

В некоторых источниках «адаптация» рассматривается как схема или стиль разрешения различного вида проблем, например: временной (при нахождении в коллективе или ситуации временно); постоянной (общение со школьниками, друзьями, домашними); вообще не быть проблемой (в зависимости от ситуации, коллектива и самого человека, ведь именно он определяет для себя постановку данного вопроса) [10].

Одна из известных классификаций выделяет три способа самоутверждения личности: неуверенное поведение; ассертивное поведение; агрессивный стиль межличностного общения. Для людей, выбравших неуверенное поведение (неуверенная личность), характерно следующее: ориентация личности на конформное поведение, тенденция скрывать собственное мнение. Для людей, выбравших ассертивное поведение (конструктивная личность), характерно: охотно обсуждать предложенную тему, высказывать свое мнение. Для людей, выбравших агрессивный стиль межличностного общения (доминирующая личность), характерно: громко говорить вызывающим тоном, смотреть на других свысока, навязывать всем свое мнение.

Самоутверждение и адаптация для подросткового возраста являются единым целым, при этом самоутверждение можно рассматривать как внутренний процесс, а адаптацию – как его внешнее проявление.

При анализе задач, стоящих перед подростком в области социальной адаптации, Райс Ф. отмечает, что должны учитываться следующие важнейшие потребности молодых людей:

- умение устанавливать с окружающими теплые, содержательные, приносящие удовлетворение, отношения;
- быть принятым и признанным в социальной группе и занимать в ней определенное положение;
- уметь правильно избирать приемлемые социальные роли и осваивать подобающее своему полу поведение [11].

Станкевич Г.Л. отмечает, что умение человека легко и быстро адаптироваться определяется его психологической культурой [14].

Бодалев А.А., опираясь на концепцию отношений Месищева В.Н., отмечает, что психологически культурный человек должен разбираться в других людях и верно оценивать их психологию (отражение); адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние (отношение); выбирать по отношению к каждому адекватный способ поведения (обращение) [1].

В данном экспериментальном исследовании принимали участие 86 учащихся средней школы г. Чебоксары.

Из бесед с детьми выяснилось, что переведение детей на новую ступень

взрослости. Оно порождает стремление самостоятельно принимать решения, касающиеся собственной жизни [6].

Общение с ровесниками очень положительно влияет на психологическую и социальную адаптацию. Многочисленные исследования показывают, что социальная поддержка напрямую связана с благополучием человека в жизни и служит своего рода буфером, смягчающим последствия стресса. Неудовлетворенность потребности в аффилиации часто может стать причиной правонарушений, депрессии.

Описывая социальную ситуацию, в которой живут подростки, необходимо подчеркнуть, что они ищут поддержки у тех, кто их принимает и подкрепляет их ощущение причастности. К сожалению, некоторые юные, чтобы удовлетворить потребность в одобрении, причастности и ощутить собственную значимость, обращаются к девиантным субкультурам, бандам и культам [11].

В самом общем виде под социально-психологической дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса человека требованиям социальной ситуации. Дезадаптация трактуется как процесс, протекающий вне патологии и связанный с отвыканием от одних привычных условий жизни и, соответственно, привыканием к другим [6].

Если говорить о школьной дезадаптации, следует отметить, что к числу основных ее первичных признаков врачи, педагоги и психологи единодушно относят затруднения в учебе и различные нарушения школьных норм поведения [2, 5].

Умение контактировать с другими людьми и владеть необходимыми навыками общения, способность определять для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы подростку, так как ситуация школьного общения носит, прежде всего, коллективный характер. Существуют интегративные личностные новообразования, которые способны длительное время определять модус социального поведения индивида [6].

В числе таких образований следует назвать, прежде всего, самооценку и уровень притязаний. При неадекватном их завышении дети некритично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом, агрессией на любое затруднение, сопротивляются требованиям взрослых. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между высокими притязаниями и неуверенностью в себе.

Не менее серьезные проблемы возникают у подростков со сниженной самооценкой: их поведение отличается нерешительностью, конформностью, крайней неуверенностью в собственных силах, которые формируют чувство зависимости, сковывая развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях. Словом, термин «дезадаптация» в самом общем виде обозначает нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой [5].

Среди множества симптомов психической дезадаптации Н.Г. и Г.Л. Станкевич [14] подчеркивают следующие: чрезмерную активность, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, повышенную возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, лживость, заметную уединенность и др., среди которых они выделяют два, наиболее связанных непосредственно с

социокультурным нормам, традициям»1) и задатков будущего интеллекта («формирование познавательных навыков и познавательных действий»)2. А это, в свою очередь, влечет за собой повышение требований к качеству дошкольного образования, которое в итоге характеризуется успешной преемственностью в работе дошкольных образовательных организаций и начальной школы.

Рассмотрим проблемы, которые возникают на современном этапе при переходе ребёнка с одной образовательной ступени на другую, попытаемся выявить основные причины этих проблем и определить пути их преодоления.

1. Предшкольные несоответствия надежд и плодов

Априорное несоответствие

Ребёнок родился, и родители счастливы. Множество мелких забот обычно не оставляет времени на раздумья о формировании будущей личности. Но, когда эта личность сама начинает заявлять о себе, проявляя первые признаки своей уникальности, нормальный родитель признается: «Им овладело беспокойство». Как не упустить эфемерное «что-то»: подправить, развить недостающие качества и направить их применение в нужное русло? Но предпринимаемые для этого меры зачастую не столько помогают ребёнку, сколько мешают его успешному развитию. Почему?

Апостериорное несоответствие

Скоро в школу, и приходит новое беспокойство, которое сегодня становится почти повальным: родители (к сожалению!) и видят, и чувствуют, что знаний и умений, получаемых в дошкольных образовательных организациях, не хватит для успешного начала учёбы в школе, и вынуждены искать (и оплачивать!) дополнительные способы «раннего развития» их ребенка. В итоге педагоги, которые будут учить детей в начальной школе, за год до этого учат их тому же самому: читать, считать, рисовать... И вся страна занимается этим очевидно необходимым и столь же очевидно неэффективным делом. Почему?

И вот ребёнок – в школе. С радостным ожиданием новых впечатлений, с желанием учиться. Но уже вскоре, в первые же месяцы, происходит явное «расслоение» обучающихся (рис. 1).

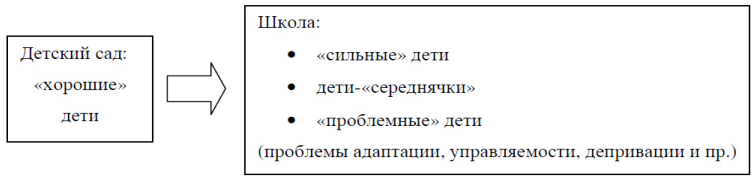


Рис. 1. Типовое «расслоение» детей в начальной школе

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования; Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96с. (с. 8).
[2] Там же.

Как говорит молодежь, родители «проблемных» детей – в шоке. Впрочем, и сами «проблемные» дети – в непрерывном, необъяснимом, несправедливом шоке (точнее – стрессе): несмотря на все их старания, многие уже чувствуют на себе печать аутсайдеров. Родители предпринимают героические (и дорогостоящие!) меры или, в конце концов, опускают руки, потеряв веру в своего ребёнка. И всё это – скорее правило, чем исключение. Почему?

Главная задача предшколы

Пониманием остроты этих проблем инициированы новые образовательные стандарты. «В соответствии с новыми стандартами образования, триединство Знаний, Умений и Навыков (ЗУН) рассматривается не только как фундамент компетенции, но и как необходимое условие развития личности, обретения ею духовно-нравственного и социального опыта. При этом деятельностный подход в образовании предусматривает постановку ключевых задач развития учащихся через формирование Универсальных Учебных Действий (УУД) – личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных» [5, 7].

Иначе говоря, ФГОС делает акцент на важности формирования в школе УУД как основных инструментов познания. Однако готовность воспринять УУД не может возникнуть ниоткуда.

По словам выдающегося ученого, одного из создателей новой науки нейропедагогики В.Д. Еремеевой, «главная задача предшколы – выровнять стартовые возможности детей» [4]. И, если школа должна научить детей учиться, то «предшкола», следовательно, должна подготовить к научению.

По ФГОС ДО, дошкольное образование должно обеспечить всестороннее развитие личности ребёнка, а именно: обеспечить коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие, мотивировать детей к различным видам деятельности и на этой базе сформировать предпосылки универсальных учебных действий [9]. Иными словами, сформировать к моменту школьного «старта» способности к эффективному и бесстрессовому обучению. Именно здесь пока, по нашему мнению, и существует серьезный пробел в дошкольном образовательном процессе: вполне понятная настройка на разностороннее развитие не конкретизирует внимание на тех необходимых ***начальных навыках***, которые являются залогом успешного освоения УУД.

2. Три главных базиса успешности ребенка

Чтобы определить ведущие требования к предшкольной подготовке, необходимо осознать, что ребенок главным образом делает в школе. И это вроде бы понятно: как и до школы, львиную долю времени он занимается переработкой разнообразнейшей информации, имеющей культурное, нравственное, познавательное, социальное значение. Разница только в том, что до школы не было столь жестких и конкретных требований к результатам усвоения этой информации.

Процесс переработки информации распределен во времени: он начинается в школе и продолжается дома. И тем, кто запомнил всё сказанное на уроке, естественно, гораздо легче. Ведь прежде, чем перерабатывать информацию, её надо сначала сохранить. Следовательно, необходимо научить его сохранять информацию. Но обычный человек не способен (если специально не обучен) сохранять в памяти в среднем более трети однократно воспринятой информации. Для сохранения остального требуются разного рода записи.

решение проблемы школьной адаптации должно быть направлено на выявление причин дезадаптации, диагностику симптомов и факторов риска.

Проблема подростков и подросткового возраста уже давно стала одной из узловых проблемы возрастной, клинической и социальной психологии. Большая заслуга в клинической работе с проблемными детьми принадлежит Леонгарду и Личко, исследовавших возрастную специфику расстройств с акцентуациями характера у подростков [8].

В книгу Райса Ф. «Психология подросткового и юношеского возраста» включены работы, широко раскрывающие актуальные проблемы межличностного и межгруппового взаимодействия подростков, описание различных подростковых субкультур, особенности адаптации подростков, некоторые характеристики девиантного подростков [11].

В книге Назаровой Н.Б. «Предупреждение и разрешение конфликтов у подростков» рассмотрены основные проблемы кризиса подросткового возраста, трудности межличностных и внутриличностных конфликтов подростка [9].

В книге Рождественской Н.А. описан опыт работы школьного психолога, осуществляющего помощь трудным подросткам – ученикам, столкнувшимся с различного рода сложностями в жизни, учебе и общении с людьми, что в большей степени обусловлено их личностными особенностями [13].

Книга Раттера М. «Помощь трудным детям» - это обобщенный уникальный опыт междисциплинарной лаборатории по изучению аномалий психологического развития детей [12].

Гипотеза исследования – на адаптацию и дезадаптацию подростков влияют личностные особенности и состояния.

Цель статьи состоит в изучении социально-психологических особенностей адаптации и дезадаптации подростков при переходе на новую ступень обучения в школе.

Задачи:

1. рассмотреть социально-психологические особенности подросткового возраста;
2. проанализировать процесс дезадаптации подростков;
3. раскрыть особенности адаптации подростков;
4. провести экспериментальное исследование личностных особенностей и эмоциональных состояний подростков.

Объект исследования: социально-психологическая адаптация подростков.

Предмет исследования: социально-психологическая адаптация и дезадаптация подростков при переходе на новую ступень обучения в школе.

Происходит процесс формирования мировоззрения, ценностных ориентаций подростка – становление самооценки и морали, выработки жизненных планов, формирование взглядов и убеждений [7].

Изложение основного материала статьи. Одним из признаков взрослости является переход к такому стилю поведения, который позволяет достигать неплохих результатов в социальной адаптации. Среди основных возрастных подростковых проблем выделяются следующие: общение со сверстниками, изменение характера взаимоотношений со взрослыми, проблему нормального обучения, проблему самопознания, самоопределения, самореализации, полового созревания и психосексуальной идентичности [12].

Основным новообразованием в подростковом возрасте является чувство

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Вайберт Маргарита Ивановна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Петрова Людмила Анатольевна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук, доцент Ермакова Ирина Вячеславовна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА НОВУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социально-психологической адаптации и дезадаптации подростков при переходе от среднего звена обучения в школе к старшему. Дается анализ особенностей подросткового возраста, факторы школьной дезадаптации и социально-психологической адаптации. Приводятся данные экспериментального исследований личностной ситуативной тревожности, агрессивности, акцентуаций характера подростков. Рассматриваются стили семейного воспитания, влияющие на адаптацию и дезадаптацию. Установлены корреляционные связи между исследуемыми факторами. Даются выводы и рекомендации.

Ключевые слова: адаптация, социальная психология, дезадаптация, психологическая культура, акцентуация, тревожность, самооценка, самоутверждение, агрессивность, стили семейного воспитания.

Annotation. The article describes the problem of socio-psychosocial adaptation and maladaptation of teenagers when passing from middle school to senior school. The analysis of adolescence features, factors of school maladaptation and socio-psychological adaptation are given. The article provides experimental study findings of personal situational anxiety, aggressiveness, accentuation of adolescents' character. The styles of family upbringing, affecting adaptation and maladaptation are examined. Correlation relationships between the factors studied are established. The article makes conclusions and provides recommendations.

Key words: adaptation, social psychology, maladaptation, psychological culture, accentuation, anxiety, self-esteem, self-affirmation, aggressiveness, styles of family upbringing.

Введение. Проблема адаптации подростков актуальна особенно сейчас, когда страна переживает кризисный период, затрагивающий все сферы жизнедеятельности человека, что очень часто вызывает неадекватные формы адаптации к окружающей действительности. В числе таких, наиболее часто встречающихся форм адаптации оказались самые легкие и разрушительные способы, такие как алкоголизация, наркомания, вступление в различные псевдорелигиозные секты, агрессивное, противоправное и суицидальное поведение, а также различного рода личностные расстройства. Практическое

Значит, ребенок должен научиться вести конспект занятий ещё до того, как научится писать.

Однако чтобы сохранить информацию тем или иным способом, сначала надо её воспринять. Вообразите решето, в которое учитель день за днём старательно наливает воду. И при этом заявляет родителям «неуспевающего» ребёнка: «Я всем объясняю одинаково!» Уже одной этой фразой учитель расписывается в собственной некомпетентности – ведь перед ним не роботы, сделанные на одном заводе по единому стандарту. Все дети – разные: по темпераменту (по скорости обменных процессов, определяющей быстроту реакции на внешние раздражители), по степени относительной развитости каналов восприятия информации, по способности этих каналов к активному взаимодействию и другим индивидуальным нейрофизиологическим особенностям. В том, что так сложилось, дети не виноваты, однако расплачиваются за это всего лишь потому, что им «не повезло»: их нейрофизиологические особенности оказались в конфликте с нейрофизиологическими особенностями педагога (о которых, как правило, он и сам не знает). И, наоборот, «повезло» другим, для которых конфликта не возникло, хотя никаких преимуществ по уму, талантливости, желанию учиться они могут не иметь [6].

Например, учитель – визуал, у которого ведущий канал восприятия – зрительный. Он привык, чтобы всё выглядело вокруг чисто, аккуратно, «правильно», и разбросанные вещи на парте ученика–кинестетика[3] постепенно начинают его раздражать. А если ещё этот ребёнок вынужден всё время крутиться, чтобы воспринять информацию[4] (грызть карандаш, шуршать тетрадкой, поворачиваться и др.), то он и подавно будет вызывать у учителя только раздражение. А как ещё может быть, если такой ребёнок мешает вести урок, отвлекает других детей?! Следовательно, вместо раздраженных окриков, такого ребенка необходимо научить двигаться, оставаясь внешне неподвижным (проверено на опыте: этого может оказаться достаточно, чтобы ребенок «вдруг» перешел в группу успевающих). Многие ли учителя это делают?

Формирование умений, связанных с восприятием, целесообразно начинать в том возрасте, когда становится возможен активный диалог с ребёнком. Разумеется, к этому времени в его голове уже накопилось множество нужной и ненужной, полезной и вредной информации, сложились некие представления об окружающем мире. Непродуманность со стороны родителей процесса накопления знаний в первые годы жизни чревато созданием в мозгу ребёнка «скрытых закладок», «мин» замедленного действия. Однако эта проблема и пути её решения – за рамками данной статьи.

Таким образом, для равных стартовых возможностей на пороге школы дети должны обладать комплексом из трех навыков работы с информацией, или, более коротко, комплексом информационных навыков – адекватного восприятия, быстрого сохранения и правильной переработки разнообразной

[3] Т.е. способного воспринимать информацию преимущественно в движении (не путать: подвижность ребёнка – это совсем другая характеристика).

[4] А крутится он потому, что учитель в этот момент неподвижен, а значит для него и непонятен. Если неподвижен учитель – приходится двигаться ребёнку.

информации. Для своевременного (рис. 2) развития этих навыков с учётом индивидуальных особенностей ребёнка нужны сопряжённые технологии, выстроенные на объективной и надёжной научной основе. В качестве методологической основы разработки новых образовательных технологий могут выступить: нейропедагогика, эйдетика и ТРИЗ 5 [6].

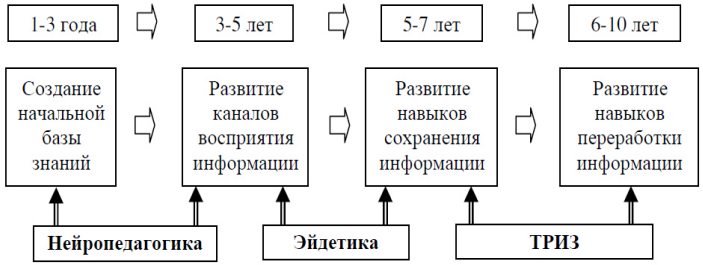


Рис. 2. Непрерывность и преемственность освоения комплекса информационных навыков

Восприятие информации. Нейропедагогика

Диапазон эмоций. Образность речи. Глубина чувств. Полнота мироощущения. Цепкость памяти. Интеллект. Эрудиция. Талантливость. Творческий потенциал. Масштаб личности. Всё это закладывается в раннем детстве и во многом зависит от того, ***как*** ребёнок воспринимает окружающий мир в первые годы жизни, и какой след от этого остаётся в его памяти. Чтобы «следов» было больше, опытные педагоги при воспитании дошкольников особое внимание уделяют развитию всех видов восприятия – визуального, аудиального, кинестетического и др.

Однако далеко не всегда, в силу разных причин, все органы, обеспечивающие восприятие информации, работают одинаково исправно. Причём случаи врождённых или приобретённых патологий составляют меньшую группу. Гораздо чаще причина в том, что ребёнок просто не использует активно те или иные сенсорные каналы, с помощью которых человек получает информацию, а родители просто не замечают мелких «перекосов», которые на самом деле вовсе не так безобидны. Постепенно закрепляясь, они ведут к образованию «ленивых» органов чувств, нерабочих каналов восприятия, недоразвитию памяти, к «ряду специфических затруднений в овладении звуковым строем языка, к проблемам письменной грамотности и др.» [3, с. 4]. Как следствие – наблюдается отставание речемышления у многих детей, снижение потенциальных способностей ребёнка к обучению, творчеству, что сказывается и на формировании личности. «Важно отметить связь указанных затруднений с индивидуальными врождёнными нейрофизиологическими особенностями ребёнка. До недавнего

[5] ТРИЗ – теория решения изобретательских задач, основатель – советский ученый Г.С. Альтшуллер [1, 2].

критерия Стьюдента (tэмп = 2,8) указывают на наличие достоверных различий на 5 %-ном уровне значимости.

Математическая обработка данных по показателям образной оригинальности, сопротивления замыканию, образной креативности (соответственно tэмп = 7,8; tэмп = 3,2; tэмп = 6,2) свидетельствуют о достоверности изменений в экспериментальной группе испытуемых на 1 %-ном уровне значимости.

Выводы. Исходя из полученных данных сравнительного анализа, можно констатировать, что разработанная система развивающих заданий служит средством активизации творческого мышления подростков на уроках технологии в общеобразовательной школе и способствует повышению его уровня развития.

Литература:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: ОЛМА – ПРЕСС, 2013. – 688 с.
2. Лашукова, Т. И. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т. И. Лушакова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М.: Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии», 2013. – 290 с.
3. Кондратьева, Н. П. Развитие творческого мышления подростков на уроках компьютерной графики / Н. П. Кондратьева, Д. В. Рыжов // Казанская наука. – 2015. – № 6. – С. 270–272.
4. Линдсей, П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М. : Мир, 1974. – 552 с.
5. Сидоренко, В. Д. Технология: учебник для учащихся 6-х классов / В. Д. Сидоренко, В. Д. Симоненко, Ю. В. Крупская. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 204 с.
6. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

помощи графических материалов».

После реализации системы развивающих заданий была осуществлена повторная диагностика уровня развития творческого мышления в экспериментальной группе учащихся, включающей 20 подростков, с помощью методики, которая использовалась на констатирующем этапе исследования. По итогам психологической диагностики осуществлено сопоставление данных констатирующего и контрольного этапов исследования.

В таблице 1 представлены сравнительные результаты исследования по уровню образной креативности в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения формирующего эксперимента (по методике «Тест творческого мышления Е. Торренса»).

Таблица 1

Сравнительные данные распределения подростков контрольной и экспериментальной групп по уровню развития «образной креативности» до и после проведения формирующего эксперимента

№ п/п	Уровень развития образной креативности	Количественные показатели испытуемых экспериментальной группы	
		констатирующий этап	контрольный этап
1	несколько выше нормы	0 (0 %)	2 (10 %)
2	норма	10 (50 %)	17 (85 %)
3	несколько ниже нормы	6 (30 %)	1 (5 %)
4	ниже нормы	4 (20 %)	0 (0 %)

Анализ данных, представленных в таблице 1 свидетельствует об увеличении на контрольном этапе исследования числа подростков с нормальным и несколько выше нормы уровнями развития образной креативности (на 10 % и 35 %) при соответственном уменьшении количества учащихся с уровнями развития образной креативности несколько ниже нормы и ниже нормы.

Для того чтобы подтвердить достоверность положительных изменений в экспериментальной группе испытуемых, нами был проведен сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования с помощью t-критерия Стьюдента. По полученным данным сравнительного анализа уровня образной беглости на констатирующем и контрольном этапах исследования в экспериментальной группе испытуемых tэмп = 4,3, что говорит о достоверности изменений показателей уровня образной беглости на 1 %-ном уровне значимости в экспериментальной группе испытуемых.

Данные сравнительного анализа уровня развития разработанности творческого мышления подростков экспериментальной группы с помощью t-

времени этой связи уделялось недостаточно внимания» [3, с. 4]. Сегодня этой проблематикой занимается новая наука – нейропедагогика, и занимается весьма эффективно. Однако специалистов по нейропедагогике пока крайне мало.

Мониторинг разносторонних способностей ребёнка к восприятию информации, своевременное выявление и устранение «перекосов» - один из залогов будущей успешности ребёнка. В результате должны быть сформированы важные навыки, состоящие в способности активизировать адекватно ситуации (как бессознательно, так и осознанно) все или нужные каналы восприятия информации.

Развитие внимания и памяти. Эйдетика

Зачастую от родителей и педагогов можно слышать такие фразы: «Наверное, у моего ребёнка совсем отсутствует память: сколько ни рассказывай ему, сколько ни зубри, ничего не помнит»; или «Стараешься-стараешься, учишь-учишь, а в одно ухо влетело, в другое вылетело – ничего не задерживается в этой голове».

Эйдетика[6] – это методология развития внимания и памяти, использующая для запоминания информации ассоциативные образно-вербальные приёмы её восприятия [8]. Способность воспроизводить яркий зрительный образ через длительное время после его воздействия на органы чувств – эйдетизм – врожденный дар человека и высших животных. Эйдетическими способностями обладали многие учёные, художники, писатели (И.Айвазовский, А.Толстой, К.Федин, К.Циолковский и другие). Это свойство нашего мозга можно и нужно развивать, поскольку оно продлевает чувственные переживания, повышает яркость мироощущения, усиливает осознание самоценности бытия.

В то же время эйдетизм, обеспечиваемый работой правого полушария головного мозга, позволяет осуществить «привязку» к запоминаемым структурам информационных блоков, обрабатываемых левым полушарием, и тем самым обеспечить запоминание вербальных и числовых данных. В свою очередь, развитие ассоциативных связей между полушариями мозга способствует исправлению «левополушарного перекоса», возникающего у детей уже в дошкольном возрасте. В результате формируется ряд важных и востребованных качеств – устойчивость внимания, свобода и выразительность речи, навыки продуктивного общения, умение быстро и легко запоминать информацию различных видов. Таким образом, важной задачей подготовки к систематическому обучению является овладение приёмами сосредоточения и методами комплексного (образно-вербального) ассоциативного запоминания информации. Эти методы позволяют выработать у дошкольников навыки оперативного сохранения информации не только в памяти, но и на бумаге – путём образно-символьного письма (т.е. создания видеоряда опорных сигналов).

Переработка информации. Технологии на базе ТРИЗ

Представим себе, что человек всю жизнь питался только кашей. И вдруг его заставляют поглощать горы мяса, фруктов и других продуктов. И даже если все продукты качественные, не избежать несварения, поскольку организм ещё не приспособился к их переработке. С первого дня пребывания в школе

[6] «Эйдос» – образ (греч.)

ребенка погружают в информационные потоки, отличающиеся от привычных для него и по объёму, и по структуре, и по способу подачи материала. Ведь в детском саду он развивался играя. А попытка адаптации детей введением при школах «групп подготовки к школе» не только мало дает, но и вредит: школы навязывают ребенку свой способ обучения еще на год раньше. Следовательно, чтобы ребёнок успешно справлялся с учёбой, необходимо сначала научить его правильно, эффективно и творчески перерабатывать информацию. Начать овладевать этим навыком ребёнок должен в дошкольном возрасте.

Технология развития творческого мышления на базе ТРИЗ помогает педагогу в процессе игровой деятельности сформировать у дошкольника различные стили мышления: ресурсно-ориентированный, системно-функциональный, причинно-следственный, парадоксальный, диалектический, алгоритмический и др., благодаря которым ребёнок не только может анализировать, синтезировать и преобразовывать полученную информацию, но и становится находчивым, творческим и изобретательным. Очевидно, что в соответствии с ФГОС ДО именно на это и должно быть направлено внимание педагогов дошкольных образовательных организаций. Эффективность применения подходов ТРИЗ доказана многочисленными экспериментальными результатами, полученными в разных уголках России. Уже в дошкольном возрасте при изучении начальных понятий ТРИЗ у детей формируются умения, которые в дальнейшем используются ими как при освоении любых учебных дисциплин, так и в различных жизненных ситуациях.

3. Что в сумме

Союз трёх методологий – ТРИЗ, нейропедагогики, эйдетики, – способствуя развитию детей 3-7 лет и не требуя больших ресурсов (от 32 до 64 занятий в год), заметно увеличивает их способность к самообучению и быстрому освоению новых знаний, расширяет кругозор и повышает общую культуру. В свою очередь, это ведёт к росту самооценки ребенка и его мотивации к обучению, изменяет ракурс видения детей педагогом.

Предложенные теоретические основы подтверждены опытно-экспериментальной работой, которая проводилась на базе дошкольных организаций Адмиралтейского района Санкт-Петербурга с 2007 по 2014 год. В настоящее время её результаты успешно используются в разных регионах России (Екатеринбург, Комсомольск на Амуре, Москва и Московская область, Норильск, Омск, Пермь и Пермский край, Самара, Симферополь, Тольятти, Челябинск и др.).

Выводы:

1. Залогом успешного интеллектуального развития ребенка является освоение им в дошкольном возрасте комплекса информационных навыков, обеспечивающих восприятие, запоминание и переработку информации.
2. Методологической основой для разработки соответствующих образовательных технологий могут служить нейропедагогика, эйдетика и ТРИЗ.
3. Широкая апробация предложенного подхода в течение 9 лет показала его высокую эффективность.

Литература:

1. Altshuller G. The Innovation Algorithm. – Technical Innovation Center, Inc. – Worcester, MA, 2000.
2. Альтшуллер Г.С.. Творчество как точная наука. – М.: Сов. радио,

сформированы такие показатели творческого мышления учащихся, как разработанность и оригинальность. То есть можно предложить, что у значительной части подростков на среднем уровне развиты способности детально разрабатывать придуманные идеи, давать необычные, уникальные ответы, требующие «творческой силы», выделять главное, понимать суть проблемы.

В меньшей степени у учащихся сформированы такие показатели творческого мышления как беглость, сопротивление замыканию и абстрактность названия. Об этом свидетельствует тот факт, что именно по данным показателям имеются учащиеся с уровнями развития ниже нормы и очень низким. У этих подростков слабо развиты способности к созданию большого количества осмысленных идей или рисунков; они не могут длительное время оставаться открытыми новизне и разнообразию идей.

Анализ суммарного показателя по субтестам образной батареи Теста Е. Торренса свидетельствует о том, что у 66 % учащихся уровень развития творческого мышления соответствует норме, исходя из чего, можно предположить, что ребята в средней степени имеют склонность к проявлению оригинальности и нестандартности творческого мышления в любой творческой задаче. У 22,7 % подростков творческое мышление развито несколько ниже нормы и у 11,3 % учащихся творческое мышление развито ниже нормы. В выборке не выявлен ни один подросток, у которого уровень развития творческого мышления или его показателей превышал бы норму.

Мы предположили, что использование системы развивающих заданий на уроках технологии (в частности, декоративно-прикладного творчества) будет способствовать повышению уровня развития творческого мышления учащихся подросткового возраста.

Включение в учебный процесс данной системы заданий направлено на решение задач развития творческих способностей учащихся, познавательного интереса детей к предмету, оригинальности решения поставленной задачи, продуктивности, гибкости мышления. Составленная нами система развивающих заданий, направленная на развитие творческого мышления учащихся подросткового возраста была применена при изучении раздела «Создание изделий из текстильных материалов». Целью раздела является: создание куклы «Тильда» из текстильных материалов. Познакомить с различными видами и приемами художественной обработки ткани.

Приведем примеры включенных в уроки по данному разделу заданий.

Задание 1. «Составь модель куклы из геометрических фигур».

Задание 2. «Почувствуй себя самым известным модельером и создай самый оригинальный наряд для своей куклы «Тильда».

Задание 3. «Укрась свою одежду при помощи подручных материалов».

Задание 4. «Дорисуй крестики и получи самый оригинальный орнамент для одежды куклы при помощи графических материалов».

Задание 5. «Дорисуй кружочки и получи орнамент для вышивки».

Задание 6. «9 точек, 4 линии».

Задание 7. «Дорисуй кружочки и получи элемент орнамента для вышивки бисером на одежде куклы».

Задание 8. «Дай необычное имя своей кукле «Тильда», раскрой его в устном рассказе».

Задание 9. «Изобрази необычное имя созданной куклы в рисунке при

уходе за жилищем;

– овладение умениями и навыками технологии пошива швейных изделий;

– воспитание привычки к чистоте, сознательному выполнению санитарно-гигиенических правил в быту и на производстве,

– формирование устойчивого интереса к художественной обработке материала, художественным традициям своего народа.

Используемая программа учебной дисциплины «Технология» предусматривает следующие основные разделы:

– технологии домашнего хозяйства;
– флористика;
– создание изделий из текстильных материалов;
– декоративно-прикладное творчество.

В процессе изучения данной дисциплины значительное время отводится практическим работам, целью которых является не только усвоение теоретического материала, но и получение практических навыков в создании различных форм художественной обработки материалов и их художественного оформления.

Один из способов развития творческого мышления подростков на уроках технологии – включение в содержание учебно-воспитательного процесса заданий творческого характера, к которым относят проблемные задачи, проблемные вопросы и задания дивергентного типа, главная особенность которых состоит в том, что они допускают множество правильных ответов.

Творческие задачи требуют от учащихся большой самостоятельности мышления. По содержанию они подразделяются на познавательные и экспериментально-исследовательские, нестандартны и конструкторские; развивающие логические и комбинаторные способности; задания с изюминкой, требующие помимо знания предмета нестандартного логического подхода [3].

Для изучения возможностей развития творческого мышления подростков на уроках технологии в общеобразовательной школе была проведена опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

С целью получения эмпирических данных об уровне развития творческого мышления подростков на констатирующем этапе исследования был проведен «Тест творческого мышления Е. Торренса», в частности его образная батарея (3 субтеста), адаптация которой выполнена под руководством Е. Е. Туник [6]. Анализ обработки результатов теста осуществляется по 5 показателям: образная беглость, образная оригинальность, разработанность, абстрактность названий, сопротивление замыканию.

В тестировании участвовало 41 учащийся 6-х классов общеобразовательной школы в возрасте 12–13 лет. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в выборке испытуемых вообще не встречаются подростки с уровнями развития показателей творческого мышления, превышающими норму. Наибольшее количество учащихся характеризуется уровнем развития показателей творческого мышления, соответствующим норме, при этом число таких подростков колеблется от 70,5 % по разработанности до 47,6 % и 36,5 % по беглости и сопротивлению замыканию соответственно.

Данные исследования свидетельствуют, что в наибольшей степени

1979. – 103 с.

3. Аристова Т.А. Учиться успешно / развивающие возможности обучения… – Учебно-методическое пособие. – СПб.: Бостон, 2010. – 97 с.

4. Еремеева В.Д.. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. – Самара: Учебная литература, 2007. – 160 с.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

6. Кислов А.В., Пчелкина Е.Л. Интеллектуальное развитие ребенка // Child Intellectual Development. – International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD № 1-Vol.2, 2013. – P. 65-78.

7. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2009. – 28 с.

8. Матюгин И.Ю. Развитие памяти и внимания. – Украина, Запорожье: Эйдос, 2008. – 104 с.

9. Программа формирования и развития универсальных учебных действий для основного общего образования. – М.: 2008. – 197 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант 2-го курса Сидоркина Ирина Аркадьевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ШКОЛ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей формирования фонематических представлений старших дошкольников и учащихся первого класса школ. Рассмотрены проблемные вопросы формирования фонематических представлений с точки зрения создания круга научных проблем, требующих специального рассмотрения.

Ключевые слова: преемственность образования, фонематические представления, дети старшего дошкольного возраста, дошкольное и начальное образование, ФГОС НОО и ФГОС ДО.

Annotation. The article investigates the features of formation of phonemic representations of the senior preschool children and pupils of the first class of the school. There were considered problematic issues of formation of phonemic representations in terms of creating a range of scientific problems that require special consideration.

Keywords: succession in education, phonemic representations, of children of the senior preschool age, preschool and primary education, FSES PGE and FSES PSE.

Введение. Преобразования в жизни России и мирового сообщества привели к серьезным изменениям в дошкольном и начальном общем образовании. За последние десять лет дошкольное образование превратилось в

сеть различных образовательных учреждений, оказывающих образовательные услуги с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, потребностей семей и общества. Изменилось и содержание образования дошкольников и младших школьников, однако вопросы преемственности ДОУ и НОО всегда являлись актуальными для отечественной системы образования и постоянно обсуждались специалистами в области образования, учеными, практиками, родительской общественностью. Проблема преемственности – это проблема непрерывности развития ребенка.

Под преемственностью мы понимаем целостный процесс, направленный на последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания, дающий полноценное развитие ребенка [2].

Обращаясь к проблеме преемственности на различных этапах образования в рамках общеобразовательной школы, следует заметить, что наиболее остро она стоит в двух ключевых точках – в момент поступления детей в школу (при переходе детей из предшкольного звена в школьное) и в период перехода учащихся из начальной школы в основную.

Факт значимости данного феномена можно объяснить с точки зрения разных аспектов научного знания, но мы остановимся на трактовании вопроса преемственности с позиции формирования фонематических представлений у старших дошкольников и учащихся первого класса школ.

Формулировка цели статьи и задач. Цель нашей статьи: рассмотреть особенности проблемы преемственности в формировании фонематических представлений старших дошкольников и учащихся первого класса школ. Наиболее актуальные задачи в данном вопросе:

- создать развивающую предметную среду, как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе;
- более широко использовать методы, активизирующие у детей речевую активность, мышление, воображение, поисковую деятельность;
- осуществлять поиск эффективных форм сотрудничества дошкольного учреждения и школы по реализации требований ФГОС ДОУ и ФГОС НОО в вопросах воспитания и обучения ребенка;
- способствовать развитию потенциала педагогических работников на всех ступенях образования через различные формы методической работы (семинар, методическое объединение, мастер-класс и др.);
- с целью более тесной и систематической работы школы и детского сада учителям совместно с воспитателями разрабатывать планы преемственности, к выполнению которых привлекать не только педагогов, но и родителей;

Если предложенные направления преемственности будут претворены в действительность, будет создан общий благоприятный фон для развития детей – речевого, интеллектуального, эмоционального – как в дошкольном учреждении, так и начальной школе, сохранится и укрепится их физическое и психическое здоровье [1].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время значительно возросли требования к речевому развитию детей поступающих в первый класс общеобразовательных школ. Дети семилетнего возраста должны достигнуть определенного уровня развития речевой активности, словаря, грамматического строя речи, а также фонематических процессов, перейти от

разработку разных аспектов данной проблемы внесли зарубежные психологи Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Г. Линдсей, Э. П. Торренс, К. Халл, Л. Хьелл и др.

Формулировка цели статьи. Цель нашей статьи: проанализировать возможности использования системы заданий, нацеленных на развитие творческого мышления подростков, на уроках технологии.

Изложение основного материала статьи. Г. Линдсей, К. Халл и Р. Ф. Томпсон указывали, что творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи [4]. Оно в своем развитии прямо связано с формированием у учащегося личностной целостности, с актуализирующейся тенденцией самосовершенствования.

Творческое мышление в подростковом возрасте, основанное на абстрактно-логической форме, отличается большой продуктивностью, хорошими показателями по дивергенции. Свернутость мыслительного процесса у подростков, согласованность мыслительных операций, опора на дифференцированное восприятие – все это обеспечивает гибкость генерирования новых идей. Кроме того, творческое мышление совершенствуется за счет освоенной символической функции [2].

Особенности творческого мышления подростков складываются под влиянием содержания и форм учебной деятельности, в которую включены школьники. Они заключаются как в различных уровнях развития отдельных функций в структуре творческого мышления, так и в качественном своеобразии интеграции этих функций у подростков.

«Технология» – (от греческого techne – искусство и умение), есть совокупность методов и приемов обработки, изменения состояния, формы сырья, свойств материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции; научная дисциплина, которая изучает химические, механические, физические и другие закономерности, действующие в технологических процессах [5].

Используемая нами учебная программа построена на основе смежных предметов «Технология» и «Декоративно-прикладное искусство», составлена на основе учебных программ по технологии, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации. Два раздела программы заменены смежным разделами декоративно-прикладного искусства: «Кулинария» заменена разделом «Флористика», «Художественные ремёсла», разделом «Декоративно-прикладного творчества».

Цель курса технология – формирование у учащихся качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности, которые необходимы для деятельности в новых социально-экономических условиях, а также развитие зрительного восприятия, культуры при овладении художественным творчеством, понимание его особенностей и многообразия проявления.

Задачи курса технология:

– развитие художественно-творческих способностей учащихся, образного мышления, фантазии, эстетического восприятия действительности;
– воспитание культуры восприятия произведений декоративно-прикладного искусства и дизайна;
– совершенствование практических умений и навыков учащихся в экономном ведении домашнего хозяйства, заготовке и хранении продуктов,

Психология

УДК 159.954-053.6(045)

магистрант 2 курса факультета психологии и
дефектологии, учитель технологии (ДПИ) Байрамова Алена Валерьевна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева
Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Гимназия № 20» (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии Кондратьева Наталья Павловна
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития творческого мышления подростков на уроках технологии. Обосновано значение и возможности использования системы заданий, нацеленных на развитие творческого мышления подростков, на уроках технологии.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, подростковый возраст, предмет «Технология», развивающие задания.

Annotation. The article is devoted the problem of development of creative thinking of adolescents in the classroom technology. Substantiated the importance and possibilities of using the system of tasks aimed at the development of creative thinking of adolescents in the classroom technology.

Keywords: thinking, creative thinking, adolescence, the «Technology», developmental tasks.

Введение. В современном обществе концепции развития системы образования связаны с идеей создания условий для раскрытия индивидуальности ученика, развития его личности и самореализации в жизни. Весомое значение в этом процессе имеет формирование и развитие творческого мышления учащихся, которое является одним из важнейших психологических образований, обусловливающих успешность человека в самых разных областях деятельности.

В настоящее время в научной психолого-педагогической литературе мышление определяется как прочно сцепленный с речью высший психический процесс поиска и открытия принципиально нового, процесс опосредованного и целостного отображения реальности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление – психический познавательный процесс отражения в сознании человека сложных связей и отношении между предметами и явлениями окружающего мира [1].

Творческое мышление рассматривается как один из видов мышления, характеризующийся созданием нового продукта и новообразованиями в процессе самой деятельности по его созданию.

Исследования интеллектуальной креативности связаны с именами многих отечественных и зарубежных ученых, таких как Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, А. Г. Ковалев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, А. Я. Пономарев, С. Л. Рубинштейн и др. Большой вклад в

диалогической речи к связному высказыванию. У детей, поступающих в первый класс, должны быть развиты не только навыки правильной речи, но и формирование речи выразительной, образной. [7]

Следует отметить, что фонематические процессы включают в себя способность к слуховому восприятию речи, фонем (фонематический слух), фонематическое восприятие (процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков) и фонематические представления (сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших им ранее восприятий этих слов).

Правильное развитие фонематического слуха, фонематического восприятия, лежит в основе безошибочного усвоения письма и чтения в процессе школьного обучения.

Важно отметить, что речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в большей степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Речь не является врожденной способностью, развивается в процессе онтогенеза [4] параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития [6]. Поэтому проблема формирования фонематических процессов у старших дошкольников и учащихся первого класса школ в настоящее время является достаточно актуальной, так как положительно влияет на становление речи в целом.

Учитывая вышесказанное можно быть уверенным, что без учета преемственности ступеней образования при определении задач и целей дошкольного и начального общего образования невозможно обеспечить полноценное речевое развитие детей и получения ими высокого уровня образования.

Анализируя состояние современной образовательной сферы в России, специалисты отмечают снижение качества образования, недостаточный уровень внедрения инновационных программ в образовательный процесс и подчеркивают необходимость проведения всеобщего повышения квалификации педагогических работников, а также создания стимулов для повышения качества образовательного процесса [5].

Дальнейшее развитие системы дошкольного, а также начального общего образования будут определяться следующими программными и нормативными документами:

- Указом Президента Российской Федерации от 09.10.2007 № 1351 о демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года
- Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273
- Приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 06.10.2009 г. «Об утверждении ФГОС начального общего образования».
- Приказом Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении ФГОС дошкольного образования».

Принятие Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования требует пристального внимания к процессу формирования фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, а также фонематических представлений) детей дошкольного

и раннего школьного возраста.

Важно отметить, что обновление современного российского образования сопровождается интенсивным поиском путей обеспечения профилактики речевых нарушений у старших дошкольников и учащихся первого класса школ. Нарушения формирования фонематических представлений выступает при этом одним из наиболее распространенных примеров речевого дизонтогенеза.

Таким образом, потребности общества выдвигают в разряд актуальных проблему преемственности в формировании фонематических представлений старших дошкольников и учащихся первого класса школ.

Полноценно развитый ребенок, как правило, имеет правильную речь, которая помогает понятно для окружающих выражать свои мысли, желания, такой ребенок много общается и гармонично развивается.

От достаточно развитой речи детей в целом, от правильного произношения звуков родного языка зависят успехи в усвоении абсолютно всех предметов школьной программы. Более того, хорошо сформированная коммуникативная функция речи помогает вхождению воспитанников в мир социальных отношений, готовит их к активной, общественно полезной жизни в обществе [3].

Развитие правильной речи у детей происходит индивидуально, в разные сроки и зависит от ряда факторов. Отставанием в развитии речи ребенка может служить действие генетических факторов, патология беременности, осложненные роды, поражение слуха, недостаточное общение, когда с ребенком мало разговаривают.

Дети, как старшего дошкольного возраста, так и младшего школьного возраста нередко испытывают трудности в формировании и различении звуков, которые отличаются тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Отсутствие у детей полноценного восприятия фонем делает невозможным их правильное произношение. Скудный словарный запас слов тормозит развитие связной речи в целом. А без умения четко дифференцировать на слух фонемы родного языка невозможно овладеть навыками звукового анализа и синтеза, а это делает невозможным полноценное усвоение грамоты [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что правильные фонематические представления в детском возрасте крайне важны, поскольку недоразвитие фонематических процессов: фонематического слуха (фонематического восприятия), фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений - может вызывать пороки звукопроизношения, письма и сказывается на развитии лексико-грамматического строя речи. Поэтому успешное обучение чтению и письму определяется как обязательное условие развитие фонематических процессов.

Важно отметить, что педагогические работники (воспитатели ДОУ и учителя начальных классов), в настоящее время, испытывают целый ряд трудностей, связанных с организацией педагогического процесса в аспекте обеспечения преемственности в формировании фонематических представлений старших дошкольников и учащихся первого класса школы. Поэтому преемственность в формировании фонематических представлений детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста - это необходимая и важная ступень для решения проблем речевого развития будущих

замещающей семьи.

Система профессионального сопровождения замещающих семей в России и в Республике Адыгея, в частности, является новым и развивающимся направлением. Она нуждается в прикладных исследованиях, открывающих различные сегменты жизнедеятельности и функционирования замещающих семей для того, чтобы найти более эффективные и оптимальные средства помощи и поддержки. Настоящее исследование описывает детско-родительские отношения лишь под определенным углом и не претендует на выстраивание всей полноты картины. Темами для дальнейших исследований могут стать: изучение мотивации приема неродных детей на воспитание в семью, в том числе и скрытой мотивации; особенностей взаимоотношений в замещающей семье (приемных детей с кровными детьми замещающих родителей, приемных детей между собой, взаимоотношения с другими родственниками замещающей семьи), психологический портрет замещающих родителей, эффективные средства психологической помощи замещающей семье и многие другие.

Литература:

1. Карабанова О.А. Проективная методика «Родительское сочинение в практике психологического консультирования // Семейная психология и семейная терапия. 1998. №1. С. 59-73.

2. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 432 с.

3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000. 150 с.

4. Осипова И.И. Феномен вторичного сиротства в современной России // Детский дом. 2009. 1. № 30. С. 14-19.

5. Семья Г.В., Зайцев Г.О., Зайцева Н.Г. (сост.) Мониторинг положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и развитие семейных форм их устройства в ЦФО в 2008 г. (третий ежегодный доклад) / Под науч. ред. Г. В. Семьи. М.: ООО «Вариант», 2009. 180 с.

6. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2007. 352 с.

7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 656 с.

системе воспитания, «трудновоспитуемость» приемных детей и отсутствие воспитательного опыта в решении подобных проблем);

- личностные проблемы замещающих родителей и приемных детей, проявляющиеся в системе отношений «родитель-ребенок» (неуверенность замещающих родителей, высокая социальная тревожность, глубокая ориентированность на соблюдение социальных норм и правил, установка на «исправление» приемных детей; низкий уровень социально-психологической компетентности у приемных детей, неразвитость коммуникативных навыков, повышенная агрессивность, тревожность, подозрительность в сочетании с высокой потребностью в эмоционально близких и надежных отношениях);

- психологическая неготовность замещающих родителей и приемных детей с ОВЗ к совместной жизни и построению отношений, основанных на взаимной привязанности (неготовность замещающих родителей к «проблемности» приемных детей; неготовность приемных детей к полноценному психологическому взаимодействию с замещающими родителями, к жизни в структуре семьи, к необходимости строить отношения и быть их частью; неготовность обеих сторон к эмоционально тесным отношениям).

Изучение особенностей замещающей семьи является относительно новым направлением в российской психологической науке, поэтому на настоящем этапе происходит накопление эмпирического опыта и осмысление дальнейших направлений исследования замещающей семьи, а также возможностей оказания ей психологической помощи.

Качество отношений между замещающими родителями и приемными детьми является одним из наиболее существенных факторов, обеспечивающих устойчивость и стабильность замещающей семьи. Повышение эффективности детско-родительских взаимоотношений невозможно без знания особенностей их построения в семьях с неродными детьми, основных возникающих трудностей и путей их преодоления. В связи с этим нам представляется насущно необходимым увеличение количества часов практического обучения потенциальных замещающих родителей в рамках курсов подготовки граждан, выразивших желание принять на воспитание в свою семью ребенка-сироту или ребенка, оставшегося без попечения родителей. Кандидаты в замещающие родители должны познакомиться не только со спецификой воспитания приемных детей, но и овладеть умениями и навыками налаживания контакта, конструктивного разрешения конфликтов, общения с ребенком, пережившего опыт депривации, построения отношений, основанных на эмоциональной привязанности. Кроме того, потенциальным родителям необходимо научиться анализировать собственные ожидания, связанные с приемом чужого ребенка в свою семью, а также корректировать их в соответствии с действительностью, чтобы не осложнять построение детско-родительских отношений.

Наряду с этим, важно продолжать психологическую работу по повышению эффективности детско-родительских отношений в замещающей семье на этапе взаимной адаптации родителей и нового члена семьи – приемного ребенка. В связи с этим возможно участие семей, недавно принявших на воспитание детей-сирот, в специальных программах, позволяющих получше узнать друг друга, наладить первичный контакт, установить эмоциональные связи и научиться их поддерживать, что в целом позволит сделать процесс адаптации менее болезненным для всех членов

первоклассников. Отсюда вытекает противоречие между:

- изменениями в системе образования и неготовностью воспитателей и учителей начальных классов к этим изменениям.

В ближайшей перспективе в школах и детских садах необходима разработка специальных методик для повышения квалификации педагогов в вопросах использования новых педагогических подходов и технологий помогающих в формировании фонематических представлений у учащихся ДОУ и НОО. Однако главным недостатком в осуществлении данной деятельности на практике мы считаем недостаточную системность её организации и низкий уровень мотивации педагогических работников ДОУ и НОО в её осуществлении. Воспитатели в дошкольных учреждениях недооценивают значение развития игровой деятельности, излишне увлекаются различными формами обучения, в которых, как правило, используются «школьные» технологии: фронтальные занятия по отдельным предметам, вербальные методы обучения, систематический контроль за усвоением знаний и умений и др. Тем самым осуществляется недопустимая искусственная акселерация развития ребенка, «овзросление» дошкольного образования» [9].

Таким образом, идея преемственности содержания программ, как в начальных классах, так и в дошкольном образовании никем не оспаривается, но в практике нашего образования, к сожалению, нужным образом до сих пор не реализована. Для реализации преемственности ДОУ И НОО нужен серьезный психолого-педагогический анализ содержания образования в целом и отдельных образовательных моделей, используемых авторами учебников для начальных классов и дошкольных базисных программ. (Вольная Т. Ю. «Преемственность дошкольного и начального образования»).

Взаимодействие ДОУ и школ может осуществляться по-разному.

Например, имеющие специальную лицензию образовательное учреждение реализует и дошкольную и школьную образовательную программу по Типовому положению о ДОУ в РФ и Типовому положению об образовательном учреждении в РФ.

Или еще один вариант, можно размещать начальные классы школ на базе детского сада. Между учреждениями, в этом случае заключается договор между ДОУ и НОО. Однако, в этом случае имеется несоответствие закону, по которому дети 6 лет бесплатно получают только школьное образование, а работу воспитателей после уроков должны оплачивать родители. Данная проблема изучается и в последующем будет решена.

Еще один вариант взаимодействия образовательных учреждений является так называемый «комплекс». Он имеет свою юридическую базу и является юридическим лицом. Основное требование заключается в том, чтобы программы дошкольного и начального общего образования должны быть преемственными (статья № 12 Закона РФ «Об образовании»).

Историю изучения вопросов преемственности в образовании можно начать с анализа работ Я.А. Коменского, который создал систему обучения, включающую несколько уровней школ от «материнской школы» до «академии», где большое внимание уделяется вопросам перехода обучающихся с одной ступени на другую: «в первых двух школах всё будет преподаваться в более общих и простых чертах, а в последующих – всё более подробно и отчётливо, точно так же, как дерево с каждым новым годом пускает всё большее число корней и ветвей, всё более крепнет и приносит

больше плодов» (Великая дидактика», гл. 27).

Преемственность на современном этапе также находится в центре внимания педагогической науки (Ганелин Ш.И., Давыдов В.В., Годник С.П., Ананьев Б.Г., Кудрявцев В.Т, Люблинская А.А. и др.). Частно-методические вопросы преемственности в обучении детей дошкольнов и младших школьников отражены в исследованиях по обучению математике (Конобеева Е. А., Кочурова Е.Э. и др.), по ознакомлению с окружающим миром (Потапов И.В., Лысенко В.Д. и др.), нравственному и эстетическому воспитанию (Катаева Л.И., Богданова О.С, Лопснова З.Б., Аронина А.И., Афанасьева Р.И., Шабашов Л.В., Дябло Т.В., Пеленков А.И., Старостина В.М) и др.

Вопросы преемственности в развитии речи и обучении родному языку дошкольников и младших школьников изучались в диссертационных работах Калмыковой Л.А. (грамматический строй речи), Бурангуловой Г.Х. (овладение предложением как единицей речи), Максимовой М.В. (формирование словаря), Халезовой Н.А. (речевой этикет). Вместе с тем особенности преемственности в работе над формированием фонематических представлений между ДОУ и НОО в исследованиях не освещены.

Данные исследования проведены в XX – в начале XXI века, однако изменения, которые произошли сегодня в обществе и системе образования, требуют к проблеме преемственности новых подходов с учетом нынешнего состояния и перспектив дошкольного и начального общего образования. Изучение этого вопроса в теории и в практике показывает, что преемственность чаще декларируется, чем осуществляется [8].

Поэтому общими проблемами для всех «стыков» образовательной системы (дошкольная и школьная, школьная и вузовская ступени, универсальное и профессиональное, общее и дополнительное направления) являются несовпадения, обнаруживающиеся в содержательных аспектах, формах и технологиях обучения и препятствующие стабильности и качественности в процессе получения образования.

В отношении дошкольного и начального образования проблема преемственности начинается с определения целей, задач, содержательных основ.

Выводы. Несмотря на разработку, принятие на государственном уровне и планомерное внедрение в практику работы ФГОС дошкольного и начального общего образования, на современном этапе актуализируются и усиливаются проблемы реализации этих стандартов с точки зрения их механизмов в практике работы педагогов обоих уровней. Это связано, как правило, с тем, что педагоги школ не проявляют интереса к изменениям, происходящим в детских садах, а сотрудники ДОУ имеют недостаточно четкое представление о деятельности школы. А между тем в содержании ФГОС дошкольного и начального общего образования заложен целый комплекс организационно-педагогических условий решения проблемы преемственности в обучении дошкольников и младших школьников. Значит, чтобы реализовать эту цель, дошкольным работникам необходимо четко знать, что будет востребовано от обучающихся в школьные годы, а школьные работники должны ориентироваться на результаты освоения программы детьми в дошкольный период детства.

Таким образом, преемственность в формировании фонематических представлений на этапах дошкольного и младшего школьного возраста

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы, характеризующие особенности отношений между замещающими родителями и приемными детьми с ОВЗ.

1. У замещающих родителей отмечается неустойчивость уровня протекции в воспитании приемных детей с ОВЗ и противоречивость в его проявлении, что выражается в стремлении не только посвящать приемному ребенку большое количество времени, но и максимально и некритически удовлетворять его потребности.
2. Замещающие родители характеризуются гиперсоциализированностью, ориентированностью на соблюдение социальных норм и правил, что приводит к увеличению количества требований-обязанностей у приемных детей и стремлению воспитывать их по типу повышенной моральной ответственности. При этом родители хотят всячески переделать и исправить недостатки своих воспитанников, проявляя минимальность санкций за нарушение требований в семье.
3. Основными причинами патологизирующего воспитания в замещающих семьях являются расширение сферы родительских чувств, воспитательная неуверенность, фобия утраты ребенка, проекция собственных нежелательных качеств, предпочтение в приемном ребенке качеств того или иного пола.
4. Взаимодействие замещающих родителей и приемных детей с ОВЗ может быть охарактеризовано в таких терминах, как минимальная требовательность, недостаток эмоциональной близости и психологического принятия, недостаток согласия, непоследовательность в интеракциях, низкий родительский авторитет, недостаточная удовлетворенность отношениями.
5. Замещающие родители условно принимают своих приемных детей, поглощены актуальными проблемами, трудности, возникающие в процессе воспитания, во многом считают неожиданными, склонны недооценивать серьезность физического и психологического состояния своих воспитанников. Воспитывая приемных детей, замещающие родители вынуждены решать проблемы нарушенного поведения (ложь, воровство, бродяжничество, порча вещей, отсутствие моральных регуляторов поведения и др.) и проблемы в обучении.
6. У замещающих родителей отмечается низкий уровень рефлексии по поводу особенностей воспитания приемных детей, недостаточная критичность в отношении своей родительской компетентности. В системе воспитания отмечается незначительная роль второго родителя (чаще замещающего отца).

Таким образом, сформулированные выводы дополняют и конкретизируют тот список психологических особенностей, которые были определены нами в результате анализа данных мониторинговых исследований эффективности семейных форм устройства в Республике Адыгея. Расширенный перечень специфических черт, свойственных взаимоотношениям замещающих родителей с приемными детьми теперь выглядит следующим образом:

- особенности детско-родительских взаимоотношений в замещающей семье (недостаток сотрудничества, согласия, эмоциональной близости, принятия и, как следствие, удовлетворенности взаимоотношениями);
- проблемы воспитания приемных детей (использование патологизирующих стилей семейного воспитания, недостаточная рефлексивность замещающих родителей, малая значимость второго родителя в

либо описания качеств и предпочтений воспитанников.

Родитель может оценивать ребенка как в прямой, так и в косвенной форме [1; 2]. 56% замещающих родителей положительно оценивают своих воспитанников, 20% - амбивалентно, 11% воспитателей дают негативную оценку приемным детям. В 8% сочинений нам не удалось определить, каким образом оценивает родитель ребенка в силу индифферентности его описания.

Проблемы развития приемных детей

Данные бесед и анкетных опросов показывают, что более половины замещающих родителей приемных детей с ОВЗ (67%), без особенностей в развитии (52%) и только 2% кровных родителей были осведомлены о проблемах и сложностях, связанных с воспитанием детей. Замещающие родители еще на этапе подготовки документов к приему ребенка получают информацию об особенностях детей-сирот и сложностях взаимодействия с ними от специалистов органов опеки, персонала интернатных учреждений, специалистов службы сопровождения. Кровные родители, напротив, ожидая пополнения, зачастую не предполагают рождение ребенка с отклонениями.

Вместе с тем, многие замещающие родители приемных детей с ОВЗ и здоровых воспитанников, как и подавляющее большинство кровных родителей, отметили, что совершенно не ожидали таких именно трудностей. Психологическая неподготовленность замещающих родителей к приему в семью ребенка-сироты (в особенности, с ОВЗ), включающая недооценивание серьезности состояния воспитанника, вызвала расхождение между ожидаемым и действительным, создав дополнительные сложности в воспитании приемных детей, которые могут приводить к их возврату в интернатное учреждение.

Согласно докладу Комитета по вопросам семьи, женщин и детей Государственной думы Российской Федерации наиболее частыми причинами отказа являются неблагоприятный внешний вид, развитие, поведение приемного ребенка (29% возвратов), много проблем со здоровьем у него (18%), плохая наследственность (с точки зрения родителей) (10%), серьезные конфликты в семье в связи с приемом детей (10%), неуверенность в собственной компетентности в качестве замещающего родителя (6%), негативное влияние приемного ребенка на родных детей (5%) [5]. А также к причинам возвратов можно еще добавить разочарование в приемном ребенке, проблему изначальной мотивации приема, психологическую несовместимость приемного ребенка и замещающего родителя, трудности переходного возраста воспитанника, усугубление отклонений в развитии [4].

Анализ родительских сочинений также позволяет выделить ряд проблем, с которыми вынуждены сталкиваться замещающие родители при воспитании приемных детей: воровство (14%), ложь (12%), повышенная конфликтность (11%), плохая учеба (6%), отсутствие моральных регуляторов поведения (6%), порча вещей (5%), бродяжничество (5%), сквернословие (4%), необученность социально-бытовым навыкам (4%), токсикомания (2%). Таким образом, 59% воспитателей вынуждены искать пути преодоления поведенческих нарушений у приемных детей и еще 10% должны справиться с проблемами обучения.

Причины трудностей замещающие родители склонны видеть в негативном прошлом своих приемных детей, в том числе в “сложном интернатском прошлом” или негативном влиянии биологической семьи (25%), наличии отрицательных личностных качества у их воспитанников (19%), трудностях подросткового возраста (14%).

осуществляется за счет реализации единой линии речевого развития ребенка 6-7 лет и характеризуется взаимосвязью и согласованностью целей, задач, содержания, методов и форм работы над словом. Подобный подход придает педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер, позволяет двум начальным ступеням образования действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, обеспечивая поступательное речевое развитие ребенка.

Литература:

1. Владимирова Т. В., Токарев А. А. Преемственность устойчивого развития на уровнях дошкольного и начального образования [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 46-52.

2. Должикова Р.А., Федосимов Г.М. «Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе», М.: Школьная Пресса, 2008. - С.128.

3. Исаченко Е.Ю. ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования: проблемы преемственности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/11/22/fgos-doshkolnogo-obrazovaniya-i-fgos-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya (дата обращения 24.03.2016).

4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Нормативно-правовая база ДОУ: сб.офиц.док.и программно-метод.материалов. М., 2008.

5. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968.- С.367.

6. Миронова А.В. ФГТ и ФГОС: преемственность дошкольного и школьного образования // Начальная школа плюс: До и После. – 2012. - № 11. – С. 65.

7. Сидоров С.В. «Сущность педагогического процесса» [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. URL: http://si-sv.com/publ/20-1-0-219

8. Соболева И.В., Ломоносова С.В. Рыночные и нерыночные механизмы регулирования образования // Проблемы теории и практики управления. - 2005. - № 6.

9. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.— М.: Просвещение, 1989.—223 с.: ил).

Педагогика

УДК:377;37.01

аспирант Степанян Гаянэ Генриховна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г.Санкт-Петербург)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье анализируется понятие "личностный результат" как научная категория и педагогическая проблема. Обращается внимание на отсутствие критериев и показателей оценки личностных результатов студентов колледжа.

Анализ научных материалов позволил сформулировать отдельные показатели личностного результата. Предлагается их обсуждение, также раскрытие одного из педагогических условий их формирования - создание в учреждениях среднего профессионального образования образовательного пространства, ориентирующего студента на достижение личностного результата.

Ключевые слова: личностные результаты, личностные результаты в образовании, показатели личностных результатов, студенты колледжа, гуманистическая парадигма, личностно-ориентированная модель образования, среднее профессиональное образование.

Annotation. The article analyses the concept of "personal achievement" as a scientific category and pedagogical issue. It pays attention to the absence of evaluation criteria and indices of college students' personal achievements. Analysis of scientific materials allows to define particular indices of personal achievement. The article offers to discuss and identify one of the pedagogical conditions of their forming - providing the secondary professional education colleges with educational environment which encourages students for personal achievements.

Keywords: personal achievements, personal achievements in education, indices of personal achievements, college students, humanistic paradigm, learner-centered approach, secondary professional education.

Введение. В последние годы российское общество переживает очередной виток трансформаций, затронувший систему образования. Это выразилось в социальном запросе на новый тип личности, обладающей не только обширными и глубокими знаниями, но и стремящейся к саморазвитию, самосовершенствованию, достижению более высоких результатов в любой деятельности.

«Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования» ориентирует преподавательский состав на достижение личностных результатов учащимися, определяя их как цель и результат педагогического процесса [1]. При этом отмечается, что личностные результаты рассматриваются не только в аспекте результатов обучения, но и как база для дальнейшего человеческого развития, а также совершенствования самого образования.

В специализированной научной литературе определяются критерии личностных результатов, условия и факторы, влияющие на их достижение;

индивидуально-личностных качеств и предпочтений, особенностей взаимоотношений ребенка с автором и другими членами семьи, оценка ребенка, отношение автора к воспитаннику, описание системы семейного воспитания, а также оценка ее эффективности.

В 65% случаев отмечается условное принятие замещающими родителями своих воспитанников. В текстах их сочинений содержится множество положительных описаний приемных детей, но присутствуют условия и допущения («если он будет послушным», «если научится меня понимать», «если примет правила нашей семьи», тогда «у нас будет дружная семья», «сможет легко влиться», «станет порядочным членом общества», «смогу его/ее полюбить как своего» и т.д.). Кроме того, 80% замещающих родителей мало используют либо вообще не используют имена своих приемных детей в сочинениях, заменяя их на личные местоимения или же на фамилии своих воспитанников. Избегание имени ребенка при его описании свидетельствует о дефиците переживания родителем чувства безопасности, а также о недостаточности принятия самоценности личности воспитанника [1].

В 12% сочинений отмечается амбивалентное отношение к приемным детям, в 8% – индифферентное отношение к ним, в 6% текстов прослеживается явное отвержение воспитанника, в 5% - скрытое отвержение. Таким образом, 31% замещающих родителей демонстрируют негативное или безразличное отношение к своим приемным детям. Лишь только в 4% сочинений наблюдается высокая эмоциональная значимость ребенка для родителя. В таких сочинениях широко используются уменьшительные имена воспитанников, ласкательные прозвища («мой зайка», «солнышко мое ясное», «котенок», «мой маленький лучик»).

В рамках показателя «Описание истории развития ребенка» анализируются временные планы в сочинении (прошлое, настоящее и будущее, происходившие и возможные события). 82% замещающих родителей в своих текстах были сосредоточены на настоящем, поглощены актуальными событиями, тщательно их описывали, у многих из них не прослеживается прогностичность позиции.

Учитывая такие особенности построения сочинений, нам удалось собрать очень мало данных, характеризующих особенности развития приемных детей. Примечательно, что все воспитанники, принявшие участие в исследовании, проживают в замещающих семьях более 3х лет. Несмотря на определенную длительность жизни детей в семьях, родители мало рассказывали об особенностях их развития, фиксируя свое внимание на настоящих проблемах и трудностях либо на полном их отсутствии.

Описание качеств ребенка занимает важное место в анализе родительских сочинений. В целом, мы выделили следующие особенности характеристик воспитанников: описание положительных качеств приемных детей - 46% сочинений (например, «быстро научился помогать по дому», «очень внимательный», «ласковый», «хорошо учится», «заботливый, всегда спрашивает, чем помочь», «с радостью учит обычаи нашей семьи, знакомится с родственниками» и др.); описание негативных качеств - 16% сочинений (например, «грубит, слово нельзя сказать», «очень нервный», «ворует», «врет», «привык сидеть на шее, ничего делать за собой не хочет», «неряшливый» и др.). В 11% сочинений наблюдается баланс в описании положительных и отрицательных качеств ребенка, а в 22% текстов вообще отсутствуют какие-

рефлексировать по поводу применяемой ими системы воспитания и вообще не акцентируют свое внимание на том, каким образом воспитываются приемные дети в семье.

В родительских сочинениях обозначены следующие ценности и цели воспитания приемных детей (приводим наиболее часто встречающиеся контент-единицы):

- послушание в семье и уважение к членам семьи, в первую очередь, к замещающим родителям;
- получение приемными детьми образования и приобретение ими профессии, помощь в устройстве в жизни, благополучное будущее;
- честность, воспитанность, аккуратность, хозяйственность, обученность бытовым навыкам;
- миролюбивое отношение членов семьи друг к другу, формирование и развитие дружелюбия у приемных детей.

Анализ роли второго родителя в системе воспитания приемных детей показал, что в 79% сочинений воспитателей вообще не отмечена роль второго родителя и только в 16% текстов эта роль описывается. При этом роль второго родителя (чаще отца) является незначительной в 12% сочинений и лишь в 5% работ – значительной, существенной и важной в воспитании детей-сирот.

Оценка эффективности системы воспитания в родительских сочинениях показала следующее. Прямые или косвенные указания на то, кто является ответственным за возникающие трудности, распределились следующим образом:

- 44% опрошенных замещающих родителей возлагают ответственность на приемных детей, считают их повинными в появляющихся сложностях и проблемах в семейной жизни;
- 36% воспитателей разделяют ответственность между ними самими и их воспитанниками и полагают, что обе стороны влияют на возникновение проблем в детско-родительском взаимодействии;
- 12% возлагают ответственность на внешние обстоятельства;
- 4% считают себя ответственными за возникновение тех или иных сложностей в детско-родительских отношениях.

Критичность автора в отношении своей родительской компетентности проявилась лишь в 19%.

Представления о приемном ребенке

Изучение представлений о приемном ребенке проводилось с помощью методики «Родительское сочинение» [1]. Родителям было предложено написать сочинение на тему «Мой особенный приемный ребенок». Отметим наиболее существенные тенденции.

Анализ формальных показателей сочинений замещающих родителей показал, что наблюдается недостаток информации, идущей от воспитателей, о конкретных проблемах развития и воспитания приемных детей с ОВЗ. В сочинениях акцентированы те или иные действия, которые необходимо предпринять в воспитании приемных детей, а основные смысловые моменты связаны с «переделыванием» приемных детей, исправлением их негативных особенностей. У большинства замещающих родителей отмечается ориентация на социальные правила и нормы, гиперсоциализация.

В качестве содержательных параметров анализа мы использовали: частота встречаемости в тексте имени ребенка, описание истории развития ребенка, его

отрабатываются методы диагностики [3; 5; 7-9; 12]. При осуществлении запроса «личностный результат в педагогике» появляется несколько тысяч ссылок.

Однако следует обратить внимание, что представленные изыскания, в большинстве своем, носят однонаправленный характер и касаются показателей личностных результатов у учащихся средней общеобразовательной школы. При этом абсолютно выпало изучение личностного результата студентов, обучающихся в средних профессиональных образовательных заведениях (СПО). Таким образом, кластер студентов профессиональных училищ и колледжей оказался не затронутым проводимыми преобразованиями.

Выявленное противоречие определило цель и задачи теоретического исследования, а также специфику изложения материала.

Цель статьи: вызвать к дискуссии специалистов, занимающихся вопросами определения показателей достижения личностных результатов у студентов, получающих среднее профессиональное образование.

Цель конкретизируются в **задачах:**

1) раскрыть понятия «личностные результаты», «личностные результаты в образовании» в ходе анализа психолого-педагогической литературы;
2) определить перечень показателей для оценки личностных результатов студентов колледжа в образовательном процессе через изучение существующих концепций;
3) описать специфику образовательного пространства, ориентирующего студента колледжа на достижение личностных результатов.

Для достижения цели и решения поставленных задач был предпринят анализ официальных источников, нормативных документов, психолого-педагогической и научно-методической литературы.

Изложение основного материала статьи.

Ниже приводятся полученные теоретические результаты.

В настоящее время происходит приращение знания по затрагиваемому вопросу с позиции множественности рассмотрения его аспектов. Издаются монографические исследования, учебно-методические пособия посвященные описанию личностных результатов, определению видов личностных результатов, оценке (диагностике) личностных результатов, специализированных технологий, позволяющих достигнуть личностных результатов в обучении и проч. [3; 5; 7-9; 12]. В большинстве случаев, работы посвящены личностным результатам школьников всех ступеней обучения. Практически отсутствуют (или автору они не известны) научные работы, посвященные изучению формирования / достижения личностных результатов у студентов колледжей и вузов.

Если с проблемой формирования личностных результатов у студентов вуза ситуация проясняется посредством Федерального образовательного стандарта третьего поколения, вступившего в силу в 2009 году [2], то у студентов колледжей проблема осложняется, в том числе, отсутствием подобного документа. Поэтому для получающих среднее профессиональное образование, характерны либо ориентированность на государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, либо ориентированность на стандарты, которые сложились внутри колледжа, либо временное отсутствие таких ориентиров как таковых.

По мнению многих исследователей вопроса, начиная с Л.С. Ильюшина,

результат «есть величина объективная, фиксируемая в критериях завершенности / незавершенности работы; правильности / неправильности ответа, суждения, действия; соответствия / несоответствия продуктов деятельности заданным стандартам» [5; 7]. Субъективная значимость результата характеризует его актуальность для данной ситуации развития личности.

Зададимся вопросом, каких личностных результатов должен достичь обучающийся?

В ряде исследований акцентируется внимание следующем:

- ценности, ценностные ориентации [3; 6-7; 9; 12];
- мотивации [3; 5-6; 12];
- уровень притязаний [12];
- самооценка [5];
- личностные смыслы и установки [6; 7; 12];
- цели-результаты и др.

В «Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования», прописано: «к личностным результатам обучающихся относятся ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества» [2], также отдельные личностные результаты, значимость которых не ограничивается средней (полной) общеобразовательной школой [2]:

1) готовность и способность обучающихся к определению ресурсов саморазвития и личностного самоопределения;

2) развитость их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

3) система значимых социально-межличностных отношений и потенциал формирования ценностно-смысловых установок и др.

Все перечисляемое – блоки, которые не дают представления о том, что именно должно отразить личностный результат.

Теоретические исследования показывают, какие компоненты могут стать показателями для измерения [12]:

- в мотивационной сфере – потребность в самосовершенствовании, достижении результата;
- когнитивный – знания, рефлексия деятельности; соответствие достигнутого уровня знаний, умений и навыков установленному образовательному стандарту;
- операциональный – умения, навыки, овладение определенным фондом системы умений, которые позволяли бы считать процесс обучения эффективным;
- эмоционально-волевой – уровень притязаний, самооценка, эмоциональное отношение к достижению, волевые усилия.

Из представленного перечня, с учетом возрастных, интеллектуальных возможностей студентов колледжа, учетом ступени образования, интерес представляют и могут быть взяты в качестве **показателей оценивания**:

1) *владение определенным фондом знаний и умений*: уровень компьютерной грамотности; умение находить, анализировать и компилировать материал; давать ему морально-нравственную оценку;

показал, что наиболее принимающими родителями среди всех опрошенных групп являются кровные родители детей с ОВЗ (t= -5,11; p<0,001), а испытывающими сложности принятия являются замещающие родители приемных детей с ОВЗ (по сравнению с замещающими родителями здоровых детей: t= -2,17; p=0,0312), хотя многие из них декларируют довольно высокий уровень принятия воспитанников (59%), особенно подростков (72%).

Достоверные различия по шкале «Несогласие-согласие между ребенком и родителем» свидетельствуют о недостатке согласия, частых разногласиях и трудностях договориться между замещающими родителями и приемными подростками с ОВЗ (53%). В кровных семьях значительно чаще отмечается высокий уровень согласия между родителями и подростком (t= -2,52; p=0,0144).

Шкала «Тревожность за ребенка» позволяет судить о наличии у родителя тревожности за ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как о факторе, способствующем возникновению невротических реакций у детей [3]. У замещающих родителей приемных детей младшего возраста с ОВЗ преобладает низкий уровень тревожности за них (61%). Вместе с тем, кровные родители часто проявляют повышенную тревогу за своих детей и становятся причиной развития невротических реакций у них (t= -13,13; p<0,001). Замещающие родители здоровых приемных детей являются наименее тревожной группой родителей (t=2,12; p=0,0360).

Анализ достоверных различий по шкале «Непоследовательность-последовательность родителя» показал, что наиболее последовательными во взаимодействии с детьми являются кровные родители (t= -3,64; p=0,0004), наименее последовательными – замещающие родителей приемных детей с ОВЗ.

Данные, полученные по шкале «Авторитетность родителя», характеризуют самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка [3]. Эта шкала включена только в опросник для родителей подростков. Замещающие родители подростков с ОВЗ имеют меньший авторитет для своих воспитанников, чем кровные родители (t= -6,93; p<0,001) и замещающие родители здоровых детей (t= -2,56; p=0,0117), хотя и полагают, что он у них высок.

Последняя шкала опросника «Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем» характеризует взаимную степень удовлетворенности отношениями между родителями и детьми [3]. Замещающие родители приемных детей с ОВЗ недостаточно удовлетворены отношениями с ними (по сравнению с замещающими родителями здоровых приемных детей: t= -2,39; p=0,0181).

Описанные выше данные могут быть дополнены результатами анализа сочинений замещающих родителей, который позволяет получить информацию о системе семейного воспитания, роли второго родителя, целях и ценностях воспитания приемных детей.

Показатель «Описание системы семейного воспитания» включает особенности типа семейного воспитания, возможное декларирование в сочинении ценностей и целей воспитания, возможные явления «делегирования» в детско-родительских отношениях, роль второго родителя в воспитании детей, влияние прародительской семьи и др.

Анализ сочинений показал, что в 85% работ отсутствуют описания особенностей семейного воспитания приемных детей. Родители не склонны

разделить на несколько видов: 1) нарушения структурно-ролевого аспекта жизнедеятельности семьи (расширение сферы родительских чувств, предпочтение в подростке детских качеств, проекция на ребенка собственных нежелаемых качеств); 2) нарушения механизмов интеграции семьи (неразвитость родительских чувств, сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его пола); 3) нарушение системы взаимного влияния членов семьи (воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка) [7]. Анализ результатов обследования родителей помог выделить наиболее часто встречающиеся причины патологизирующего воспитания.

У 19% замещающих родителей отмечается предпочтение женских качеств у воспитываемых ими приемных детей с ОВЗ (по сравнению с выборкой замещающих родителей здоровых приемных детей: t=2,02; p=0,0448). Данный сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его пола обуславливает либо потворствующую гиперпротекцию, если в семье воспитывается девочка, либо эмоциональное отвержение, неосознаваемое неприятие его, если в семье воспитывается мальчик.

Кроме того, значимые различия были установлены по таким показателям, характеризующим причины патологизирующего воспитания, как расширение сферы родительских чувств (по сравнению с замещающими родителями здоровых приемных детей: t= -2,33; p=0,0207), воспитательная неуверенность родителя (по сравнению с замещающими родителями здоровых детей: t= -2,298; p=0,0228; по сравнению с кровными родителями: t= -3,53; p=0,0005), фобия утраты ребенка (по сравнению с кровными родителями: t= -7,39; p<0,001), проекция собственных нежелательных качеств (по сравнению с кровными родителями: t= -2,49; p=0,0136), предпочтение мужских качеств в ребенке (по сравнению с замещающими родителями здоровых детей: t= -2,05; p=0,0415).

Результаты обследования родителей с помощью опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» представлены в соответствии с выявленными достоверными различиями по выборкам. Анализ достоверных различий, полученных по шкале опросника «Нетребовательность-требовательность родителя», показал, что замещающие родители приемных детей с ОВЗ оказались наименее требовательной категорией воспитателей по отношению к своим воспитанникам среди всех групп родителей, тогда как кровные родители демонстрируют наиболее высокие показатели по данной шкале (при t= -3,20; p=0,0017) и, соответственно, предъявляют к своим детям наибольшее количество требований.

Показатели, полученные по шкале «Эмоциональная дистанция-близость ребенка к родителю», отражают представления родителя о близости к нему ребенка [3]. Эмоциональная близость с детьми более выражена в семьях кровных родителей (t= -2,54; p=0,0121) и замещающих родителей нормально развивающихся приемных детей (t= -2,56; p=0,0115). В замещающих семьях детей с ОВЗ отмечаются трудности в установлении близких отношений, хотя многие родители оценивают сложившиеся отношения как эмоционально теплые (62%). Такая ситуация чаще встречается в семьях, воспитывающих детей младшего возраста (74% опрошенных), и реже в семьях с подростками (53%).

Анализ достоверных различий по шкале «Отвержение-принятие ребенка»

2) *мотивы образовательной деятельности*: профессиональное самоопределение, отношение к самому образовательному процессу, его значимости (полезности) для настоящего и будущего; мотивация на получение новых знаний (в том числе, знание города, его истории и проч.); мотивы на цели и результат деятельности и проч.

3) *выявление и формирование ценностных ориентаций*: отношения к себе и другим участникам процесса; самому образовательному процессу, гражданско-патриотические ценности и т.п.

4) *самооценка и уровень притязаний*.

Другие показатели, возможно, будут выявлены экспериментальным путем.

На основе кратко изложенных положений, сформировано понимание **личностных результатов студента колледжа в образовании***: владение определенным фондом знаний и умений, связанных с профессиональной подготовкой, отражающих образовательные мотивы и ценностные ориентации, необходимые в профессиональной деятельности и отражающие личностные качества студента колледжа*. Измерение личностных результатов возможно по приведенным выше основаниям.

При этом отмечается, что личностные результаты рассматривался не только в аспекте результатов обучения, но и как база для дальнейшего человеческого развития, а также совершенствования самого образования.

Учреждения среднего профессионального образования должны стать образовательным пространством, ориентирующим студента на достижение личностных результатов. Для этого необходимо, чтобы профессиональное образование развивалось на основаниях, которые в науке определены как **новая гуманистическая парадигма** [4; 10].

В контексте гуманистической парадигмы существенно изменяются функции образования: от сообщения, репродуцирования суммы систематизированных знаний – к конструированию знаний; от навязывания знаний к пробуждению интереса к ним; от «образования на всю жизнь» к образованию как базе дальнейшего непрерывного совершенствования; от тезиса «знание - сила» - к тезису «познание - сила». Приобретение профессии не может рассматриваться как «овладение» профессиональными знаниями технологическими навыками пусть даже на высшем уровне квалификации [10].

Профессиональное образование должно рассматриваться как «вхождение» профессию, идентификация себя с профессией, «встраивание» своей личности, индивидуальности в сферу профессиональной деятельности. По мнению специалистов, сегодня нет готового профессионального знания и совокупности трудовых умений, вооружившись которыми можно стать классным специалистом на всю жизнь. Пришло время рассматривать профессиональное образование как процесс и результат всестороннего познания человеком сущности профессиональной деятельности, осознанный выбор личностью адекватного ее способностям, интересам, потребностям направления самореализации и саморазвития в той или иной профессиональной сфере с как можно большей пользой для себя и общества. Новая парадигма образования ориентирована не на производство, а на личность [10]. Так появляется личностно-ориентированная модель образования [4; 10; 12].

К основным тенденциям изменения, развития профессионального образования в современных условиях относятся [10]:

- понимание человека как активного субъекта на рынке труда, свободно

распоряжающегося своим главным капиталом - квалификацией;

- опережающий характер профессионального образования;
- диверсификация форм и типов образования: возникновение многовариантной образовательной системы - создание учебных заведений различного уровня, многоступенчатость, многофункциональность и т. д.;
- использование разнообразных образовательных технологий;
- интеграция учебных заведений в комплексы различного типа;
- гуманитаризация содержания образования, в том числе депрофессионализация гуманитарного знания;
- приближение уровня среднего профессионального образования к уровню высшего профессионального образования, возникновение учреждений повышенного уровня СПО (колледжи);
- децентрализация в области управления системой СПО, стратегическая линия на создание региональных систем СПО;
- адаптация системы СПО к работе в условиях рыночных отношений, усиление ориентации на удовлетворение потребностей регионов в кадрах и региональное профилирование содержания образовательных программ;
- укрупнение специальностей, по которым ведется подготовка, разработка нового перечня специальностей, специализаций и квалификаций [10].

Цель личностно-ориентированного образования состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа» [4].

Критериями эффективной организации личностно-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития.

Можно сделать вывод, что личностно ориентированное обучение играет важную роль в системе образования. Современное образование должно быть направленно на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации. Личностно ориентированное обучение предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый склад, т. е. студент как личность.

Выводы:

1. Теоретический анализ педагогической и психологической литературы позволил рассмотреть понятие «личностный результат» как важнейшую научную категорию и актуальную педагогическую проблему.
2. Любой результат, в том числе, личностный есть «величина объективная, фиксируемая в критериях завершенности / незавершенности работы; правильности / неправильности ответа, суждения, действия; соответствия / несоответствия продуктов деятельности заданным стандартам».
3. Традиционно, для определения критериев и показателей оценивания личностных образовательных результатов используют положения, зафиксированные в специальных документах. В случае с определением образовательных результатов студентов колледжа, воспользоваться ими не представляется возможным – они не прописаны. Потому пришлось обратиться к научным теоретическим концепциям.
4. Анализ теоретического материала, обращение к действующим ФГСО, позволили сформулировать показатели личностного результата студентов колледжа. Это: владение определенным фондом знаний и умений, связанных с

они отвечали на вопросы опросников, анкет и писали сочинение. На третьем этапе исследования были проведены анализ и интерпретация полученных данных, сформулированы соответствующие выводы. Все данные подвергались количественной и качественной обработке.

С целью определения основных направлений исследования нами были проанализированы данные ежегодного республиканского мониторинга эффективности семейных форм устройства, проводимого с 2009 года. Таким образом, было выделено три генеральные линии, а именно детско-родительские отношения в замещающей семье, особенности развития приемных детей в условиях семейной заботы и представления замещающих родителей о воспитанниках.

Проблемы детско-родительских отношений

Анализ семейного воспитания в экспериментальной и контрольных группах показал следующее.

У замещающих родителей детей с ОВЗ отмечается противоречивость в проявлении уровня протекции в воспитании, что выражается в стремлении к максимальному посвящению времени и сил приемному ребенку с ОВЗ (по сравнению с кровными родителями, при $t=2,47$; $p=0,0147$), сочетающемся с отстраненной позицией и действительным обращением внимания на воспитанника, когда случится что-то серьезное (значимые различия получены по выборкам: кровных родителей ($t=3,35$; $p=0,001$) и замещающих родителей здоровых детей ($t= 6,25$; $p<0.001$).

У замещающих родителей детей с ОВЗ наиболее выражен показатель потворствования, связанный с максимальным и некритическим удовлетворением любых потребностей воспитываемого ребенка. Значимые различия получены по выборкам: кровных родителей детей с ОВЗ ($t=3,97$; $p=0,0001$) и замещающих родителей здоровых приемных детей ($t=2,20$; $p=0,0291$). Они стремятся баловать приемного ребенка с ОВЗ, потакать его желаниям, проецируя на него свои ранее неудовлетворенные потребности и стремясь компенсировать их за счет воспитательных действий [6; 7].

Противоположный вышеописанному стиль воспитания, связанный с игнорированием потребностей ребенка, выявлен у 1% замещающих родителей здоровых приемных детей ($t= -4,10$; $p<0,001$).

Чрезмерность требований-обязанностей у приемного ребенка с ОВЗ наблюдается у некоторых замещающих родителей, но чаще диагностируется у замещающих родителей здоровых приемных детей ($t= -4,12$; $p<0,001$) и кровных родителей детей с ОВЗ ($t= -4,04$; $p<0,001$). Данное качество лежит в основе негармоничного воспитания по типу повышенной моральной ответственности [6; 7], связанного с несоответствием требований к ребенку с его возможностями, что увеличивает риск его психической травматизации. Наряду с этим, у кровных родителей детей с ОВЗ отмечается противоречивость в предъявлении требований-обязанностей, что может быть обусловлено трудностями поиска того количества требований, которое было бы адекватно их возможностям ($t= -3,55$; $p=0,0005$).

Минимальность санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком проявляется во всех семьях гораздо чаще, чем их чрезмерность, хотя кровные родители все-таки чаще наказывают своих детей с ОВЗ ($t= -3,08$; $p=0,0023$).

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» позволяет установить некоторые причины негармоничного семейного воспитания, которые можно

свидетельствуют исследования Т.А. Гурко, 2006; S. Minuchin с соавт., 1990; R. Johnson с соавт., 2006; L.P. Chiara Berti, 2009.

Формулировка цели статьи. Статья посвящена изучению особенностей взаимоотношений, складывающихся между замещающими родителями и их приемными детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на выборке замещающих семей Республики Адыгея на базе Службы сопровождения замещающих семей Государственного бюджетного учреждения Республики Адыгея «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», а также общеобразовательных школ республики.

Экспериментальную группу исследования составила 51 замещающая семья, которая включает 85 замещающих родителей (48 матерей и 37 отцов в возрасте от 27 до 61 года). Замещающие семьи воспитывают 60 приемных детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). У воспитанников наблюдались различные психические или физические состояния, ограничивающие их возможности здоровья (умственная отсталость, задержка психического развития, заболевания органов зрения, заболевания системы кровообращения, дыхания, пищеварения и др.). Все семьи воспитывают приемных детей более 3 лет.

Помимо экспериментальной группы, в исследовании приняли участие две контрольные группы. Первую контрольную группу составили 50 семей, воспитывающих 50 кровных детей с ОВЗ (85 родителей (49 матерей и 36 отцов в возрасте от 23 до 60 лет). Вторую контрольную группу составили 46 замещающих семей, воспитывающих 120 приемных детей без особенностей в развитии. В исследовании приняли участие 80 замещающих родителей (44 замещающие матери и 36 замещающих отцов в возрасте от 28 до 69 лет).

Таким образом, общая выборка исследования составила 147 семей (250 родителей, воспитывающих 230 детей).

Семьи принимали участие в исследовании добровольно. Число участников было постоянным на протяжении всего эксперимента.

Нами были использованы следующие методики исследования: 1) опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) [7]; 2) опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) [3]; 3) методика «Родительское сочинение» (В.В. Столин, в адаптации О.А. Карабановой) [1]; 4) авторское интервью замещающих родителей для изучения проблем и трудностей, связанных с воспитанием неродного ребенка.

Полученные данные подвергались качественному и количественному анализу с использованием методов математической статистики (процедура нормирования выборочных данных, вычисление средних значений, стандартного отклонения, t-критерия Стьюдента). Сочинения подвергались контент-анализу.

Исследование проводилось в течение 2011 – 2015 гг. в несколько этапов. На первом этапе была сформирована выборка участников эксперимента, состоящая из замещающих родителей, получено их согласие на участие, а также проанализированы данные мониторингов эффективности семейных форм устройства в Республике Адыгея. На втором этапе была проведена экспериментальная работа с замещающими родителями, в процессе которой

профессиональной подготовкой, отражающих образовательные мотивы и ценностные ориентации, необходимые в профессиональной деятельности и отражающие личностные качества студента колледжа. При этом отмечается, что личностные результаты рассматривался не только в аспекте результатов обучения, но и как база для дальнейшего человеческого развития, а также совершенствования самого образования.

5. Учреждения среднего профессионального образования должны стать образовательным пространством, ориентирующим студента на достижение личностных результатов. Для этого необходимо, чтобы профессиональное образование развивалось на основаниях, которые определены как личностно-ориентированное обучение, направленное на развитие личности студента, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] URL: http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100 (дата обращения 25.012016)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] URL: http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100 (дата обращения 25.012016)

3. Алексеева, Т.Б. Определение образовательных результатов: опыт отечественной школы / Т.Б. Алексеева // Образовательные результаты / Под ред. О.Е. Лебедева. – СПб., 1999. – С. 5-26.

4. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 1997, № 4. – С. 11-17.

5. Витушкина, Э.В. Формирование самооценки младших школьников как фактор достижения личностных результатов образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2015. – 27 с.

6. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Наука, 1986. – 326 с.

7. Илюшин, Л. С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб, 1995.

8. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатьевой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 160 с.

9. Мильруд, Р.П. Позиция, смыслы и установки учащихся как личностные результаты образования / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Вестник Воронежского государственного университета, 2014, № 3-2. – С.55-57.

10. Педагогика среднего профессионального образования / Лекции по педагогике. [Электронный ресурс] URL: http://mylect.ru/pedagog/common-pedagogik/505-lect-pedagog2 (дата обращения 25.012016)

11. Оценка образовательных результатов в условиях модернизации образования: Учебно-методическое пособие /Авт.-сост. А.Н. Саврасова. – Мурманск: МГПУ, 2007. – 168 с.

12. Сафоненко, С. В. Формирование стремления учащихся к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2006.

Педагогика

УДК 37.016:81

кандидат педагогических наук, доцент Татаринова Майя Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

СУБКОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена характеристике субкомпонентного состава эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК) содержания иноязычного образования. Он представлен как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также индивидуально-личностных способностей учащихся и личностных универсальных учебных действий (УУД). Присутствие ЭЦК в компонентном составе иноязычного образования обеспечивает соответствие его целей потребностям учащегося, вносит вклад в формирующуюся духовность человека.

Ключевые слова: содержание иноязычного образования; ЭЦК; ценностные, эмоциональные, волевой субкомпоненты; индивидуально-личностные спо-собности учащихся, личностные УУД.

Annotation. The article is devoted to subcomponent composition of the emotional-valuable component (EVC) of foreign language education content. It is presented as a set of valuable, emotional, volitional subcomponents and their constituents, as well as students' individual abilities and universal educational actions (UEA).

Keywords: language education content; EVC; valuable, emotional, volitional subcomponents; students' individual abilities, UEA.

Введение. Долгие годы в проектировании и реализации содержания иноязычного образования просматривалась односторонность. Это проявлялось в том, что в нём не был зафиксирован опыт эмоционально-ценностных отношений, т. е. отсутствовал так называемый ЭЦК.

Проблемы модернизации содержания отечественного иноязычного образования в контексте преодоления негативных рационалистических и технократических тенденций и поиска его личностно-деятельностных и эмоционально-ценностных основ предполагают кардинальное изменение сложившихся лингводидактических ценностей. Включение ЭЦК в систему содержания иноязычного образования предполагает смещение «с пьедестала» системы знаний, речевых навыков, умений, тем и сфер общения и т. п. В качестве самой большой ценности в соответствии с принципами гуманизации и демократизации общества стала признаваться свободная, развитая, образованная поликультурная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира.

Большинство учёных едины в своём мнении о том, что ЭЦК основан на социальном опыте и связан с эмоциональной сферой личности. Овладение

трудности замещающей семьи (В.В. Барабанова, 1995; В.Н., Ослон, А.Б. Холмогорова, 2001; Л.Я. Олиференко, 2003; И.И. Осипова, 2005; J.L. Bellamy, 2008; S.J. Leathers, J.E. Spielfogel, 2012; и др.), сопровождение замещающей семьи (В.Н. Ослон, 2001, 2006; И.И. Осипова, 2002, 2005; Л.А. Чернышова, 2004; Н.П. Иванова, 2007; Н.А. Хрусталькова, 2007, 2008, 2009; Н.А. Палиева, 2008; Ж.А. Захарова, 2009; и др.).

Фактор здоровья воспитываемых приемных детей играет одну из ключевых ролей для нашего исследования. Нами рассматривалась проблема замещающей семейной заботы о детях-сиротах с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как наиболее остро стоящей в настоящее время, т.к. подавляющее большинство потенциальных опекунов стремятся принять в свою семью здорового ребенка, но дети с особенностями в развитии также нередко оказываются в замещающих семьях в связи с недостатком числа здоровых воспитанников. Таким образом, особенно важным является изучение особенностей построения отношений между замещающими родителями и их воспитанниками с ОВЗ, т.к. не всегда родители психологически готовы принять такого ребенка в семью, и это не может не влиять на характер выстраиваемых отношений. Многие исследователи отмечают наличие физических и психических особенностей у детей, воспитывающихся в условиях депривации (Й. Лангмейер, З. Матейчек, (1984) 2011; М.И. Лисина, 1986; Л.М. Шипицына, 2005; и др.). Именно поэтому среди респондентов присутствуют замещающие семьи, воспитывающие приемных детей как с ОВЗ, так и здоровых, а также биологические семьи с детьми с ОВЗ. Указанная проблема для замещающих семей носит как общероссийский, так и международный характер.

Тем не менее, крайне недостаточно работ, посвященных вопросу замещающей семейной заботы о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Анализ современного состояния данной проблемы позволил обнаружить нам лишь несколько статей в зарубежной и отечественной научной литературе (А.А. Агарков с соавт., 2012; А.В. Убоженко, 2013; Л.Ю. Александрова, С.В. Ваторопина, 2014; V. Welch с соавт., 2015; и др.). При этом в исследованиях не затрагивается проблема построения детско-родительских отношений между замещающими родителями и приемными детьми с ОВЗ.

В результате мониторинговых наблюдений нами был сформирован ранжированный список психологических особенностей, которые характеризуют функционирование замещающих семей Республики Адыгея. Среди них:

- особенности детско-родительских отношений (трудности налаживания контакта, адаптации друг к другу, взаимодействия);
- проблемы развития приемных детей (трудности в усвоении школьной программы, нарушения поведения (ложь, воровство, нарушение правил и запретов), частые болезни, проблемы отношений с окружающими, трудности переходного возраста);
- нереалистичность представлений замещающих родителей о приемном ребенке (рассогласование представлений с реальностью, разочарование в ребенке).

Указанные проблемы замещающих семей Республики Адыгея также носят как общероссийский, так и международный характер. Об этом

детей, оставшихся без попечения родителей, происходят во всех субъектах Российской Федерации, в том числе и в Республике Адыгея. По данным Министерства образования и науки Республики Адыгея на начало 2016 года в регионе насчитывалось более 1700 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом 89,5% детей-сирот переданы на воспитание в семьи: усыновление (295 детей), опека (более 1000 детей), приемная семья (более 300 детей). В интернатных учреждениях республики продолжают оставаться порядка 170 воспитанников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В настоящее время выявление, систематизация и научный анализ региональных особенностей и достижений региональных практик в области развития семейных форм устройства и сопровождения замещающих семей является одной из научных проблем, еще не получивших своего решения.

О социальных, педагогических, психологических проблемах замещающей семьи написано немало. В нашем исследовании мы опираемся на два фундаментальных подхода к изучению семьи: системный подход, который в России разрабатывался А.Я. Варгой, 2001; Э.Г. Эйдемиллером, В. Юстицкисом, 2002; А.Б. Холмогоровой, 2002, и др., и структурный подход, представленный работами таких авторов, как S. Minuchin, 1967; S. Minuchin, 1974; H.C. Fishman, 1981; и др. Изучению структуры и функций детско-родительских отношений посвящены исследования А.С. Спиваковской, 1999; И.М. Марковской, 2000; Э.Г. Эйдемиллера, 2002; Р.В. Овчаровой, 2003; и др. В работах подчеркивается роль семьи в социализации ребенка на всех этапах его возрастного развития, раскрываются формы и методы семейного воспитания, обеспечивающие полноценное социальное становление личности, успешную адаптацию в системе социальных отношений. Изучению особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посвящено немало исследований, установивших специфические черты, отличающие их от детей, изначально воспитывающихся в условиях родной семьи, и которые могут существенно осложнить взаимоотношения в замещающей семье (В.С. Мухина, 1989; И.В. Дубровина с соавт., 1990; Л.М. Шипицына, 2005; А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, 2007; и др.).

В последние годы существенно возросло число исследований, в которых рассматриваются такие вопросы как: история развития института замещающей семьи в России (А.Г. Иванчина, 2009; Е.В. Ибрагимов, 2011; В.Л. Прапорщикова, 2012 и др.); мотивация создания замещающей семьи (Ж.А. Захарова, 2005, 2008; О.А. Карабанова, 2005; Т.З. Козлова, 2012; J.D. Brown с соавт., 2012; Н.В. Гибадуллин, 2014; и др.), характеристика замещающих родителей, их компетенции, потребности и проблемы (Y. Senecky с соавт., 2010; M.E. Cooley, R.E. Petren, 2011; J.D. Brown с соавт., 2014; M.A. Balsells, C. Pastor, 2015; и др.), адаптация членов замещающей семьи друг к другу (Н.П. Иванова, 1993, 2008; В.Н. Ослон, 2006; Л.Н. Большакова, 2004; М.Ф. Терновская, 2004; Л.М. Абросова, 2007; О.К. Миневич, 2009; H.L. Storer с соавт., 2012; и др.), особенности взаимоотношений в замещающей семье (А.С. Спиваковская, 1991; Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина, 1993, 2008; Е.В. Ушакова, 2003; Л.А. Чернышова, 2004; B. Allen, S.G. Timmer, 2014; и др.), факторы, влияющие на отношения в замещающей семье (G. Ryan, 1990; R. Nissim, 1997; А.Е. Бобкин, 1998; Г.В. Семья, 2004, Ж.А. Захарова, 2005, 2009; О.В. Бессчетнова, 2008; В.Н. Вершинин, 2008; и др.), проблемы и

опытом эмоционально-ценностного отношения к миру выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции. Результатом, о словам Е. И. Пассова, является становление, обогащение и совершенствование духовного мира человека через творческое наследование (присвоение) всей доступной ему культуры [12, с. 55].

Формулировка цели статьи. В данной статье, в опоре на труды в области проектирования и реализации современного иноязычного образования (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, А. Н. Щукин и др.) и исследованиям ЭЦК содержания иноязычного образования и его роли в комплексном достижении целей обучения иностранным языкам (И. Л. Бим, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской и др.), мы намерены представить собственный взгляд на субкомпонентное «наполнение» ЭЦК. Мы рассматриваем данный компонент как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также индивидуально-личностных способностей учащихся и личностных универсальных учебных действий (УУД). Охарактеризуем их.

Изложение основного материала статьи. Изучение примеров структурирования содержания общего и иноязычного образования свидетельствуют о явном несовпадении результатов в дидактике и методике, а также у разных методистов. Попытка соотнести взятый за основу общепедагогический подход (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) [6; 8; 9] и взгляды методистов в области иноязычного образования (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, А. Н. Щукин и др.) [4; 5; 11; 13; 17] привела нас к осознанию необходимости переструктурировать и взаимодополнить их. Спорный характер ряда вопросов, связанных с компонентным составом иноязычного образования, не помешал нам проследить ключевую для данного исследования идею: помимо знаний, навыков и умений в состав его содержания входит также опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся.

Новизна такой точки зрения состоит в том, что в ней впервые идёт речь о включении в содержание иноязычного образования ЭЦК как некоего экстралингвистического фактора, «экстралингвистической информации». Это мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения.

- Определяясь с системой ценностей, на которую следует ориентироваться в рамках изучения содержания ЭЦК, мы обратили внимание на номенклатуру культурных ценностей, предложенную Е. И. Пассовым [12, с. 57]. В его концепции коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» они входят в содержание воспитательного аспекта иноязычной культуры, которая рассматривается как совокупность созданных во благо человечества ценностей, знаний, традиций, правил, норм поведения, эмоционально-ценностных отношений, смыслов, способов творческой деятельности другой нации, рассматриваемых в сравнении с родной культурой.

Таким образом, *ценностные субкомпоненты* ЭЦК – это совокупность общенациональных (Россия) и общечеловеческих ценностей (истина, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество); а также ценностных ориентаций как формы включения культурных ценностей в

механизм деятельности и поведения личности. Ценностные ориентации отражают направленность личности на определённые ценности и, в конечном счете, формируют общество. Последнее предъявляет определенную систему ценностей, которые человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм», а также формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов [2]. В. Г. Алексеева формулирует общепринятое определение ценностных ориентаций как формы включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта [1, с. 64].

Поскольку ценностные ориентации привязаны как к интеллектуально-волевой, так и к эмоциональной сферам личности, они не могут существовать лишь на когнитивном уровне. Поэтому в качестве второй группы субкомпонентов мы предлагаем включить в ЭЦК содержания иноязычного образования эмоциональные составляющие.

● *Эмоциональные субкомпоненты* – это те эмоции и чувства, которые необходимо актуализировать и активизировать в иноязычном образовательном процессе: гностические (интеллектуальные), коммуникативные, праксические, эстетические. Значимые для овладения ценностями иноязычной культуры эмоции и чувства идентичны по названиям, но чувства трактуются как одна из форм (наряду с разумом и волей) проявления устойчивого отношения учащихся к предметам и явлениям действительности, отвечающим их потребностям и интересам и имеющим для них личное значение.

В психологической литературе они рассматриваются как субъективная оценка объективных событий; как отражение актуальных потребностей человека, источник мотивации поведения, её побудительных механизмов. Следовательно, эмоции и чувства, основываясь на таких общих проявлениях, как переживание и отношение, - процессы взаимопроникающие. Однако чувства как явление социально-личностное – это высший продукт развития эмоций. Они обладают относительной устойчивостью и являются результатом обобщения конкретных, ситуативно проявляемых эмоций [15, с. 13].

В число эмоциональных субкомпонентов ЭЦК мы также предлагаем добавить производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности - переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Они также являются важными составляющими овладения учащимися опытом эмоционально-ценностного отношения к миру культурных ценностей в диалоге культур, ценностными ориентациями и жизненными смыслами.

● Неотъемлемая составляющая овладение опытом эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру, их мировоззренческих диспозиций и ценностных ориентации – это внутренняя созидательная сила - воля, высший уровень регуляции личности, который позволяет ей противостоять неприемлемым формам поведения. Воля как способность школьника создавать систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями иноязычной культуры представляет третий – *волевой субкомпонент* ЭЦК содержания иноязычного образования. Результатом волевых усилий является духовное совершенствование учащегося как поликультурной личности [10, с. 163-164].

● Перейдём к характеристике *индивидуально-личностных способностей* (Е. И. Пассов, Е. Н. Морозова, М. Г. Яновская) как субкомпонентов ЭЦК. В их число входят следующие способности:

а) к выражению различных чувств - радости, обиды, гордости, дружбы,

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Асламазова Лилия Артуровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);
кандидат филологических наук, доцент Юрина Алла Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

ЗАМЕЩАЮЩАЯ СЕМЬЯ: ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей взаимоотношений, складывающихся между замещающими родителями и их приемными детьми с ограниченными возможностями здоровья. Исследование проводилось в Республике Адыгея. Статья содержит результаты эмпирического исследования, которые указывают на недостаток эмоциональной близости и принятия в системе детско-родительских отношений; частое использование родителями патологизирующих стилей семейного воспитания, малую значимость второго родителя, отсутствие опыта воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, была обнаружена ориентированность замещающих родителей на «исправление» приемных детей, имеющих низкий уровень социально-психологической компетентности, а также психологическая неготовность обеих сторон к совместной жизни и построению отношений, основанных на взаимной привязанности.

Ключевые слова: замещающие родители, приемные дети, ограниченные возможности здоровья, детско-родительские отношения, проблемы замещающих семей.

Annotation. The article deals with peculiarities of relationships between foster parents and foster children with disabilities. The research was conducted in Republic of Adygheya. The focus of this article is the results of the empirical research, which reveals lack of emotional attachment and acceptation in the system of parent-child relationships. It also describes a number of issues, such as: frequent cases of pathological styles of upbringing, insignificant importance of the second parent, absence of experience in upbringing of a child with disabilities. The research has also revealed a certain tendency of foster parents to «fix» their foster children, who have a low level of social-psychological competence.

Keywords: foster parents, foster children, disabilities, parent-child relationship, problems of foster family.

Введение. На протяжении последнего десятилетия в России большое внимание уделяется проблеме семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Реорганизуются интернатные учреждения, принимаются федеральные и региональные программы, поддерживающие и развивающие институт замещающей семейной заботы, растет число граждан, желающих принять на воспитание детей-сирот.

Столь динамичные изменения в системе жизнеустройства детей-сирот и

сравнению с другими представленными.

Это подтверждает вторую гипотезу о том, что точность интерпретации эмоционального компонента адресантом зависит от эмоций, которую кодирует передающий.

Выводы. Данная работа была направлена на выявление эффективности способов передачи эмоционального компонента, используемые пользователями в интернет-коммуникации.

По результатам данного исследования наиболее эффективным способом передачи эмоций из всех представленных являются анимационные смайлы, которые наиболее оптимальны в передаче как положительных, так и отрицательных эмоций. Наименее эффективным являются знаковые средства, которые, в то же время, являются оптимальными в передаче отрицательных эмоций.

Было установлено, что лучше всего распознаются положительные эмоции и что самыми трудными в декодировании являются смешанные эмоции.

По отдельным видам эмоций были выявлены наиболее считываемые: гнев, радость, веселье и наименее считываемые: вина, разочарование, скука, сомнение, стыд, удивление.

Результаты нашего исследования могут быть полезны пользователям, которые общаются через сеть Интернет, специалистам, изучающим Интернет как новую реальность взаимодействия людей, а также медийным деятелям, которые оформляют свои мысли и посылы в данной среде.

Литература:

1. Иванов В.Е. Интернет в формировании диалогического пространства в социокультурной среде // Мир психологии. – 2000. – № 2. – с. 54.

2. Жичкина А.Е. «Социально-психологические аспекты общения в Интернете» – 2007 // Электронный ресурс URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf (дата обращения: 10.12.2015).

3. Носс И.Н. Влияние личностных особенностей на виртуальную коммуникацию. Вестник Московского ун-та. – 2010. – № 2. – С. 132–139.

4. Белинская Е.П. «К проблеме групповой динамики сетевого сообщества» – 2000 // Электронный ресурс. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/virtgroups (дата обращения: 10.12.2015).

5. Шевченко И. «Некоторые психологические особенности общения посредством Internet» – 2007 // Электронный ресурс. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko (дата обращения: 10.12.2015).

неприятия и т. п.;

б) к выражению различных эмоциональных состояний и через это - к развитию эмоциональности в целом;

в) к эмпатии (сочувствию);

г) к коммуникабельности как явному или неявному выражению своего отношения к людям;

д) к выражению различных видов оценки (объяснение, одобрение, определение) фактов, событий, мнений, текстов и др.;

е) к самооценке своих высказываний, действий, успехов, неудач и т. п.;

ж) к целеустремленной работе для достижения целей;

з) к самостоятельному труду;

и) к волевым усилиям, когда ситуация этого требует.

Учёт индивидуально-личностных способностей в иноязычном образовании позволяет прогнозировать эмоциональное состояние учеников, овладевающих ценностями иноязычной культуры в диалоге культур, определять основания для проектирования процесса формирования поликультурной личности в условиях современной социокультурной ситуации.

● Как известно, школьный возраст - важный этап формирования готовности к личностному самоопределению, на основе развития самосознания и мировоззрения, выработки ценностных ориентаций и личностных смыслов, включая формирование гражданской идентичности. Неслучайно ФГОС второго поколения выдвигает требования к личностным результатам обучения и дополняет традиционное содержание образовательно-воспитательных программ *личностными УУД* [16]. В свою очередь, мы включаем их в «набор» субкомпонентов ЭЦК. По мнению Н. В. Иванцовой и С. С. Куклиной, личностные УУД позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают значимость решения учебной задачи для школьника [7, с. 25] и включают:

- личностное самоопределение;

- ценностно-смысловую ориентация учащихся;

- нравственно-этическое оценивание (то есть умение ответить на вопрос «Что такое хорошо, что такое плохо?»);

- смыслообразование (соотношение цели действия и его результата, то есть умение ответить на вопрос «Какое значение, смысл имеет для меня учение?»);

- ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [3].

Схема 1 отражает комплексную структуру ЭЦК содержания иноязычного образования как совокупности ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов, индивидуально-личностных способностей и личностных УУД, обеспечивающих овладение личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей и развитие базового умения школьников реализовать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования [13, с. 174]. В соответствии с программными требованиями по ИЯ это предполагает:

- развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения ИЯ в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации;

- воспитание качеств гражданина, патриота;

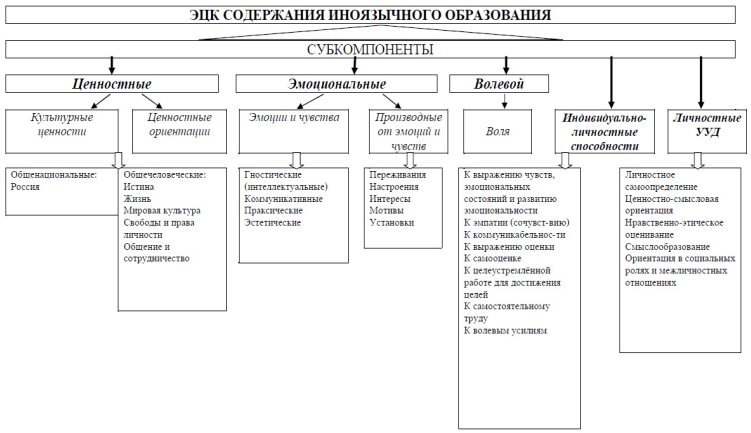
- развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям

иной культуры [14, с. 96].Будучи связанным с культурой как содержанием иноязычного образования, ЭЦК перестает быть чем-то дополнительным, довеском обучения. Напротив, он вовлекает учителя и учащихся в глубинное и духовное общение. Именно это культурное содержание становится одним из главных компонентов иноязычного образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, в данной статье ЭЦК содержания иноязычного образования представлен как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также индивидуально-личностных способностей учащихся и личностных УУД. На наш взгляд, подобный подход к структурированию содержания данного компонента позволит обеспечить соответствие целей современного иноязычного образования потребностям учащегося, расширяя сферу интересов и ценностей личности, внести вклад в формирующуюся духовность человека.

Схема 1

Структура эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования



Литература:

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. - 1984. - Т.5. - № 5. - С. 63-70.

2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. - М., 1989. - С. 426-433.

3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2010. - 159 с.

4. Бим И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. – 2005. - № 2. – С. 2-6.

5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам:

Из общей характеристики распознавания эмоций были выявлены следующие наиболее распознаваемые эмоции: гнев, радость, веселье. Вина, разочарование, скука, сомнение, стыд, удивление являются по сравнению с другими эмоциями, передаваемыми через интернет с помощью данных способов наиболее сложными для считывания (Рисунок 1).

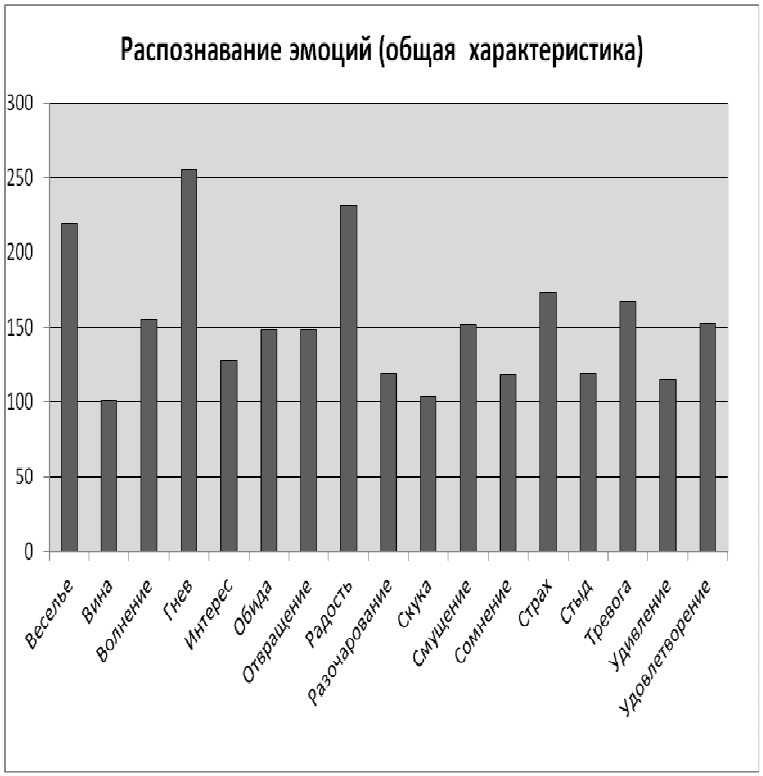


Рисунок 1. Общая характеристика распознавания эмоций

Такие различия между хорошо считываемыми и трудно считываемыми эмоциями могут объясняться следующими факторами:

- считывались наиболее сильные и часто используемые пользователями эмоции, то есть пользователи считывали именно те эмоции, которые являются наиболее устойчивыми, яркими в выражении и которыми они чаще пользовались;
- у испытуемых не высокий уровень дифференцированности собственных эмоции, то есть у испытуемых могли сливаться представления о тех эмоциях, которые были хуже считаны;
- хорошо считываемые эмоции являются наиболее простыми, по

средств.

Из всех средств передачи эмоций в интернет-коммуникации *анимационные смайлы* являются самым эффективным способом передачи эмоций в виртуальном общений из четырех представленных, так как данный способ передает наибольшее количество невербальной информации, которая играет главную роль в определении эмоционального состояния собеседника, чем остальные три способа.

Вторыми по точности передачи эмоционального компонента выступают *графические смайлы*, так как данные средства, в отличии от анимационных смайлов, передают только мимическую информацию, с*майлы-символы* по считываемости занимают третье место, а на последнем месте по считываемости находится группа *знаковых средств* (капсы, выделения, подчеркивание, зачеркивание текста и псевдопунктуация), которые многими пользователями понимаются просто как «маячки», на которые нужно обратить внимание, без конкретной эмоциональной окраски.

Это подтверждает нашу гипотезу о том, что точность интерпретации эмоционального компонента адресантом зависит от типа используемых знаковых средств кодирования эмоций.

Во второй части эксперимента все типы эмоций были объединены в группы по модальностям: *положительные, отрицательные, смешанные эмоции.* С помощью метода Хи-квадрат были выявлены значимые различия в считывании между этими группами, то есть положительные, отрицательные и смешанные эмоции считываются по четырем группам средств различно.

Было установлено, что:

- графические смайлы лучше всего передают положительные эмоции;
- анимационные смайлы являются наиболее оптимальными для передачи как положительных, так и отрицательных эмоций;
- в группе смайлов-символов лучше передаются положительные эмоции;
- знаковые средства являются оптимальными для передачи отрицательных эмоций.

Наиболее считываемыми по модальности являются положительные эмоции. Смешанные эмоции плохо считываются во всех способах передачи при общении через Интернет.

По отдельным видам эмоций установлено, что в группе графических смайлов пользователями лучше всего понимаются: радость, веселье. Хуже по сравнению со всеми эмоциями понимаются эмоции вины и скуки. В группе анимационных смайлов лучше всего считываются эмоции: веселья, гнева и радости. Вина, разочарование и скука считываются пользователями хуже. В группе смайлов-символов самые распознаваемые эмоции это - радость и гнев. Самыми не распознаваемыми эмоциями являются вина и скука. Гнев является единственной хорошо считываемой эмоций в группе знаковых средств. Удивление практически не считывается. Возможно, такое распределение является следствием хорошо видимого контраста между положительными и отрицательными эмоциями, а также того, что данные эмоции наиболее просты для пользователей, так как используются чаще, чем все остальные виды. Эмоции же, имеющие более сложные проявления (скука, вина) имеют у испытуемых низкую дифференцированность, то есть они заменяются иными видами эмоций, которые в силу наибольшей экспрессивности в проявлении распознаются лучше.

Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

6. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. - М., 1982. – 319 с.

7. Иванцова Н. В., Куклина С. С. Формирование универсальных учебных действий при обучении школьников изучающему чтению // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 18. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2015. – С. 24-30.

8. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб пособие для вузов по спец. «Педагогика и психология» / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

9. Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 2002. - С. 137-161.

10. Морозова Е. Н. К вопросу об обогащающих возможностях процесса освоения иноязычной культуры в условиях меняющегося образования // Вестник Томского государственного университета. - № 308. – Томск, 2008. - С. 163-166.

11. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: Дис. … доктора пед. наук. – М., 2015. – 427 с.

12. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». - М.: Просвещение, 2000. – 154 с.

13. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1 Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.

14. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 287 с.

15. Татаринова М. Н., Яновская М. Г. Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе: учебное пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 92 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

17. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

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 ВТОРИЧНЫМ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ О КНИГЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДИСЛОВИЯ И ПОСЛЕСЛОВИЯ)

Аннотация. В статье охарактеризована методика формирования речевых умений создавать письменные высказывания об учебной книге. В качестве дидактического материала обучения выступают образцы предисловий и послесловий. Автор характеризует приёмы и средства обучения вторичным текстам, которые используются в деятельности учителя русского языка и литературы.

Ключевые слова: директивные, рекомендательные, описательные, смешанные предисловие, послесловие, педагогические ситуации использования высказываний о книге.

Annotation. The article described a technique of formation of speech abilities to create written statements about the training book. The samples prefaces and afterwords serve as a didactic training material. The author describes the methods and means of teaching secondary texts that are used in the work of the teacher of Russian language and literature.

Keywords: decision, recommendation, descriptive, mixed foreword, afterword, pedagogical situations the use of statements about the book.

Введение. Динамичная современная жизнь, изменяющаяся картина мира, научно-технический прогресс требуют подготовки такого человека, который обладает не только определенным набором специальных знаний, но и умеет после школьного и вузовского обучения длительное время расширять свой кругозор, пополнять профессионально значимую информацию, продолжать развивать свою душу, читая научную, публицистическую, художественную литературу. Поэтому в основу современной подготовки филолога положена такая идея обучения, которая предполагает умение не только перерабатывать различные печатные источники, но и представлять результаты работы с книгой в разнообразных жанровых формах речи. Кроме того, наше общество отмечает отсутствие интереса школьников к чтению, и причиной этому является не только преобладание зрительного искусства, информационных компьютерных технологий, но и недостаточное внимание ко всем элементам книги. «Безусловно, словесник, анализируя тексты самостоятельно и вместе со школьниками, должен обращать внимание не только на первоисточник, но и на все тексты, объединенные под одной обложкой, и в первую очередь на предисловия и послесловия» [7, с. 44-50].

Цель статьи – охарактеризовать один из вариантов модели обучения созданию вторичных текстов (предисловий и послесловий) о книге.

Изложение основного материала статьи. Представим ключевые моменты обучения. Методика формирования необходимых коммуникативно-жанровых умений создавать вторичные высказывания о книге включает 2

В исследования приняли участие 82 человека. Структура выборки была сформирована нами в зависимости от типа задачи, выполняемой пользователями.

Первую группу составляли испытуемые, которые кодировали эмоции в сообщении. Испытуемые второй группы декодировали переданные в сообщениях эмоции, выраженные в знаковых средствах.

Методы исследования.

В данном исследовании были использованы следующие методы:

1. Контент-анализ, который использовался для составления списков типичных фраз интернет-общения и списков знаковых средств.

В результате были выделены 4 основные группы средств передачи эмоций в интернет-коммуникации:

- графические смайлы - это графическое изображение «рожиц» с определенной мимикой;
- анимационные смайлы - это изображение «рожиц» с определенной мимикой, которые движутся;
- смайлы-символы: изображение «рожиц» с определенной мимикой, состоящие из букв, знаков препинания и всевозможных обозначений;
- знаковые средства: большие буквы или капсы, псевдопунктуация, часто повторяющиеся знаки препинания, подчеркивания, зачеркивания и выделение слов в сообщении.

2. Эксперимент.

В данной работе эксперимент строился следующим образом:

Выборка была разделена на две группы.

Первая группа исследуемых с помощью стимульного материала, в который входили список типовых фраз, список эмоций и списки знаковых средств, кодировали в сообщениях эмоций, которые были предоставлены в списке эмоций.

Сначала эмоции кодируются с помощью графических смайлов сети «Вконтакте», далее с помощью анимационных смайлов в программе QIP или «Вконтакте». После эмоции кодируются с помощью смайликов-символов в электронной почте или в Microsoft Office Word и с помощью знаковых средств, которые включают в себя капсы, псевдопунктуацию, подчеркивание и выделение слов в электронной почте или в Microsoft Office Word. Данные сообщения были переданы экспериментатору с пометкой о переданной эмоции.

Вторая группа испытуемых получала сообщения с закодированным эмоциональным содержанием от экспериментатора. Декодировали эмоциональный компонент, который был закодирован в сообщениях пользователями первой группы. Они говорили о том, какая эмоция передана в том или ином сообщении.

3. Экспертная оценка.

После проведения эксперимента нами были выбраны эксперты, которые оценивали синонимичность эмоций, выявленных в ходе декодирования эмоций.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволяют нам сделать следующие **выводы**.

В результате обработки статистическим методом Крускала-Уоллиса были установлены значимые различия в считывании эмоций между группами

- потребность в безопасности может быть удовлетворена через сокрытие личной информации о себе, использование «ников» и прерывания неприятных контактов;
- потребность в принадлежности удовлетворяется за счет присутствия в какой-либо интернет-группе;
- сексуальная потребность удовлетворяется посредством обмена сообщениями, имеющими интимный характер;
- потребность в уважении удовлетворяется с помощью количества лайков на фотографии, количества подписчиков, друзей;
- потребность в самоактуализации удовлетворяется через создание своего сообщества или активном участии в обсуждении чего-либо.

В меньшей степени данные формы интернет-взаимодействия направлены на удовлетворение потребности в любви, удовлетворение которой может быть за счет передачи сердечек, передачи слов любви, "брака" в сети и т.д.

Эмоциональный аспект интернет-коммуникации

Одной из причин сбоев и прекращения общения в текстовой интернет-коммуникации является ее обедненность эмоциональным компонентом.

В реальном общении эмоция передается с помощью вербальных и невербальных каналов. Считывание эмоционального компонента в вербальном канале происходит за счет лексических, морфологических, грамматических, стилистических, синтаксических, изобразительно-выразительных и интонационных средств. Частично данные способы передачи осуществляются в интернет-коммуникации через текстовое сообщение. Однако невербальная информация, которая передается с помощью жестов, мимики, пантомимики, тональности голоса, пауз, дистанции, позы, непосредственно текстом передана быть не может. В виртуальном общении невербалика заменяется смайлами и другими знаковыми средствами, которые передают мимику, жесты и т.д.

Можно выделить несколько видов средств, которые используются пользователями для передачи эмоций: *псевдопунктуация; капсы; смайлики из символов; графические смайлики; анимированные смайлики и зачеркивание, и подчеркивание текста.* Этисредства могут использоваться как отдельно, так и в разных сочетаниях, в зависимости от силы и модальности эмоции.

Как именно считываются различные эмоции, переданные с помощью разных видов интернет-средств, рассматривается в эмпирическом исследовании.

Эмпирическое исследование способов передачи эмоций в интернет-коммуникации

Данное исследование проводилось в период с ноября 2013 по май 2014 года. Исследование направлено на проверку *гипотезы* о том, что в интернет-коммуникации существуют знаковые средства, позволяющие осуществлять передачу эмоционального компонента сообщения, а также точность интерпретации эмоционального компонента адресатом зависит от:

- типа используемых знаковых средств кодирования эмоций;
- эмоции, которую кодирует передающий.

Процесс преобразования эмоции в знаковое средство, которое передается через Интернет, понимается нами как *кодирование*.

Декодирование трактуется как операция расшифровки знаковых средств, приводящая к пониманию эмоции, характеризующей состояние передающего.

Характеристика выборки:

практических занятия (4 академических часа), которые посвящены анализу образцов предисловий и послесловий; конструированию фрагментов текстов на основе типичных микротем, языковых клише; созданию педагогических учебных текстов о различных видах первоисточников.

Занятие I *«Когда предисловие и послесловие учат…» (Роль предисловий и послесловий в деятельности учителя-словесника)* предполагает *актуализацию* знаний студентов о предисловии и послесловии как вторичных высказываниях о книге; *определению* типичных педагогических ситуаций использования предисловий и послесловий к различным видам первоисточников, к которым они создаются; *выявлению* интенции педагога - адресанта предисловий и послесловий; рассмотрению их формальной организации.

Для мотивации необходимости изучения жанров анализируются педагогические ситуации, в которых отражается возможность использования учителем вторичных высказываний, главным образом предисловий и послесловий: *Проанализируйте проблемные учебно-речевые ситуации. Какие тексты, на ваш взгляд, помогают учителю решить сложные педагогические задачи?*

Ситуация 1. На организованную в классе выставку книг для самостоятельного чтения никто из учеников не обращает внимания: книги стоят «в одиночестве» и ждут своих читателей. Как можно привлечь внимание к книгам всех школьников и каждого в отдельности к книгам? Организовать экскурсию в библиотеку, или есть другой способ решения проблемы?

Ситуация 2. Учитель совместно с ребятами издал сборник лучших творческих работ. Во время подготовки к сочинению он рассказал ученикам о том, что книжка хранится в классе, и каждый желающий может познакомиться с сочинениями, написанными на «отлично». Полистав сборник с детскими работами, ученики стали расспрашивать учителя, почему именно эти работы включены в сборник, планируется ли создание очередной такой книжки, какие критерии нужно соблюдать, чтобы у них тоже получились хорошие сочинения и т. д. Что можно включить в такую книгу, чтобы помочь ученикам самостоятельно разобраться в возникших вопросах?

В процессе анализа студенты выясняют, что учитель может использовать репродуктивные высказывания в разных педагогических ситуациях: введения новой информации, организации практической деятельности школьников, контроля знаний. В них они замещают устное слово, помогают комментировать, толковать, разъяснять языковой материал, облегчают работу с книгой, вызывают интерес, демонстрируют критерии оценки. К таким текстам относятся: рецензия, отзыв, а также аннотация, предисловие и послесловие. Для того чтобы приспособить данные высказывания к задачам учебно-речевой деятельности, педагогу необходимо уметь их создавать и успешно ими пользоваться.

Далее студенты восстанавливают научные определения жанров справочного аппарата книги и отмечают, что предисловие – предваряющий книгу текст, являющийся посредником между автором произведения, авторами печатного издания и читателем, служащий для формирования интереса, подготовки к восприятию, сообщения первоначальных сведений о книге, создания необходимого эмоционального фона. Послесловие помещается после основного текста книги и позволяет углубить полученные сведения о ней, обобщить сказанное, расширить кругозор, обеспечить глубокое понимание

прочитанного.

Следующим этапом занятия является выяснение, какие задачи решает учитель, с помощью анализа таблицы: *Познакомьтесь с интенциями педагогических предисловий и послесловий. Дополните перечень задач, которые решает педагог с помощью указанных текстов*. Студенты делают вывод, что к сборнику инсценировок автор предисловия побуждает к соучастию, сопереживанию; адресант послесловия помогает поставить точку в восприятии драматического произведения; создавая предисловие к школьной выставке рисунков, учитель стремится заинтересовать реципиента, обеспечить правильное восприятие замысла художника; в послесловии – призвать к творчеству и др. Обобщая результаты работы с содержанием таблицы, преподаватель подчеркивает, что учитель создает предисловия и послесловия, адресованные разным читателям: коллегам, опытным педагогам, которых нужно убедить в целесообразности внедрения представленных учебно-методических рекомендаций, указать на положительные результаты; ученикам, которых следует заинтересовать, привлечь внимание, дать рекомендации, наставления, похвалить.

Значимым моментом занятия является выявление разновидностей педагогических высказываний о книге, которое основано на анализе образцов. Определите типологическую принадлежность текстов. Какой из них является *директивным* (содержащим обязательные, категоричные требования к выполнению материала), *рекомендательным* (перечисляющим условия, при которых можно добиться успеха), *описательным* (дающими характеристику сборника в целом) или *смешанным* (совмещающими черты нескольких видов).

Текст 1 (смешанное предисловие). «В первой части пособия по развитию речи даны репродукции произведений изобразительного искусства к урокам русского языка, во второй – к урокам литературы. Каждое изображение сопровождается очерком о художнике, комментариями к произведениям, вопросами и заданиями. Сначала внимательно рассмотрите репродукцию, постарайтесь понять авторский замысел, определить своё отношение к тому, что вы увидели. Затем прочитайте комментарий, выделите в нём то, что созвучно вашим мыслям и чувствам, и то, на что вы не обратили внимания. Подумайте над вопросами и заданиями, остановитесь с особым внимание на тех, которые показались вам интересными. В комментариях, а также в вопросах и заданиях поясняются некоторые термины изобразительного искусства. Но всё же постарайтесь почаще заглядывать в словари, справочники, чтобы уточнить для себя значение тех слов, которые показались вам неясными» [5, с. 3].

Текст 2 (директивное послесловие). «Оценка «5» выставляется за безошибочную работу, а также при наличии в ней 1 негрубой орфографической или 1 негрубой пунктуационной ошибки. Оценка «4» выставляется при наличии в диктанте 2 орфографических и 2 пунктуационных ошибок, или 1 орфографической и 3 пунктуационных ошибок, или 1 орфографической и 3 пунктуационных ошибок, или 4 пунктуационных при отсутствии орфографических ошибок. Оценка «3» выставляется за диктант, в котором допущены 4 орфографические и 4 пунктуационные ошибки, или 3 орфографические и 5 пунктуационных ошибок, или 7 пунктуационных ошибок при отсутствии орфографических ошибок. Оценка «2» выставляется за диктант, в котором допущено до 7 орфографических и 7 пунктуационных

Блоги	- публичность, желание поведать о чем-либо широким массам	- потребность в самоактуализации - познавательная потребность - потребность в общении
Социальные сети	- предлагается пользователям ряд различных сервисов, среди которых обмен текстовыми сообщениями, фото-, видео- и музыкальные альбомы, чаты, блоги, создание онлайн-опросов и голосований и т. д.	- потребность в общении - потребность в принадлежности и любви - потребность в безопасности - потребность в самоактуализации - потребность в уважении - познавательная потребность - сексуальная потребность
Телеконференция	- позволяет собеседникам слышать и видеть друг друга	- потребность в общении - сексуальная потребность (исключая деловое общение) - потребность в принадлежности (групповой разговор) - познавательная потребность
Чат	- общение сразу со многими пользователями без определенной темы	- потребность в общении - потребность в принадлежности - потребность в уважении - потребность в безопасности - сексуальная потребность
MUD’s	- создание персонажа, который может взаимодействовать с другими персонажами (взаимодействие определяется возможностями виртуального мира) - главная цель - выиграть в игре	- потребность в общении - потребность в безопасности - потребность в принадлежности - потребность в уважении - сексуальная потребность - потребность в самоактуализации
E-mail	- с помощью E-mail можно отправить любые по объему файлы	- потребность в общении

Таким образом:

- потребность в общении может удовлетворяться за счет обмена текстовыми сообщениями, файлами, видео и фото;

Таким образом, возникает вопрос о выявление эффективности способов передачи эмоционального компонента, используемые пользователями в интернет-коммуникации, чему и посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи.

Феноменология интернет-коммуникации

Интернет-коммуникация – это общение, осуществляемое с помощью Интернета через обмен текстовыми сообщениями и файлами. Она осуществляется в условиях массовой коммуникации и, следовательно, имеет свои особенности в отличие от реального общения в жизни.

Эта коммуникация происходит посредством основных восьми форм: телеконференция, чат (имеется в виду IRC, то есть Internet Relay Chat), MUD's (многопользовательская игра в интернет), переписка по E-mail, форумы, ICQ, блоги, социальные сети.

Интернет-коммуникация имеет свои психологические особенности, отличные от особенностей реального общения, а именно: анонимность, возможность предоставления пользователем недостоверной или неполной информации о себе, физическая непредставленность, отсутствие невербальной информации, отсутствие четких правил поведения в online-коммуникации, чувство безнаказанности в процессе общения, эмоциональный компонент, заменяемый различными знаковыми средствами, возможность использования любой удобной формы сетевой коммуникации [3], [4], [5], [2].

В данном виде коммуникации, также как и в реальной коммуникации, происходит удовлетворение базовых потребностей. По результатам анализа различных форм интернет-взаимодействия нами была составлена таблица, отражающая наше видение соотношение психологических потребностей пользователей и форм интернет-общения (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Возможности удовлетворения психологических потребностей в разных формах интернет-общения

Форма	Особенности	Удовлетворяемые потребности
Форумы	- организация общения между большим количеством людей - имеет тему обсуждения, являющуюся причиной участия людей в данном "разговоре" для вынесения её на всеобщее обсуждение	- потребность в безопасности - потребность в принадлежности - потребность в уважении - потребность в общении - потребность в самоактуализации - познавательная потребность
ICQ	- мобильность - функция "игнор"	- потребность в безопасности - потребность в любви - потребность в общении - сексуальная потребность

ошибок, или 6 орфографических и 8 пунктуационных ошибок, 5 орфографических и 9 пунктуационных ошибок, 8 орфографических и 6 пунктуационных ошибок. При большем количестве ошибок диктант оценивается баллом «1» [3, с. 139].

Итоговым заданием является анализ внутреннего наполнения научно-методических предисловий и послесловий: Проанализируйте фрагменты. В каких частях текста их можно использовать? Элементы каких жанров речи учителя включаются в тексты? Ответ аргументируйте.

Фрагмент 1 (рекомендация). «Возможно, этот экзамен не всегда справедлив. Иногда экзаменаторы вынуждены оценить талантливую, яркую работу на «тройку» - просто потому, что автор не успел завершить мысль или проверить написанное, допустил много ошибок в цитировании и так далее. В то же время малоинтересное, но «правильное» сочинение (тема раскрыта, цитаты верны, ошибок нет) экзаменатор обязательно оценит на «хорошо» или «отлично», даже если эта работа откровенно «списана» (впрочем, здесь существует негласное правило: если среди сочинений, написанных учениками одного и того же класса, обнаружатся два идентичных текста, то оба оцениваются «двойкой»). Таковы «правила игры», и о них следует помнить как при подготовке к экзамену, так и во время него» [3, с. 12].

Фрагмент 2 (инструкция). «Не стоит переписывать учебник в своём сочинении, пересказывать в докладе. Но надо уметь цитировать учебник, ссылаться на него. Вполне допустимо и спорить с учебником, если вы пришли к иному мнению, чем высказанное в нём, и помните, что для спора нужны аргументы. Не нужно думать, что учебник существует только для опросов, для повторения изученного в классе. Он нужен прежде всего для того, чтобы подготовиться к изучению нового материала на уроке и активно участвовать в работе класса, в решении общих задач. Опираясь на учебник, вы продумаете своё выступление в беседе, на семинаре или диспуте, соберёте материал для сообщения о писателе, о жизни литературы, для комментария к изучаемому произведению. Учебник поможет привести в систему накопленные знания, читательские впечатления и суждения. Он пригодится и как справочник: пользуясь оглавлением, словариком, хронологической таблицей, примечаниями, вы будете быстро отыскивать и прочно запоминать факты, даты, трактовки, определения».

Фрагмент 3 (аннотация). «Эта книга посвящена русскому языку, но она не является учебником, она только разъясняет и дополняет его. Авторы стремились в популярной и по возможности занимательной форме рассказать о наиболее трудных вопросах русского языка» [1, с. 3].

На занятии 2 *«Языковые особенности педагогических предисловий и послесловий» создаётся* представление о структурно-смысловых и элементах педагогического предисловия и послесловия и их языковом оформлении; *формируются* умения писать рекомендательные, директивные, описательные и смешанные разновидности педагогических предисловий и послесловий с учетом их использования в деятельности учителя русского языка и литературы.

Эвристическая беседа, сопряжённая с анализом образцов, позволяет выяснить, что среди *специфических* структурно-смысловых элементов можно выделить следующие: характеристика научных фактов («*Рядом с Фонетикой соседствует Орфоэпия*»), мотивирование необходимости соблюдать определенные правила («*Мы обязательно должны выполнять ее требования,*

иначе наша речь будет неправильной, и тогда строгая госпожа будет возмущена нашей речью»), инструктаж в использовании языковых единиц («*А как узнать – какое слово иноязычное, какое наше, исконно русское? Для этого…*»), перечисление видов заданий («*…посоревнуйтесь с друзьями; решите кроссворды и чайнворды; вам придется расшифровать некоторые правила, чтобы выполнить упражнение; отыскать спрятанные слова*»), характеристика условных знаков («*Возле многих заданий изображен золотой ключик. Это значит, что в конце книги к ним даны ответы для самопроверки*») - в предисловии. Систематизация полученных знаний, приобретенных умений («*Вот и закончилось наше путешествие по стране «Русский язык», состоящей из волшебных княжеств – Фонетика, Орфоэпия, Лексика, Фразеология, Морфология, Синтаксис, Стилистика. Переходя из одного княжества в другое, вы решали задачи, отгадывали кроссворды и чайнворды, отвечали на вопросы, знакомились с занимательными историями из жизни русского слова*»), приказания, просьбы, рекомендации по использованию приобретенных учебно-речевых действий («*Именно так нужно учить русский язык, каждое его правило, отражающее какую-то особенность русского языка*») – в послесловии.

Умения создавать текст из предложенных фрагментов формируется с помощью конструктивного задания: *Восстановите предисловие, послесловие. Найдите устойчивые фразы и выражения, с помощью которых вводится та или иная микротема.* Приведем примеры итоговых вариантов воссозданных студентами предисловия и послесловия (в текстах выделены структурно-смысловые части и характерные фразы, помогавшие студентам восстановить целостное высказывание):

Текст 1 (предисловие). «Дорогие ребята! Академик Д. С. Лихачев писал*:* «Общаясь, люди создают друг друга». *В этом высказывании подчеркивается* созидательная сила общения. *Работая по учебному пособию* «Риторика» для 10 класса, *вы создадите* себя как личность, которая будет успешно взаимодействовать с другими людьми в повседневной и профессиональной сферах жизни. *Что же вы узнаете, чему научитесь, пользуясь этой книгой? Мы познакомим вас с тем, что* такое дистантное общение в наш технический век, понимание и интерпретация текста. *Мы познакомим вас с* риторикой уважения и сопереживания; *с тем*, как важной умело реагировать на обидные слова и не произносить их; вы научитесь убеждать; сможете развертывать тему своего высказывания, используя различные топосы. *И наконец, мы познакомим вас с такими* речевыми жанрами, *как* резюме, проблемная статья (в газету), официальный тост, протест, обещание, школьный сценарий и др. *Мы надеемся, что наше учебное пособие поможет вам овладеть умением* свободно общаться. А это, как вы понимаете, очень важно в жизни. *Желаем вам успехов! Авторы»* [6, с. 7].

Текст 2 (послесловие): «Дорогие девятиклассники! *Если, заканчивая* девятый класс, вы *в большей мере, чем раньше, приобщились к* чтению, *если у вас появилось желание* читать и перечитывать прочитанное, читать больше, чем определяется домашним заданием, *если вы составили представление о* писателях, включенных в программу 9 класса, и *научились* уважать и ценить труд писателя, *прониклись* чувством особого удовольствия от чтения рассказа или стихотворения, поэмы или романа**,** *если у вас появилась способность* удивиться и обрадоваться удачно найденному писателем слову, поэтической

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Андреева Ольга Станиславовна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);
студентка магистратуры Пущина Екатерина Вячеславовна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАКОВЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ОБМЕНА ЭМОЦИЯМИ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные способы передачи эмоций в интернет-коммуникации. Приводится сравнительный анализ различных способов передачи эмоций с точки зрения их эффективности (правильности понимания адресатом сообщения).

Ключевые слова: интернет-коммуникация, эмоции**.**

Annotation. The article deals with various ways of emotions communication when networking online. It presents a comparative analysis of various ways of emotions communication from the standpoint of their efficiency (the addressee's correct understating).

Keywords: Internet communication, emotions.

Введение. Количество пользователей сети Интернет растет с каждой минутой и насчитывает несколько сотен миллионов человек по всему миру. Все большее количество людей используют сеть как средство коммуникации. Исследователи [1], [2] говорят о том, что основная функция сети Интернет, связанная с получением информации, на сегодняшний день перестает быть первостепенной, такую роль на себя берет коммуникативная функция. Подтверждением этому является постоянно растущее количество зарегистрированных пользователей в социальных сетях, на различных сайтах, форумах, чатах, а также то количество времени, которые интернет-пользователи там проводят.

Также как и в реальном общении, в интернет-коммуникации существует потребность в насыщение передаваемой информации эмоциональным компонентом для создания определенного контекста. Каждый пользователь, общающийся в виртуальном пространстве, пытается выбрать способ, подходящий, по его мнению, под определенную ситуацию. Так как не существует единых правил о том, как правильно пользоваться предоставленными средствами, каждый выбирает свои, в результате чего можно наблюдать на форумах или в переписке ситуации, когда собеседники переспрашивают друг друга: «Что ты имел в виду?», «Что ты хочешь этим показать?» и т. д. Исходя из этого, искажается передаваемая информация, может происходить потеря смысла, который вкладывал человек, написавший сообщение, а иногда даже нарушение коммуникации до ее прекращения.

Формулировка цели статьи и задач. Виртуальная реальность интернет-коммуникации на данный момент все еще остается малоизученной. Средства передачи эмоций не проработаны, нет четкого представления о механизме передачи эмоциональной информации в сети. Все это создает необходимость изучения способов передачи эмоций в процессе интернет-коммуникации.

общении проявляют большую подозрительность (Uэмп = 40,5 – достоверно при уровне значимости 0,01), но меньшую авторитарность и альтруизм (Uэмп = 54,5 – достоверно при уровне значимости 0,05 и Uэмп = 45 – достоверно при уровне значимости 0,05 соответственно), чем студенты, чьи родители имеют низкий уровень контроля. У родителей со средней инфантилизацией дети-студенты демонстрируют большую подозрительность, чем у родителей с низкой инфантилизацией (Uэмп = 180 – достоверно при уровне значимости 0,01).

На основе теоретического и проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие *выводы*: 1) агрессия студентов связана с высоким отвержением и низкой кооперацией в отношениях с родителями; 2) уровень дружелюбия студентов зависит от уровня принятия родителями; 3) дружелюбие студентов зависит и от низкого уровня кооперации родителей, от нее же зависит и уровень альтруистичности, склонности к подчинению и зависимости; 4) низкая авторитетность и зависимость в отношениях студентов обусловлена высоким уровнем симбиоза с родителями; 5) высокая подозрительность, низкая авторитарность и альтруистичность студентов обусловлена высоким родительским контролем.

Чтобы уберечь своих взрослеющих и оторвавшихся от родительской семьи детей от проблемных отношений с окружающими, родителям необходимо осознавать ту родительскую позицию, которой они придерживаются. Качество семьи определяется не ее полнотой, или уровнем материального обеспечения, а отношениями между членами семьи. Если отношения построены на защите, заботе, доверии, душевной близости, то можно прогнозировать благоприятное будущее детям, как в студенческие годы, когда они только покинули родительскую семью, так и в последующем при построении своего семейного гнезда.

Литература:

1. Гребенников И.В. Семья: воспитательные возможности. - М.: Знание, 1985. – 228 с.

2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Силяевой Е.Г. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

3. Семья и личность /Под ред. профессора Е.И. Сермяжко. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2003. - 101 с.

4. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания. - Киев, 1995. – 465 с.

5. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и семейной психотерапии. - М.: Фолиум, 1996 – 734 с.

6. Эриксон Э. Детство и общество. - Обнинск, 1993. – 647 с.

строке, - *то авторы* учебной хрестоматии *могут считать, что задача, поставленная перед этой книгой, выполнена. Будем и дальше* читать, читать и читать…» [4, с. 461].

Итогом занятия может быть коллективное написанное предисловие (послесловие) к учебно-методическому пособию на основе клишированных элементов и заданной структуры: обращение к читателю (*Дорогие друзья (школьники, старшеклассники)*!); указание адресата (*Сборник (книга) предназначен для… тех, кто нуждается в …; Может быть использован и …);* сообщение целей, задач автора (*Главной задачей является…; Книга написана с целью…; Этой же цели служит и…);* характеристика материала, положенного в основу содержания первоисточника (*Тексты насыщены…; Каждая… сопровождается…; Целый ряд…может сопроводить…; Некоторые …выступят в роли…; Данный раздел включает понятие о…; Это означает, что…*; *В них…переданы сведения…; Ко многим задачам даны…);* характеристика структуры первоисточника (*Книга (учебник, сборник) построена с учетом…; В нее вошли…; В ряде рубрик предлагаются…; Основная часть - …; В первой части… во второй…);* указание на отличительные черты книги в ряду однотипных (*В отличие от имеющихся… в данном… широко используются…; В конце разделов…; Завершают книгу…; В разделы включены);* рекомендации для работы с книгой (учебником) (*Не стоит переписывать…; Вполне допустимо и …; Опираясь на … вы можете…; Данные…могут быть успешно использованы и в…; Но эффективность значительно вырастет, если…; ….обеспечивают…, что дает возможность…; Каждая… требует от вас…; Сначала внимательно рассмотрите… Затем…; Конечно, … является для (кого) работой, требующей…; Поэтому желательно использовать…Не забудьте о…; Советуем…; Выполнение…потребует от вас…);* пожелания читателю (*Надеемся, что…; Желаем, чтобы…; Спешите узнать о…; Очень хотелось бы, чтобы…).*

Выводы. Предложенная в статье система заданий помогает сформировать представление об особенностях предисловий и послесловий как о педагогических текстах, научить структурировать высказывания в соответствии с требованиями к построению вторичных текстов о книге, отбирать предметный материал для их содержания.

Литература:

1. Иванов, В. А. Занимательно о русском языке [Текст]: пособие для учителя / В. А. Иванов, З. Д. Потиха, Д. Э. Розенталь. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1990. – 255 с.

2. Колокольцев, Е. Н. Развитие речи: Русский язык и литература: Произведения изобразительного искусства. 8 – 9 кл. [Текст] : учебно-наглядное пособие для учащихся общеобразоват. учеб. заведений / Е. Н. Колокольцев, Л. М. Зельманова. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2002. – 120 с.

3. Лаврентьева, Е. А. 100 лучших школьных сочинений для старшеклассников и абитуриентов [Текст] / Е. А. Лаврентьева. – М.: АСТ; СПб: Сова, 2005. – 478 с.

4. Литература: 9 кл. [Текст]: учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений / Авт.-сост. В. Я. Коровина и др. – 9-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 463 с.

5. Мурзин, Л. Н. Текст и его восприятие [Текст] / Л. Н. Мурзин, А. С.

Штерн. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. – 172 с.

6. Риторика. 10 класс [Текст]: учебное пособие для общеобразовательной школы / Под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Издательский дом «С-инфо»; Издательство «Баласс», 2002. – 272 с.

7. Тенекова, А. М. Обучение предисловию и послесловию студентов педагогических направлений подготовки бакалавриата [Текст] / А. М. Тенекова //Актуальные проблемы современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (19 мая 2015 года, г.Стерлитамак). – Стерлитамак, РИЦ АМИ. – 2015. – С.44 – 50.

Педагогика

УДК:376.5

соискатель Томащук Яна Юрьевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование и описание модели формирования индивидуального стиля здорового поведения девиантных старшеклассников, отражены педагогические условия ее реализации в образовательном пространстве.

Ключевые слова: здоровое поведение, старший школьный возраст, индивидуальный стиль здорового поведения.

Annotation. The article presents the theoretical rationale and description of a model of formation of individual style of a healthy high school students deviant behavior, reflected pedagogical conditions of its realization in the educational space.

Keywords: healthy behavior, senior school age, an individual style of healthy behavior.

Введение. По мере развития общества проблема здоровья растущего человека неуклонно возрастает, при этом ведущие эксперты страны отмечают постоянное ухудшение здоровья молодых людей, специалисты характеризуют его следующими особенностями: увеличение хронической заболеваемости, нарастание уровня инвалидности, нарушение становления репродуктивной системы, отклонения в психическом здоровья, увеличение числа дезадаптированных детей, снижение показателя физического развития (А.А. Баранов, Л.А. Щеплягина, 2000). Особую актуальность приобретает проблема здорового поведения для старших школьников с социальными девиациями, исследователи отмечают низкий уровень культуры здоровья и о сложности приобщения таких старшеклассников к здоровому образу жизни.

Формулировка цели статьи. Указанные обстоятельства позволяют утверждать, что формирование индивидуального стиля здорового поведения как технологии сохранения здоровья и обеспечения высокой результативности и продуктивности образовательной деятельности растущего человека является важнейшей проблемой современной науки и практики.

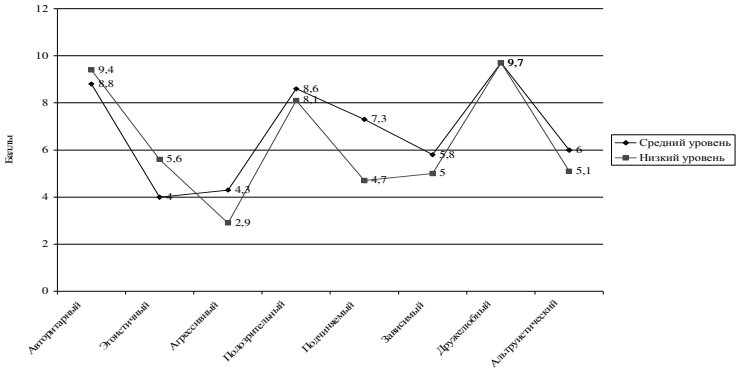


Рис. 5. Межличностные отношения студентов в зависимости от инфантилизации родителей

Итак, в ходе констатирующего эксперимента были выявлены видимые различия в характере межличностных отношений студентов в зависимости от отношения к ним родителей: по выраженности дружелюбия у студентов с разным уровнем принятия их родителями; по выраженности зависимости, подозрительности, подчинения в общении студентов, родители которых имеют разный уровень кооперации; по выраженности авторитарности и зависимости в общении студентов с разным уровнем симбиоза в родительском подходе к воспитанию; по степени подозрительности и альтруистичности у респондентов, родители которых подходили к их воспитанию с разной степенью контроля; по выраженности подчинения в общении студентов, родители которых придерживались разного уровня инфантилизации в их воспитании.

Для проверки достоверности выявленных различий были подвергнуты математической обработке с использованием U-критерия Манна-Уитни. В ходе статистической обработки удалось установить статистическую достоверность различий в характере отношений студентов в зависимости от особенностей родительской позиции. Так, студенты, родители которых принимают своих детей, демонстрируют большее дружелюбие к окружающим, чем студенты, у родителей которых выявлен средний уровень принятия (Uэмп = 193,5 – достоверно при уровне значимости 0,01). У студентов, чьи родители обнаружили высокий и низкий уровни кооперации в отношениях с детьми, выявлены статистически значимые различия по уровню подозрительности, подчиняемости, зависимости и альтруизма (Uэмп = 0 – достоверно при уровне значимости 0,01). Студенты, чьи родители обнаружили высокий уровень симбиоза статистически достоверно ниже по степени проявления авторитарности и зависимости в отношениях, чем студенты, родители которых имеют низкий уровень симбиоза (Uэмп = 49,5 – достоверно при уровне значимости 0,01 и Uэмп = 13,5 – достоверно при уровне значимости 0,01 соответственно).

Студенты, чьи родители обнаружили высокий уровень контроля, в

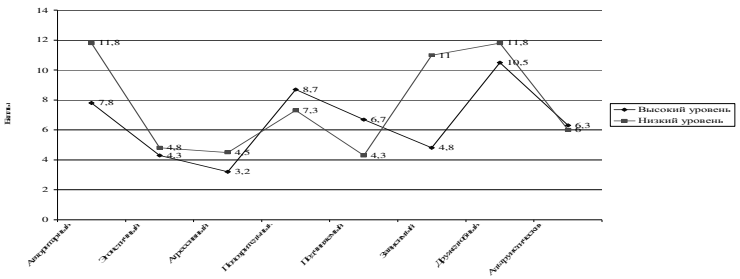


Рис. 3. Особенности межличностных отношений студентов в зависимости от уровня симбиоза их родителей

Студенты, родители которых имеют высокий уровень контроля, более подозрительны (9,7 б.), но менее авторитарны (7,6 б.) и альтруистичны (4,3), чем те, у родителей которых обнаружен низкий уровень контроля (см. рис.4.).

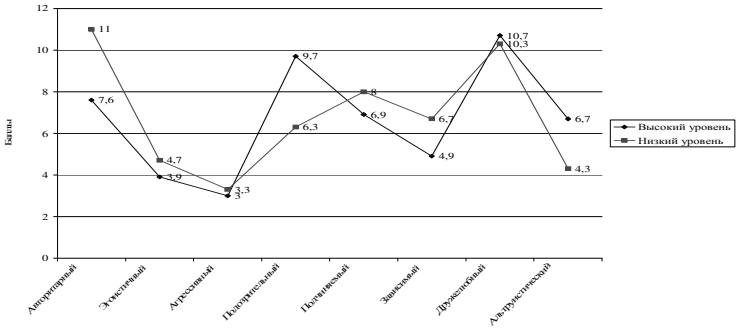


Рис. 4. Межличностные отношения студентов в зависимости от уровня контроля родителей

Студенты, у родителей которых обнаружен средний уровень инфантилизации, более подозрительны (8,6 б.), но менее эгоистичны (4 б.), чем те, у родителей которых низкий уровень инфантилизации (см. рис. 5). Наибольшие различия в этой группе выявлены по шкале подчиняемости.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ исследований в области здоровья и здорового образа жизни старшеклассников с девиантным поведением позволил выявить следующие проблемы формирования здорового поведения:

- у современных старшеклассников наблюдается снижение уровня значения ценностей здорового поведения;
- среди старшеклассников отмечается распространение наряду с такими видами девиантного поведения, как употребление алкоголя, наркотиков, табакокурения и других психоактивных веществ, получили новых видов зависимостей (компьютерная, интернет, игровая и др.) и девиаций (ранний «дебют» сексуальных отношений, родительство несовершеннолетних и отказ от родительства и т. д.), отрицательно сказывающихся на здоровье обучающихся;
- ценность здоровья и здорового поведения зачастую лишь декларируется в обществе, конкретная социально-педагогическая ситуация, условия образовательных учреждений не позволяют не только материально, содержательно, но и концептуально организовать образовательное пространство, направленное на формирование здорового поведения растущего человека;
- процесс формирования стиля здорового поведения старшеклассников организуется в образовательном пространстве без учета индивидуальных физических и социально-психологических характеристик, актуализации его самовоспитания и саморазвития;
- слабо разработана система организации взаимодействия образовательного учреждения с другими заинтересованными организациями по формированию у старшеклассников с девиациями стиля здорового поведения (подразделения по делам несовершеннолетних, медицинские учреждения, центры, медицинские центры, социальной реабилитации несовершеннолетних и др.); отсутствует систематическая взаимосвязь в решении данного вопроса в семьях школьников;
- в теории педагогической науки не получили должной разработки модели формирования стиля здорового поведения старшеклассников и педагогические условия их реализации.

Индивидуальный стиль здорового поведения мы понимаем как устойчивую индивидуально-своеобразную систему способов или приемов осуществления субъектом активности, действий и привычек, обусловленную состоянием здоровья, личностными характеристиками и социальными факторами, и направленную на сохранение, восстановление или улучшение здоровья. На основе анализа понятия «индивидуальный стиль здорового поведения» мы можем определить специфику его формирования. В данном случае центральной категорией является индивидуальное действие, обусловленное осознанной потребностью, сформировавшейся во взаимодействии со средой.

Наличие и инновационный характер исходной концептуальной модели формирования индивидуального стиля здорового поведения старшеклассников, на наш взгляд, обеспечивают актуализацию взаимодействия субъектов и объектов этого процесса.

Метод моделирования предполагает построение некоторого образца, аналога модели явления или процесса, отражающего существенные

характеристики изучаемого объекта. Модель выполняет функции воссоздания и умножения знаний об оригинале, конструирования его новых свойств, управления им и развития его. Создание модели формирования индивидуального стиля здорового поведения старшеклассников представляет собой промежуточный этап, на котором осуществляется подготовка к ее реализации в деятельности.

При моделировании процесса формирования индивидуального стиля здорового поведения старшеклассников мы стремились обосновать не только структурную, но и динамическую его составляющие. Динамическая природа процесса определяется нами как переход из одного состояния в другое, от одного элемента к другому. Каждый переходный этап (стадия) отличается своими функциями в решении разнообразных задач формирования индивидуального стиля здорового поведения.

Структура модели состоит из концептуального, содержательного, процессуального и критериально-оценочного блоков.

Концептуальный блок представлен единством цели, задач, связанных с необходимостью формирования индивидуального стиля здорового поведения старшеклассников с девиациями, а также отражает основные принципы и подходы.

Цель - создание личностно развивающей среды, формирующей систему ценностных ориентаций и установок активной жизненной позиции старшеклассников, позитивной мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, принятию ответственности за свою судьбу, заинтересованности в здоровом поведении.

Принципы, составляющие методологическую основу модели: принцип индивидуального подхода, принцип активного участия, принцип актуальности, принцип развивающего характера процесса формирования индивидуального стиля здорового поведения старшеклассников, принцип сознательности и активности, принцип субъектности, принцип интегративности, принцип соответствия, принцип регионалъности.

Содержательный блок включает основные компоненты индивидуального стиля здорового поведения, которые находятся во взаимосвязи между собой.

Мотивационно-ценностный компонент характеризует доминирование здоровьесберегающих мотивационных тенденций, отношение к здоровью как к одной из жизнеутверждающих ценностей, присвоение личностного смысла здоровому поведению, сохранению и укреплению здоровья, убеждение в необходимости здорового поведения для самосовершенствования, самоутверждения, для реализации жизненных и образовательных целей.

Когнитивный компонент - сформированность представлений о здоровом поведении, способность анализировать, соотносить результаты своей деятельности с целевыми ориентирами сохранения, умение планировать поведение и деятельность в здоровьесберегающем аспекте.

Содержанием познавательного компонента выступают понятия и представления, складывающиеся на основе конкретных знаний и двигательного опыта, помогающие старшеклассникам познать свое тело, функции своего организма, разнообразие двигательных возможностей, которыми они обладают; получить представления о собственном развитии, средствах сохранения здоровья, совершенствования организма, о различных

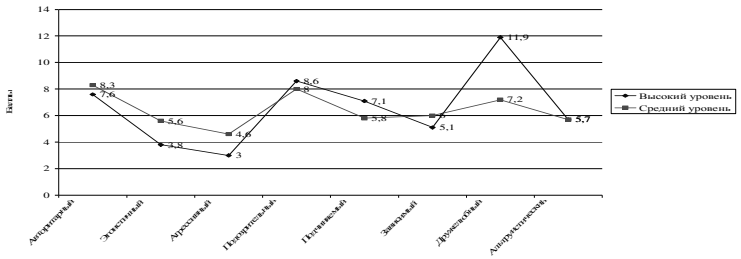


Рис. 1. Межличностные отношения студентов с разным уровнем их принятия родителями

Респонденты, у родителей которых выявлен низкий уровень кооперации, более дружелюбны (12 б.), зависимы (12 б.), агрессивны (6 б.) и альтруистичны (10 б.), а также менее склонны подчиняться (2 б.), чем те, чьи родители имеют высокий уровень кооперации (см. рис. 2.).

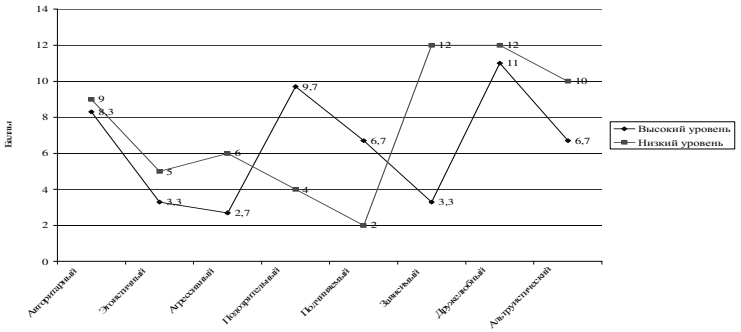


Рис. 2. Особенности межличностных отношений студентов с разным уровнем кооперации родителей

Студенты, у родителей которых выявлен высокий уровень симбиоза, менее дружелюбны (10,5 б.), авторитарны (7,8 б.) и зависимы (4,8 б.), но более подчиняемы (6,7 б.) и подозрительны (8,7 б.), чем те респонденты, у родителей которых низкий уровне симбиоза (см. рис. 3).

полагал, что незаслуженно жестокое отношение к детям в семье считается существенной предпосылкой формирования у них душевного болезненного состояния, слишком снисходительное отношение – причиной переходящей через край эмоциональности у ребенка, предъявление излишних требований – причиной беспомощности детей [3, с. 132]. И.А. Сикорский отмечал, что жестокое воспитание способствует появлению у ребенка страхов; изнеживающее воспитание создает неустойчивость нрава у детей; игнорирование воспитания приводит к трудностям в воспитательном взаимоотношении в целом [4, с. 58]. И.В. Гребенников считал, что изнеживающее воспитание содействует развитию чувства неполноценности и направленности к доминированию, вплоть до тирании [1, с. 108].

В работах Б. Берельсон, Г. Стейнер, С.Г. Файнберг, Дж. Риццо и других зарубежных авторов подчеркивается значимость родительского отношения в формировании патологий и отклонений психологического развития ребенка. С. Блюменфельд полагает, что родительская гиперпротекция, или радикальное игнорирование, приводят к непостоянству и враждебности ребенка.

У юношей все еще достаточно сильными остаются взаимоотношения с группами ровесников, которые позволяют им поддержать уверенность в себе во время кризисных ситуаций и переживаний, чувствовать себя более защищенными. Опираясь на собственный жизненный опыт и знания, а, также на поддержку своих сверстников, юноши формируют способы совладания в трудных жизненных обстоятельствах [2, с. 89].

Э. Эриксон замечал, что однообразие одежды, мимики и пантомимики, так часто наблюдаемое в юности, выступают защитой от запутанной, неопределенной самотождественности. Когда молодые люди не имеют четкого представления о себе, следование сверстникам в одежде и манере поведения дает ощущение внутренней устойчивости и защиты. Кроме того, их украшения, образ причесок и искусство символизируют процесс отдаления от родителей и всего того, что сопряжено с миром взрослых [6, с. 359].

Для выявления влияния родительской позиции на особенности общения студентов в учебной группе был проведен констатирующий эксперимент с участием 57 студентов 3 курса Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Объектом эмпирического исследования выделен характер взаимоотношений студентов в учебной группе. Предмет исследования - взаимосвязь характера межличностных отношений в студенческой группе и стиля родительского отношения. Исследование проводилось с помощью «Теста-опросника родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и ДМО Т. Лири.

По итогам исследования стиля родительского отношения респондентов разделили на группы для сравнительного анализа усредненных данных диагностики межличностных отношений. Было выявлено, что студенты, у родителей которых обнаружен высокий уровень принятия, более дружелюбны (11,9 балла) и менее агрессивны (3 б.), чем студенты родителей со средним уровнем принятия (см. рис. 1). Наибольшие различия в этой группе выявлены по шкале дружелюбия.

параметрах собственных действий. Осваивая таким образом познавательный компонент, обучающиеся учатся управлять своим здоровьем и контролировать свое состояние, развитие и подготовленность. Формирование способности к самоанализу и умения пользоваться измерительными инструментами и простыми тестами для оценки своего функционального состояния и психофизических возможностей позволяет школьникам вести самоконтроль за состоянием здоровья. Конкретные знания о различных средствах физической культуры и об их положительном влиянии на организм создают предпосылки для их трансформации в потребность здорового поведения.

Деятельностный компонент - проявляется на основе познания, изучения своих возможностей, личностных качеств и способов осуществления волевой деятельности. пунктуальности в выполнении рекомендаций, предписаний и назначений, способствующих укреплению здоровья, готовность к принятию самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления здоровья, а также его формирования; готовность к пропаганде здорового поведения. При формировании деятельностного компонента для нас важен индивидуальный подход, разносторонняя физическая подготовка, строгая дозировка, постепенное повышение физических нагрузок, систематичность занятий физическими упражнениями. Развитие тех или иных физических качеств мы рассматриваем не только с точки зрения совершенствования двигательных способностей, но и с точки зрения обеспечения нормального протекания процесса физического развития и повышения функциональных возможностей старшеклассников.

Оценочно-рефлексивный компонент проявляется в способности осмысливать, анализировать и давать оценку своему отношению к здоровью, давать оценку поведения в аспекте его здоровьесбережения, предполагает сформированность регуляторной гибкости поведения старшеклассника, умение корректировать поведение в направлении самосохранения.

Реализация каждого компонента не может происходить изолированно от других, поскольку все они тесно взаимосвязаны, и направлены на достижение единой цели.

Процессуальный блок отражает этапы формирования индивидуального стиля здорового поведения, педагогические средства, формы и методы, используемые для этого.

При формировании индивидуального стиля здорового поведения школьников, по нашему мнению, следует учитывать ряд этапов (стадий) этого процесса.

Первый этап (начальный). Учащийся внешне принимает позицию здорового поведения, имея эмоциональный настрой, эпизодический, ситуативный интерес, предметную установку, некоторые знания о здоровье и здоровом поведении, а также о негативном воздействии ряда факторов (например, вредные привычки), однако у него недостаточно самостоятельности и инициативы в использовании этих знаний.

Второй этап. Учащийся имеет фиксированную установку на здоровое поведениеи более устойчивые интересы; у него проявляются склонности к самосохранительному поведению как позитивной жизненной стратегии, которая выражается в понимании влияния вредных привычек и девиантных форм поведения на здоровье; формируется чувство ответственности.

Третий этап. Учащийся имеет твердую установку на здоровое поведение,

устойчивый интерес и склонность к этому.

Четвертый этап (высший). На данном этапе у обучающегося наблюдается ярко выраженная склонность к здоровому поведению, устойчивых убеждений и сформиро-ванности личной ответственности за здоровье, понимании его общественной значимости, а также осознании позитивного влияния здорового поведения на все аспекты жизнедеятельности.

Важным считаем насыщение занятий физической культурой различными подвижными, ролевыми, сюжетными играми, упражнениями на неполной информационной основе, требующими проявления физических, интеллектуальных и волевых качеств, обеспечивающих эмоциональную окраску занятий, вариативность и свободу реализации потребностей старшеклассников и оказывающих влияние на их личностное развитие.

Значительную эффективность в работе со старшеклассниками девиантного поведения показало использование активных форм работы: социально-педагогического тренинга, социально-педагогических акций. Учитывая стремление обучающихся к взрослости, независимости и к самоутверждению, такие формы работы позволяет поставить старшеклассника в активную позицию, где он становится субъектом собственного преобразования.

Важнейшим аспектом эффективности формирования у старшеклассников ценности здорового образа жизни является применение эмоционально насыщенной, личностно значимой информации, создание ситуаций осознания, переживания и выбора собственной позиции, а также формирование умений планировать, организовывать и диагностировать показатели физического развития и социально-психологического состояния.

Критериально-оценочный блок предполагает диагностику динамики изменения уровня сформированности индивидуального стиля здорового поведения старшеклассников с девиациями.

Опираясь на исследования А.Г. Носова в работе выделим три уровня формирования индивидуального стиля здорового поведения: объектно-пассивный (низкий), объектно-активный (средний), субъектный (высокий).

В качестве основных педагогических условий, способствующих формированию индивидуального стиля здорового поведения девиантных старшеклассников выступают: реализация субъект-субъектного подхода, признание активной роли старшеклассника в укреплении собственного здоровья, выявление и отбор в образовательной системе педагогических средств, способствующих этому.

Реализация этого условия предусматривает обогащение опыта здоровьесберегающей деятельности, выбор соответствующих педагогических действий, способов организации деятельности старшеклассников. Обогащение опыта здорового поведения подростков понимается как совокупность педагогических действий по овладению им разнообразными способами формирования индивидуального стиля здорового поведения и включения их в свой стиль жизни.

Организация воспитательного пространства в формировании и индивидуального стиля здорового поведения реализуется через разнообразные формы и методы воспитательной и учебной совместной деятельности, способствующих развитию культуры толерантности и общения участников педагогического процесса, повышению уровня социально - полезной и

самостоятельную студенческую жизнь, проявляясь в поведении и мировоззрении взрослеющего человека, влияют на его взаимоотношения с окружающими – сокурсниками, одногруппниками, преподавателями.

Формулировка цели статьи. Целью предпринятого исследования стало выявление влияния стиля родительского воспитания на особенности взаимоотношений студентов в учебной группе.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психолого-педагогической науке вопросами влияния родительского воспитания на формирование личности детей и подростков занимались Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.Я. Варга и др.

В психолого-педагогической литературе понятия «стиль родительского отношения», «тип семейного воспитания», «родительская позиция» часто рассматриваются как синонимы. Под стилем родительского воспитания понимаются наиболее характерные способы отношения к ребенку, применение родителями предпочитаемых средств и методов педагогического и психологического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия. В основе предпочитаемых родителями стилей воспитания лежат следующие причины: 1) собственный опыт, стиль воспитания в родительской семье; 2) характерологические отклонения самих родителей; 3) осознанное или неосознанное стремление родителей решать свои личные проблемы и проблемы в отношениях за счет детей; 4) особенности самого ребенка.

А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллер выделяют следующие стили неправильной родительской позиции в воспитании:

- гипопротекция: родители мало интересуются подростком, что нередко сопровождается его физической и педагогической запущенностью. Невключенность ребенка в жизнедеятельность семьи приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и привязанности;
- доминирующая гиперпротекция: детей страдают от гиперопеки, им не дают ступить и шага без контроля, что приводит либо к ярко выраженной реакции эмансипации, либо к безынициативности, неумению постоять за себя;
- потворствующая гиперпротекция: родители стараются избавить ребенка от мельчайших проблем, потакают его желаниям. Итог такого воспитания выражается в высокой степени притязаний, стремлении к лидерству при отсутствии настойчивости и привычки опираться на собственные силы;
- эмоциональное отвержение: ребенком тяготятся, его потребности игнорируются, иногда с ним безжалостно обращаются, считают его обузой и выражают общее возмущение его существованием и поведением;
- жестокие взаимоотношения: могут выражаться открыто в форме эмоциональных и физических срывов на ребенке, использовании принуждения, либо являются скрытыми, когда между родителями и ребенком стоит «стена» психологической холодности и враждебности;
- повышенная моральная ответственность: от ребенка требуют честности, порядочности, чувства ответственности, не соответствующих его возрасту. Пренебрегая кругом его интересов и способностей, возлагают на него обязанность за семейное благополучие [5, с. 268].

Исследователи детских и подростковых неврозов полагают, что деструктивный стиль семейных взаимоотношений приводит к появлению отклонений развития личности, к ранней травматизации. И.М. Балинский

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук Агеева Людмила Геннадьевна
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал (г. Арзамас);
студентка 3 курса Андрианова Елена Анатольевна
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал (г. Арзамас)

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ХАРАКТЕРА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

Аннотация. В статье рассмотрены стили семейного воспитания и их влияние на характер общения студентов со сверстниками.

Ключевые слова: стиль семейного воспитания, гипопротекция, эмоциональное отвержение, гиперпротекция, принятие, кооперация, симбиоз.

Annotation. The article considers the styles of family upbringing and their impact on the nature of communication between students with their peers

Keywords: the style of family education, giperprotektsiya, emotional rejection, giperprotektsiya, acceptance, cooperation, symbiosis.

Введение. Народная педагогика уходит своими корнями в глубь веков. Вопросы воспитания подрастающего поколения и его социализации были и остаются одними из основных, стоящих перед человечеством, поскольку непосредственно связаны с его существованием и развитием. Традиционно важнейшим институтом воспитания человека была и остается семья. В семье проходят первые уроки воспитания ребенка, прививаются семейные традиции и ценности, формируется представление об окружающем мире. В каждой семье существуют свои воспитательные традиции и стили. Во многом они определяются опытом и жизненным путем предыдущих поколений, культурой, в которой живет семья, наследованием в семейной истории стилей воспитания.

Говоря о России, нельзя упускать из виду историю трех-четырех последних поколений, историю народа с большим количеством трагических событий - репрессии 30-х-40-х годов XX века, Великая отечественная война и т.д. - с которыми связаны огромные человеческие, социокультурные, демографические, экономические потери. О них в государственных масштабах много говорилось и говорится, но гораздо реже акцентируется внимание на потерях, которые происходили на семейном уровне, на уровне отношений. Под влиянием этих событий формировались родители, бабушки и дедушки нынешних студентов, будущих родителей, которые будут транслировать свой опыт следующим поколениям.

В семье детям прививаются знания о природе и обществе, формируется опыт творческой деятельности, развиваются интеллектуальные способности, наконец, воспитывается отношение к миру и окружающим людям. Взрослея, ребёнок поступает в учебные заведения, которые часто расположены вдали от родительского дома. Поэтому огромное количество молодых людей оказываются вдали от родителей, от привычной семейной обстановки. Ценности и взгляды, усвоенные в семье, выносятся за ее пределы в

личностно - значимой активности старшеклассников, принятию ценностных установок общества.

- предпосылки для коррекции и самоконтроля за состоянием здоровья и эффективностью применяемых средств здоровьесбережения.

Для реализации этого условия необходимо создание индивидуальной модели стиля здорового поведения старшеклассника с учетом его личностных особенностей.

- развитие потребностно-мотивационной сферы растущего человека, нормативно-правовое обеспечение формирования стиля здорового поведения.

Современный педагогический процесс характеризуется правомерностью и вариативностью параметров воспитательного пространства, социокультурных источников, воздействующих на личность подростка:

1) Организация совместной деятельности, где основой стратегии является учет и рост перспективы каждого участника педагогического процесса, так как в совместной деятельности реализуются отношения двух уровней: отношения, посредством которых складывается и функционирует коллективный субъект, и отношения друг к другу его членов. Это является основным условием роста активности каждого участника учебной деятельности. Школьная жизнь полна противоречий хотя бы уже потому, что это период активной самооценки через идентификацию себя с окружающими людьми. При такой организации совместной деятельности время, материальные ресурсы и усилия направляются на профессиональный рост одних, на воспитание других, на обучение третьих, оздоровление четвертых, что собственно формирует культуру толерантности отношений в педагогической среде и, как следствие, в социальной среде.

2) Гибкий подход к старшеклассникам, где особое значение приобретает создание условий, способствующих ценностно-смысловому выбору модулей образовательно-воспитательной и социокультурной деятельности с учетом всех факторов. Следовательно, обучение и воспитание должны строиться таким образом, чтобы накопленные знания н приобретенный опыт стали движущей силой на пути к раскрытию и реализации духовных, физических и интеллектуальных потенциалов индивида.

3) Гармонизация жизнедеятельности подростков предполагает создание условий для разносторонней активности старшеклассников, тем самым предоставляются равные возможности в развитии и формировании их способностей с проекцией на будущую профессиональную и социальную деятельность. Создание и доступность разнообразных форм и видов активной деятельности школьников (научная, творческая, организаторская, спортивная и пр.). Именно практика дает тот самый опыт, существующий в виде навыков, умений, ожиданий, когнитивных схем и т.п., а не актуализирующие его внешние и внутренние воздействия. Именно практика является главной детерминантой, определяющей содержание психически регулируемой активности.

Выводы. Формирование стиля здорового поведения не преследует цели оказывать на растущего человека давление в определении выбора действий по сохранению своего здоровья, но обязано дать знания по основным современным направлениям оздоровления. Цели такого формирования шире раскрывают инновационную суть воспитательного процесса как открытой системы, ориентированной на формирование у личности рефлексивного,

творческого, нравственного отношения к собственной жизни и здоровью в соотнесении с жизнью других людей.

Литература:

1. Виленский М.Я., Соловьев Г.М. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2001. - №3. - С. 2-7.

2. Носов А.Г. Диагностика уровня становления здорового образа жизни у обучающихся // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12.

3. Орехова Т. Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: диссертация... доктора педагогических наук. - Магнитогорск, 2005 - 389 с.

4. Третьякова Н. В. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технологии обеспечения- Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. - 208 с.

Педагогика

УДК: 378.2

аспирант Фаляхов Ирек Ильхамович
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья направлена на разработку структуры и содержания программы подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования. В ней осуществлен анализ существующих программ в системе дополнительного профессионального образования, выявлены особенности разработки программ подготовки наставников.

Ключевые слова: требования, программы, подготовка наставников, дуальная система профессионального образования.

Annotation. The paper aims to develop the structure and content of training curricula for mentors of the dual system of vocational education. An analysis of existing curricula in the system of additional vocational training is carried out and the peculiarities of training curricular development for mentors are revealed in the paper.

Keywords: requirements, curricula, training of mentors, the dual system of vocational education.

Введение. В наши дни, когда мир претерпевает геополитические изменения, а производство характеризуется нестабильностью особую актуальность приобретает удовлетворение личных или индивидуальных образовательных потребностей, так как приходится делать ставку на взращивание особого контингента наставнического корпуса способного осуществлять наставническую деятельность в условиях непредсказуемости и

4. Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования / под ред. Е.С.Полат. - М., 1998.

5. World Bank, 2007. Measuring Disability Prevalence = Распределение уровня инвалидности, Всемирный Банк, 2007. – Режим доступа: http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Data/MontPrevalence.pdf.

6. Конвенция ООН «О Правах инвалидов». - Режим доступа: http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf

7. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов". – Режим доступа: http://base.garant.ru/70170066/

8. Письмо Минобрнауки РФ от 11 июля 2011 г. N 06-1277 Методические рекомендации по организации дистанционного образования детей-инвалидов в субъектах Российской Федерации в 2011 - 2012 гг. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;dst=100006;n=119820;req=doc

9. Образование для всех: Выполнение наших общих обязательств: текст, принятый Всемирным форумом по образованию (апрель 2000 г., Дакар, Сенегал). - Режим доступа: http://rusla.ru/rsba/provision/unesco.pdf

10. Письмо Минобрнауки РФ от 30.09.2009 N 06-1254 «О Рекомендациях по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, в субъекте Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_104601/

11. Центры дистанционного обучения созданы в Приморье с охватом 62 школ. - Режим доступа: http://primamedia.ru/news/primorye/23.01.2013/252526/tsentri-distantsionnogo-obucheniya-sozdani-v-primore-s-ohvatom-62-shkol.html

12. Архипова Л. А. Дистанционное обучение детей-инвалидов в Ставропольском крае / Л. А. Архипова. – Режим доступа: http://www.pandia.ru/text/78/332/467.php

13. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175 "О государственной программе Российской Федерации "Доступная среда" на 2011-2015 годы //Российская Газета. – 2011. - 28 марта.

14. Ахметзянова А.И. Кластерный подход к организации инклюзивного образования в Казанском Федеральном Университете //Филология и культура. Philology and culture. -2015. No 1(39). - с.301-306. – Режим доступа: http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/60_10.pdf

15. Tatyana V. Yakovenko and Olga V. Volkova, 2015. Readiness of Teachers of Educational Establishment for Improvement of Professional Competence in the Area of Realization of Distance Educational Technologies. The Social Sciences, 10: 2323-2328.

респондентов столкнулись с трудностями в процессе обучения детей с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий. Педагоги указали на следующие проблемы: недостаточно знаний для полноценной работы (44%), проблемы с Интернетом (низкая скорость, плохая видеосвязь) (20 %), сложно самостоятельно разбираться с учебным материалом (11%), большой объем заданий (4 %), остальные ответы респондентов мы не отображаем в статье, так как их процент составил менее 1%.

Выводы. Применение в обучении детей с ОВЗ дистанционных образовательных технологий является показателем уровня информатизации образования Республики Татарстан. Дистанционное образование концентрирует технические, кадровые и финансовые ресурсы, для того чтобы на их базе придать образованию новое качество, увеличить доступность, повысить его экономическую эффективность, добиться точного понимания всеми участниками процесса целей дистанционного обучения. В этом случае, особенно для обучения детей с ОВЗ, в качестве целевого ориентира должна быть сдача обучающимися выпускных экзаменов и овладение объемом знаний и умений, необходимым для продолжения образования и получения профессии. Преодолеть реальные трудности с недостатком опыта и квалификации педагогов и администрации по организации дистанционного обучения достаточно сложно. Так, за истекший период реализации программы в республике обучен всего 881 педагог.

Для использования потенциала дистанционного обучения в Республике Татарстан в полной мере необходимо переформатировать этот проект с постановкой в качестве приоритетов интересов детей, а не административных удобств. Это поможет сделать из него реальный инструмент для изменения качества обучения детей, в том числе и тех, кто не может получать образование в других формах – детей с ОВЗ.

Для более полного использования потенциала, заложенного в дистанционные образовательные технологии, необходимо найти баланс между открытыми образовательными ресурсами и теми ресурсами, которые закупаются централизованно и разрабатывают педагоги самостоятельно.

Итак, в республике созданы все условия для развития системы дистанционного обучения в общем образовании, как перспективного направления, на которое возлагают большие надежды родительская и педагогическая общественность, и конечно сами дети, нуждающиеся в особых условиях организации образовательного процесса.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html. - 3.06.2015.

2. Приказ Минобрнауки России от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/04/16/obuchenie-dok.html

3. Письмо Минобрнауки России от 21.04.2015 N ВК-1013/06 "О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ". – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178777/

повышенной трудоёмкости производства. В связи с этим, основной целью наставничества является адаптация молодых работников, студентов и выпускников к производственной деятельности, формирование их корпоративной культуры, а также их последующее профессиональное, карьерное развитие и закрепление в профессиональной деятельности.

Основой для разработки повышения квалификации кадров профессионального образования является интеграция основополагающих положений теории непрерывного образования: теории самообразования, теории повышения квалификации специалистов и педагогики для взрослых.

Формулировка цели и задач статьи. Данная статья направлена на разработку структуры и содержания программы подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования. В качестве частных задач при исследовании данной проблемы выделены следующие: анализ существующих программ в системе дополнительного профессионального образования; выявление требований к компетенция наставников производственного обучения для системы дуального профессионального образования; выявление особенностей разработки программ подготовки наставников; выявление требований к разработке программ в системе дополнительного профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. В рамках нашего исследования целесообразным считаем выделить четыре основные функции наставника производственного обучения в системе дуального обучения: мотивационно-ценностная функция, предполагающая формирование осмысленных положительных мотивов у стажеров к выбранной профессиональной деятельности; образовательно-воспитательная функция, заключающаяся в передаче профессионального опыта молодым стажерам, их приобщение к корпоративным ценностям и традициям предприятия, формирование их корпоративной культуры; информационно-консультационная функция, предполагающая своевременное информирование образовательных организаций об уровне сформированности компетенций стажеров и организация консультаций как для самих стажеров, так и их преподавателей; самообразовательная функция, предполагающая формирование у стажеров компетенций в самосовершенствовании и саморазвитии с целью дальнейшего профессионального и карьерного развития.

Исходя из функций современного наставника производственного обучения в системе дуального обучения нами выделены основные требования к его компетенциям:

Наставник должен знать: нормативно-правовые положения документов федерального, регионального и институционального уровня организации корпоративного обучения стажеров; основные организационные формы, технологии и методы эффективного обучения стажеров в системе дуального обучения; особенности разработки программ дуальной формы обучения студентов и др.

Наставник должен уметь: осуществлять анализ своей деятельности, корректировать действия с учетом стратегических целей предприятий и потребностей своих стажеров; планировать и проектировать свою деятельность; анализировать профессиональную деятельность начинающих сотрудников; осуществлять мониторинг профессионального роста начинающих сотрудников предприятия; осуществлять поиск эффективных

способов организации корпоративного обучения студентов; разрабатывать корпоративные программы в рамках дуальной формы обучения и своевременно их корректировать.

Наставник должен владеть: современным терминологическим аппаратом в области корпоративного обучения стажеров; психолого-педагогическими приемами эффективной передачи информации; методикой профессионального воспитания и обучения; технологией разработки корпоративных образовательных программ; методикой проведения корпоративных мероприятий; компетенциями управления процессом коммуникацией стажеров; творческим подходом к корпоративному обучению стажеров и к профессиональной деятельности; навыками экспертного мышления.

Указанные требования к компетенциям наставников производственного обучения для системы дуального профессионального образования обуславливают требования к разработке программ их подготовки. Разработка содержания программ подготовки наставников требует детального анализа теоретико-методологических и методических оснований организации их структуры и содержания.

При исследовании теоретико-методологических оснований построения программ внутрифирменного обучения персонала А.В. Карпов и И.М. Скитяева выдвигают следующие принципы: выбор приоритетов решения задач предприятий-заказчиков; нацеленность на разработку новых принципов функционирования предприятия для согласования процессов взаимодействия и стандартов компании; обеспечение сформированности единой корпоративной культуры предприятия; обеспечение обратной связи, позволяющей оценить эффективность программ внутрифирменного обучения [3].

Корпоративные программы разрабатываются и реализуются, исходя из стратегических задач организации, поэтому при их разработке учитывается необходимая динамика развития персонала организации, перспективные темпы развития, имеющиеся в наличии и недостаточные для организации этой работы ресурсы. Подобные программы всегда разрабатываются с учетом многочисленных интересов: бизнеса, отдельных подразделений предприятия и, безусловно, самих сотрудников непосредственно [2]. Во-вторых, такая программа как прямо, так и косвенно, может решать задачи образования целостной команды в коллективе, согласования многочисленных интересов, повышения качества взаимодействия между подразделениями организации. В-третьих, с помощью применения программ внутрифирменного обучения решаются вопросы создания на предприятии единого понятийного, информационного и ценностного поля. Корпоративная образовательная программа – это всегда значимая компонента в развитии корпоративной культуры позволяющая выступать ведущим специалистам самого предприятия в роли преподавателей. Система внутрифирменной подготовки может быть эффективной только в том случае, если будет проанализировано её существующее положение, оценена перспектива и сформирован образ желаемого будущего, спрогнозированы изменения, подготовлены проекты изменения, определены сроки и затраты [3].

К организационным требованиям при создании программ внутрифирменной подготовки И.М. Скитяева относит следующие:

1. Программа внутрифирменной подготовки направлена на получение необходимых знаний, связанных с профессиональными задачами.

- Центр дистанционного обучения [10];
- Ресурсный центр дистанционного образования детей с ОВЗ [11];
- Центр дистанционного обучения детей с ОВЗ. Центр охватывает всех нуждающихся в дистанционном обучении детей [12]. И это не только дети с ограниченными возможностями здоровья, ведь в услугах по получению образования в дистанционной форме испытывают потребность и одаренные дети, и дети, оказавшиеся в особых жизненных ситуациях.

С точки зрения нормативного, правового обеспечения развития дистанционного образования у Татарстана есть все возможности: «Порядок воспитания и обучения детей с ОВЗ на дому, а также размеры компенсации затрат родителей на эти цели определяются законами и иными нормативными актами субъектов Российской Федерации и являются расходными обязательствами бюджетов субъектов Российской Федерации. Вопросы организации дистанционного образования детей с ОВЗ в конкретном субъекте Российской Федерации должны быть урегулированы законами и иными нормативными правовыми актами, принимаемыми органами государственной власти данного субъекта Российской Федерации в соответствии с их компетенцией».

В рамках выполнения Государственного задания в 2014 и 2015 годы ГАОУ ДПО «Институт развития образования РТ» провел исследование, о возможностях использования дистанционных образовательных технологий в обеспечении эффективной социализации детей с ОВЗ в Республике Татарстан. Цель исследования состояла в изучении состояния дистанционного обучения детей с ОВЗ в Республике Татарстан. В мониторинге приняли участие 304 педагога, работающих с детьми с ОВЗ.

Результаты мониторинга показали, что в Татарстане 15 предметов реализуются с использованием дистанционных образовательных технологий: математика, русский язык, литература, биология, физика, окружающий мир, география, татарский язык, информатика, история, обществознание, иностранный язык, химия, ОРКСЭ, природоведение. Педагоги отметили, что использование дистанционных образовательных технологий положительно повлияло на отношение обучающихся к образовательной деятельности (87 %). Педагоги (57%) отметили повышение показателей успеваемости, так по результатам сдачи выпускных экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ) на отлично справились (4%) выпускников, на хорошо (57%), оценку удовлетворительно получили (38%).

Дистанционные образовательные технологии педагоги применяют для решения следующих профессиональных задач: изучение нового, повторение, закрепление, систематизация материала, подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, подготовка к олимпиадам, организация индивидуальной работы [15].

В ходе опроса педагогов, использующих дистанционные образовательные технологии для организации образовательного пространства детей с ОВЗ были получены как положительными, так и отрицательными мнения. Так, к положительным были отнесены следующие характеристики: удобная форма работы (32%) (позволяет полноценно работать с обучающимися (16 %), экономия времени педагога при личном общении с обучающимися, так как теоретический материал уже изучен в рамках дистанционного обучения(11%), помощь при подготовке к выпускным экзаменам (4%). Остальные ответы мы не отображаем в статье, так как их процент составил менее 1%. 60%

технологий должны быть включены:

- дети, нуждающиеся в обучении по образовательной программе специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;
- дети с ОВЗ в рамках получения дополнительного образования, профессионального образования.

Оба этих направления могут рассматриваться как ближайшая перспектива для системы образования детей с ОВЗ в Республике Татарстан.

Так, в настоящее время дети с ОВЗ, имеющие возможность посещать образовательные организации по месту жительства, учатся по основным образовательным программам (в 2013/2014 учебном году в образовательных организациях по адаптированным программам обучалось 6690 человек, а в 2014/2015 учебном году в образовательных организациях по адаптированным программам обучалось 6016 человек).

В рамках мероприятия ПНПО «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» в Республике Татарстан созданы условия для дистанционного обучения детей с ОВЗ: было организовано дистанционное обучение детей, находящихся на лечении в онкогематологическом отделении.

По факту реализации программы количество детей с ОВЗ, охваченных образованием в Республике Татарстан, не возросло. Показателями эффективности работы должно быть уменьшение количества детей с ОВЗ не обучающихся и увеличение количества детей с ОВЗ, сдающих успешно выпускные экзамены. К сожалению, этого не происходит, потенциал использования дистанционных образовательных технологий остается невостребованным. Таким образом, в Татарстане реализуется проект в части использования электронных ресурсов при надомном обучении. Вовлечение других категорий детей с ОВЗ и повышение качества их образования должно стать целью следующего этапа развития дистанционных образовательных технологий. Качество образования должно повыситься таким образом, чтобы оказать влияние на процесс социализации детей, открыть им возможность продолжения получения образования после окончания обучения в школе. Анализируя данные последних лет, можно предположить, что до 70% выпускников школ – детей с ОВЗ являются потенциальными абитуриентами вузов [14].

Именно на такие результаты нацеливает регион Минобрнауки России: «Практика показывает, что обучение с использованием дистанционных образовательных технологий значительно расширяет возможности получения детьми с ОВЗ образования, позволяет во многих случаях обеспечить освоение обучающимся основной общеобразовательной программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования в полном объеме. Особенности организации образовательного процесса для каждого обучающегося, включая объем его учебной нагрузки, а также соотношение объема проведенных занятий с использованием дистанционных образовательных технологий или путем непосредственного взаимодействия учителя с обучающимся, определяются индивидуально на основании рекомендаций специалистов» [10].

В регионах Российской Федерации накоплен существенный опыт формирования отдельных институтов для осуществления различных форм дистанционного обучения, которые реализованы по-разному:

2. Объём программы профессиональной переподготовки должен быть не менее 500 академических часов, повышения квалификации - не менее 100 академических часов и включать в себя образовательную компоненту, а также целенаправленную подготовку к продолжению образования и стажировкам.
3. Программы подготовки могут осуществляться как с отрывом, так и без отрыва от производства.
4. Программы подготовки должны предусматривать включение современных инновационных отечественных и зарубежных технологий обучения.
5. Содержание программ подготовки должно быть ориентировано на современную практику подготовки специалистов по соответствующим специальностям с использованием современных технологий обучения.
6. Каждая программа подготовки, должна быть подкреплена перечнем учебно-методических материалов, используемых при ее реализации.
7. Программы должны предусматривать использование различных форм и условий подготовки и обеспечивать эффективное применение выделяемых средств на их осуществление.
8. Подготовка должна осуществляться с привлечением квалифицированных преподавателей, имеющих большой научно-практический опыт.
9. Обучение должно завершаться итоговой аттестацией или сертификацией с выдачей соответствующих документов [7].

Реализация программы повышения квалификации включает следующие стадии: теоретическое обоснование программы развития персонала предприятия; определение потребностей и возможностей предприятия; проектирование и разработка кадровой политики программы развития персонала предприятия; диагностика потребностей сотрудников; формулирование задач подготовки персонала; разработка учебно-тематического плана и технологий реализации программ подготовки персонала; отбор и структурирование содержания подготовки; реализация программ подготовки; организация обратной связи; поэлементный анализ результатов подготовки; оценка эффективности процесса подготовки; совершенствование программ подготовки персонала; интеграция программ подготовки персонала и программ развития учреждения образования; планирование самообразования [5].

Б.И. Коротяев называет следующие принципы для структурирования учебного материала: выделение целостных, относительно самостоятельных систем знаний и их структурных элементов; ранжирование выделенных систем и их элементов; прерывности и непрерывности [4].

Формирование содержания обучения внутрифирменного обучения в области повышения психолого-педагогической компетентности специалистов направлено на непрерывное углубление теоретических знаний, практических навыков и педагогического мастерства [6]. О.Л. Абдуллина в структуре общепедагогических знаний выделяет следующие: фундаментальные идеи, концепции, законы и закономерности развития педагогических явлений; ведущие педагогические теории, основные категории и понятия; основополагающие педагогические факты; прикладные знания об общей методике обучения и воспитания [1].

Учитывая предложенные требования к структуре и содержанию программ

подготовки наставников, нами разработана программа подготовки наставников для дуальной системы обучения в объеме 72 часа. Предложенная программа включается в себя 4 самостоятельных, но в то же время взаимосвязанных между собой, модуля:

- Модуль 1. «Становление и развитие института наставничества: история вопроса и современное состояние», раскрывающий этапы и особенности наставнического движения в России до начала XX века; функционирование института наставничества в условиях политехнического образования и воспитания в советский период; преимущества и недостатки наставничества советского и современного периода; диверсификация моделей корпоративного обучения современного наставничества (дуального, внутрифирменного, внефирменного обучения и др.);
- Модуль 2. «Профессиональное воспитание и обучение стажеров», раскрывающий сущность, содержание, цели, задачи, принципы профессионального воспитания и обучения; особенности социально-профессиональной адаптации молодых кадров на предприятии; проблемы в формировании мотивационно-ценностных установок на будущую профессиональную деятельность; особенности интеграции образовательных организаций и предприятий в условиях дуальной формы обучения; особенности использования интегрированных технологий обучения и воспитания;
- Модуль 3. «Основы андрагогики», раскрывающий особенности обучения и воспитания взрослых; отличительные особенности традиционной и андрагогической моделей обучения; особенности планирования процесса обучения взрослых и оценивания их достижений; функции обучающих и обучающихся в процессе обучения; проблемы гендерного подхода к организации образовательного процесса; причины и пути преодоления конфликтов в трудовом коллективе; методические рекомендации по оптимизации психолого-педагогического и методического сопровождения учебной деятельности взрослых;
- Модуль 4. «Организационные и методические аспекты осуществления наставничества в условиях дуальной формы обучения», раскрывающий механизмы социального партнерства (включенность в деятельность профессиональных образовательных организаций представителей производственной сферы); особенности в организации обучения студентов в образовательных организациях и на предприятиях; технологию и методику программы профессионального и карьерного развития стажеров; особенности оценивания их профессиональных компетенций; отечественные и зарубежные технологии, формы и методы внутрифирменного обучения студентов в условиях дуальной формы обучения.

В перечень задач курса мы относим следующие: овладение знаниями об исторических аспектах становления и развития института наставничества, знаниями о современном его состоянии, знаниями о единстве образовательной, воспитательной и развивающей функций наставничества в системе дуального обучения, знаниями по методике и практике корпоративного обучения и передачи профессионального опыта стажерам-студентам, знаниями в области профессионального воспитания и обучения, в области андрагогики, умения использования педагогических технологий для осуществления наставнической деятельности в условиях дуальной формы обучения, умения разработки и

Все закупленное оборудование передано семьям в 2015 году – 790 комплектов базовых рабочих мест, в 2016 году – 845 комплектов базовых рабочих мест. Центром электронного обучения Института развития образования республики Татарстан реализуются программы обучения для педагогов и муниципальных тьюторов, проводятся обучающие семинары для участников образовательного процесса, отработаны схемы взаимодействия участников образовательного процесса.

Показатель детей с ОВЗ республики, получающих общее образование на дому с использованием дистанционных образовательных технологий, от общего количества детей, которым это показано, составил в разные годы: 55%, 75% и 90%. На первый взгляд, можно сказать, что показатели неуклонно растут, однако особенности методики расчета этих целевых показателей говорят о том, что количественных приращений в обучении детей с ОВЗ с появлением в республике дистанционных образовательных технологий не происходит. Дело в том, что расчет ведется не от количества детей с ОВЗ, которые могут получать общее образование, а от количества тех детей, которые уже находятся на надомном обучении.

Модель, выбранная и реализованная в республике, предполагает обучение только тех детей, которые уже проходят надомное обучение. Организация обучения строится по очно-заочной форме: большая часть времени – это очная форма обучения и меньшая часть – дистанционная. Фактически речь идет о надомном обучении, в традиционном понимании, с использованием информационных технологий.

Вместе с тем, основными двумя идеями, заложенными при обучении детей с ОВЗ в рамках приоритетного национального проекта «Образование», являлось:

- увеличение числа детей с ОВЗ, которые получают образование, то есть доступности образования для детей с ОВЗ;
- повышение качества образования этой категории детей.

Напомним, что в программу обучения детей с ОВЗ вовлечены только те дети, которые находятся на надомном обучении. Вместе с тем, Минобрнауки России трактует целевую группу данного проекта более широко, чем это реализуется в Татарстане: «Целевую группу проекта составляют дети-инвалиды, обучающиеся на дому по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, которые могут обучаться с использованием дистанционных образовательных технологий, в том числе не имеют медицинских противопоказаний для работы с компьютером. Данная категория обучающихся включает, в том числе детей, нуждающихся в обучении по образовательной программе специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.). Создаваемая в субъекте Российской Федерации система дистанционного обучения детей с ОВЗ также может быть использована для организации обучения на дому детей с ОВЗ дошкольного возраста, получения детьми с ОВЗ дополнительного образования, профессионального образования» [10].

Подчеркнем, что, по планам Минобрнауки России, в региональные проекты по обучению детей с ОВЗ с использованием дистанционных

качестве основной задачи в области реализации прав детей с ОВЗ на образование рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей наравне со здоровыми сверстниками.

С этой целью в Республике Татарстан создана база данных и ведется персонифицированный учет детей с ОВЗ. Такая форма позволяет иметь персональную информацию о каждом ребенке с ОВЗ, проживающем в республике, для своевременного определения программы обучения детей, начиная с дошкольного возраста. Так, в Республике Татарстан на начало текущего учебного года в базе данных о детях с ОВЗ было 19279 детей, из них детей школьного возраста - 13584 человека.

В республике Татарстан до 2013 года модель и технология обучения детей с ОВЗ находилась в стадии формирования, шел активный процесс закупки техники, обучения педагогов, отрабатывались схемы взаимодействия участников образовательного процесса. В настоящее время система обучения детей с ОВЗ приняла определенные законченные формы и может быть проанализирована.

За период с 2009 по 2011 год в рамках мероприятия ПНПО «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» [8] на 2009-2012 годы созданы условия для дистанционного обучения детей с ОВЗ, работа ведется и по настоящее время, в частности произведена закупка техники:

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения начального общего образования, ограничения здоровья которого позволяют использовать стандартные инструменты клавиатурного ввода, управления и зрительного восприятия с экрана;

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения начального общего образования (для обучающихся с мышечной атрофией (миопатией));

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения начального общего образования (для обучающихся с отсутствием верхних конечностей);

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения основного общего образования, ограничения здоровья которого позволяют использовать стандартные инструменты клавиатурного ввода, управления и зрительного восприятия с экрана;

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения основного общего образования (для незрячих обучающихся);

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения основного общего образования (для слабовидящих обучающихся);

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения основного общего образования (для обучающихся с мыщечной атрофией(миопатией));

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения основного общего образования (для обучающихся с отсутствием верхних конечностей);

•Базовое рабочее место обучающегося образовательного учреждения среднего(полного) общего образования, ограничения здоровья которого позволяют использовать стандартные инструменты клавиатурного ввода, управления и зрительного восприятия с экрана.

корректировки программ профессионального и карьерного развития стажеров, способности осуществлять своевременную педагогическую диагностику уровней сформированности компетенций своих подшефных и др.

Выводы. Таким образом, программы подготовки наставников для работы со студентами дуальной системы обучения должны быть направлены не только на передачу личного профессионального опыта, формирование общих и профессиональных компетенций, но и на мобильную корректировку профессиональных компетенций студентов, а также повышение их мотивации к установлению длительных трудовых отношений с предприятием. При разработке программ подготовки наставников для дуальной системы обучения необходимо учитывать структурную интеграцию (взаимодействие образования и производства), содержательную (интеграция содержания их подготовки в образовательной организации и на предприятии) и технологическую (интеграция форм и методов обучения в образовательной организации и на предприятии) интеграцию. Исходя из ведущей функции наставника в системе дуального обучения – воспитательной, программы подготовки наставников должны быть ориентированы на формирование социально-ориентированной личности студента, формирование его корпоративной культуры и адаптационных способностей в условиях предприятия.

Разработанный нами модульный курс представляет собой программу повышения квалификации наставников, направленный на формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-аналитического компонентов готовности наставника-ментора, наставника-тьютора, наставника-коуча и наставника-фасилитатора к осуществлению наставнической деятельности в рамках дуальной формы обучения.

Литература:

1. Абдуллина, О.Л. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для педагогических специальностей высших учебных заведений. - 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / О.Л. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
2. Збаровский, В.С. Андрагогика; поиски, находки, практика и мнения: учебное пособие [Текст] / В.С. Збаровский, Г.А. Рудик. - СПб: Всероссийский ин-т повышения квалификации инженерно-педагогических работников и специалистов профтехобразования, 1994.
3. Карпов, А.В. Основы организационного консультирования: Учебное пособие [Текст] / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. Ярославль, 2003.
4. Коротяев, Б.И. Учение - процесс творческий; книга для учителя [Текст] / Б.И. Коротяев. - М.: «Просвещение», 1989. – 158 с.
5. Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов: Аналитическая записка [Текст]. – Минск, 2011. – 110 с.
6. Пастухов, В.И. Научно-педагогические кадры высшей школы: (Правовые вопросы) [Текст] / В.И. Пастухов. – Киев.: Вища школа, 1983. - 53 с.
7. Скитяева, И.М. Формирование системы внутрифирменного обучения персонала [Текст] / И.М. Скитяева // Дополнительное профессиональное образование. - 2005. - № 3. – С. 10-13.

Педагогика

УДК:378.1

кандидат филологических наук, доцент Федорова Жанна Викторовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);
доктор философских наук, профессор Косарев Анатолий Петрович
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

МИРОВОВОЗЗРЕНИЕ И ФИЛОСОФИЯ: ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье анализируется вопрос о соотношении мировоззрения и философии, которая, в свою очередь, рассматривается как рационально-теоретический, понятийный тип восприятия мира. Авторы обосновывают положение о том, что сформированнная в результате изучения философии «культура ума» поможет будущему специалисту решать не только профессиональные задачи, но ориентироваться в проблемах и тенденциях общественного развития. Доказывается необходимость гуманизации образования и философской рефлексии в области технических и естественных наук.

Ключевые слова: мировоззрение; научное мировоззрение; рефлексия; философия; философия техники; гуманизация образования; ценностный поход; компетенция.

Annotation. In article the question of a ratio of outlook and philosophy which, in turn, is considered as rational and theoretical, conceptual type of perception of the world is analyzed. Authors prove the provision that the "culture of mind" created as a result of studying of philosophy will help future expert to solve not only professional problems, but to be guided in problems and tendencies of social development. Need of a humanization of education and philosophical reflection in the field of technical and natural science is proved.

Keywords: outlook; scientific outlook; reflection; philosophy; equipment philosophy; education humanization; valuable campaign; competence.

Введение. Философия как явление духовной культуры существует издревле, ибо потребность в философском осмыслении бытия – неизбывная форма существования человека: «Пусть никто в молодости не откладывает занятия философией» – говорил Эпикур, а Цицерон называл философию «культурой ума».

Сегодня философия – это наука о всеобщих принципах развития мира, это динамичный мир понятий и категорий, идей и концепций, проблем и законов, вопросов и сомнений. Надо помнить: наш мир – это мир идей. За средствами массовой информации, телевидением, политическими дебатами, системой образования обязательно стоят философские системы, которые представляют собой определенные мировоззренческие позиции.

Формулировка цели статьи – выявить закономерности формирования мировоззрения и влияния на него философского знания.

Изложение основного материала статьи. Философия рассматривает мировоззрение как систему отношений, взглядов, представлений об окружающем мире и о месте человека в нем. Мировоззрение ориентирует и направляет личность, определяет ее ценностные ориентации, идеалы,

именно: дальнодействие, охват, эффективность, социальность, модульность, гибкость, параллельность, асинхронность.

В процессе написания статьи применялись теоретические и эмпирические методы: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, теоретических источников по проблеме дистанционных образовательных технологий в процессе организации образовательного процесса детей с ОВЗ; изучение нормативно-методической документации, педагогического опыта; наблюдение за образовательным процессом, анкетирование.

Изложение основного материала статьи. По данным Всемирного Банка, 10-12% населения Земли относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [5]. В Российской Федерации в настоящее время насчитывается около 13 млн. людей с ОВЗ, что составляет около 8,8 процента населения страны [13].

Дети с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. [1]. Под специальными условиями получения образования мы будем рассматривать специальные методы обучения, технические средства, помогающие лицам с ограниченными возможностями овладеть общеобразовательными образовательными программами.

Сегодня предоставление людям с ОВЗ доступа к образованию является частью международного законодательства о правах человека.

Конвенция ООН «О Правах инвалидов» — это главный документ Международного законодательства для информирования о проблемах людей с ОВЗ. Эта конвенция была одобрена на Генеральной Ассамблее ООН в 2006 году и, вступив в силу в 2008 году, стала официальным законодательным инструментом. По состоянию на конец 2012 года Конвенцию подписали 155 государств, 126 государств ее ратифицировали, в том числе — Российская Федерация [6]. 15 мая 2012 года вступил в силу Федеральный закон N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [7]. Считаем необходимым отметить как значимый международный документ Декларацию принципов и план действий Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества [8].

Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) является инициатором широкомасштабного движения «Образование для всех», цель которого – создать условия для обеспечения образовательных запросов всех детей, юношества и взрослых к 2015 году [9]. Независимо от существующей нормативной базы по вопросам образования детей с ОВЗ, законодательства всех стран мира совершают попытки справиться с этой сложной задачей. В Российской Федерации, в целях приведения законодательства в соответствие с Конвенцией, в период подготовки к ратификации принято более 10 федеральных законов и около 30 поправок уже в действующее законодательство и более 30 подзаконных нормативных правовых актов. Действующим механизмом реализации Конвенция ООН «О Правах инвалидов» стала государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы [13]. Как мы видим, в сфере обеспечения равных возможностей людей с ОВЗ Российская Федерация следует международно-правовым актам с учетом особенностей страны и возможности государства. В

применения дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе проявляется в повышенном уровне самостоятельности обучаемого и ответственности за личный образовательный результат. Такая самостоятельность формируется лишь на старшей ступени обучения, на начальной и средней ступени обучения, недостаток самоконтроля у обучающихся замещается родительским контролем и контролем со стороны педагогов. Сегодня в Республике Татарстан использование в процессе обучения дистанционных образовательных технологий применяется как компенсирующее недостатки организации обучения детей например, как: для образовательных организаций, где не созданы условия или отсутствуют возможности для качественной организации и проведения курсов углубленной и профильной подготовки; для компенсации недостатков при организации учебного процесса в труднодоступной (сельской) местности или отсутствие специалиста в образовательной организации; для учащихся, не имеющих возможности посещать общеобразовательное учебное заведение (по географическим причинам, по состоянию здоровья и т.п.). Анализируя теоретические источники информации, опыт работы педагогов РФ и РТ по проблеме применения дистанционных образовательных технологий в процессе организации образовательного процесса детей с ОВЗ, было выделено пять основных направлений:

- отсутствие педагога - проект «удаленная школа» (был реализован в экспериментальном режиме);
- нет возможности привлечения высококвалифицированных специалистов для профильного или углубленного изучения предметов - в республике не используется потенциал дистанционных образовательных технологий для решения проблемы;
- в случае невозможности посещения детьми занятий по различным причинам (эпидемии, низкие температуры, транспортные проблемы и т.д.) - есть ограниченный опыт поддержки такого обучения;
- при обучении детей с ОВЗ - реализуется в форме замещения части надомного обучения;
- как дополнительное образование - на уровне республики не реализуется. Есть опыт реализации отдельными педагогами-энтузиастами и образовательными учреждениями.

Как мы видим, в настоящее время обучение детей с ОВЗ – наиболее продвинутый сегмент в области применения дистанционных образовательных технологий в обучении в Российской Федерации вообще и в Татарстане в частности. Вышеизложенное дает нам основания говорить о том, что обучение детей с ОВЗ в большей степени соответствует условиям и задачам дистанционных образовательных технологий, применяемых в образовательном процессе. Вместе с тем на сегодняшний день создана институциональная основа и элементы инфраструктуры для обучения детей с ОВЗ. Целью статьи является анализ готовности и обоснование необходимости продолжение работы в направлении реализации наиболее эффективных решений, как с точки зрения организационной составляющей, так и с точки зрения повышения качества и доступности образования детей с ОВЗ.

Анализ отечественного и зарубежного опыта применения дистанционного обучения позволил выделить положительные аспекты, присущие лучшим практикам дистанционных образовательных технологий в образовании [4], а

убежденность. Как отмечал М. Хайдеггер, мировоззрение – это личное убеждение, приведеное в систему [7, с. 24]. Философское мировоззрение потому можно назвать и научным мировоззрением.

Знания, составляющие основу мировоззрения, становятся органическим элементом духовного мира личности только в том случае, если у человека сформировалось собственное оценочное отношение к ним и если они необходимы для жизненной практики человека, его научной, образовательной, трудовой и общественной деятельности. Лишь в тесной связи с запросами жизни знание становится действенным фактором формирования личности.

Мировоззрение может быть как научным, так и ненаучным, стихийным, обыденным, неустойчивым, противоречивым. Существенная особенность научного мировоззрения – диалектическое отражение мира. Его признаками являются знание закономерностей развития природы и общества; умение увидеть необходимое за случайным, общее – за единичным; опора на новейшие достижения научного знания, стремление познать еще не познанное.

Владение диалектическим методом вырабатывает культуру мышления, которая выражается в том, что позволяет делать широкие обобщения, вводить в науку новые идеи; видеть диалектику явлений и процессов; развивать теоретическое мышление; избегать научных заблуждений; эффективнее подходить к решению поставленных задач и объективнее формулировать выводы; решать узкие теоретические проблемы с позиций уже имеющихся широких обобщений.

Мировоззрение опирается как на социальную практику, так и на науку, ее достижения именно в этом случае на первый план выходит аналитико-философское научное знание. Именно в ней «задаются» фундаментальные мировоззрение ориентиры для теоретической и практической деятельности. Научное знание выполняет интегрирующую функцию всех составных элементов мировоззрения в целостную систему.

Научное мировоззрение – это мировоззрение, «ориентирующееся в своих построениях на конкретные науки как на одно из своих оснований, на их содержание как материал для обобщения и интерпретации» [2, с. 10]. А В. И. Вернадский формулирует следующее определение: это «определенное отношение к окружающему нас миру явлений, при котором каждое явление входит в рамки научного изучения и находит объяснение, не противоречащее основным принципам научного искания» [1, с. 202]. Сама наука в ее современном понимании мировоззрением не является, так как, во-первых, наука изучает саму объективную действительность, а не отношение человека к ней. Во-вторых, любое мировоззрение является ценностным видом сознания, тогда как наука – реализацией его когнитивной сферы, целью которой является получение знания о свойствах и отношениях различных объектов самих по себе.

Философия – одна из форм самосозидания: расширяя свои знания, студент в то же время вырабатывает перед ним возможности, а понимание – мечту. Философия учит мыслить свободно, толерантно, глобально, воздействует не только на интеллект, но и на эмоциональный, внутренний мир. Философия вводит студента в область ценностного отношения к действительности. Это важно, особенно в современной российской ситуации, в условиях безграничного цинизма и конформизма, где будущий специалист, выпускник университета, мог бы дать достойный ответ на вызовы действительности. Это

важнейшая проблема в социализации студента, в формировании его навыка выстраивать социальные приоритеты и готовности их отстаивать.

Весь мировой опыт подтверждает, что личность нельзя создать лишь образованием, из которого исключено воспитание. Происходящая коммерциализация образования делает воспитательный процесс нерентабельным, если образование становится товаром («рынок образовательных услуг»). Любые перестройки, реорганизации, ликвидации, самоокупаемость и кредитование и т.п., в конкретном итоге имеют смысл постольку, поскольку они способны оказать позитивное влияние на совершенствование личности, а не наоборот.

Философия, опираясь на всю совокупность частных наук, обобщает их в единой научной картине мира, которая обладает большой информационной емкостью. Известно, что философия не претендует на непосредственное решение частнонаучных проблем или создание теорий для той или иной науки, будь то техническая или естественная: она «всегда в той или иной степени выполняла по отношению к науке функции методологии познания и мировоззренческой интерпретации ее результатов» [6, с. 39]. Таким образом, диалектическое взаимодействие философии с частнонаучным знанием состоит в том, что философия обогащается, совершенствуется и развивается в процессе обобщения теоретических выводов конкретных наук, которые в свою очередь обретают более широкие возможности для развития в результате совершенствования диалектической методологии и теории познания, философско-мировоззренческой интерпретации достижений естественных, технических и общественных наук.

Философия обобщает достижения науки, опирается на них. Игнорирование научных достижений привело бы ее к бессодержательности. Но развитие науки происходит на фоне культурного и социального развития. Поэтому философия призвана способствовать гуманизации науки, повышению в ней роли нравственных факторов. Она должна ограничивать непомерные притязания науки на роль единственного и универсального способа освоения мира. Она соотносит факты научного познания с идеалами и ценностями гуманитарной культуры.

Существует немало работ, показывающих взаимосвязь философии и науки [см., например: 3, 5]. Классикой являются труды Ф. Энгельса «Диалектика природы» и В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». В этих работах с позиций диалектического материализма проанализированы многие фундаментальные философские проблемы естественнонаучного знания второй половины XIX – начала XX века. В частности, В. И. Ленин писал: «Без солидного философского обоснования никакие естественные науки, никакой материализм не может выдержать борьбы против <…> буржуазного [идеалистического] мировоззрения. Чтобы выдержать эту борьбу и провести её до конца с полным успехом, естественник должен быть <…> диалектическим материалистом» [4, с. 24]. В чем-то эти слова не устарели и в наши дни, доказывая возможность творческого союза философов, естествоиспытателей и представителей общественных наук.

В этом плане роль философии заключена в том, что она должна способствовать формированию целостной личности, развитию логики мышления. Компетентностный подход – личностное измерение, которое включает в профессиональную квалификацию молодого специалиста

телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» установлена возможность использования электронного обучения образовательными организациями при реализации образовательных программ при всех существующих формах получения образования.

При реализации образовательными организациями программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в образовательной организации должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды.

Информационно-образовательная среда - это единое информационное пространство и эффективная образовательная система, в рамках которой возможен новый уровень реализации активной и интерактивной стратегий образования, формирования положительной мотивации к учебной и творческой деятельности, навыков самостоятельного получения различных типов информации из разных источников, активизации сотрудничества участников образовательного процесса. Эта среда включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение образовательных программ в полном объеме, независимо от места нахождения обучающихся.

Приказом Минобрнауки России от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» закреплены принципы реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации, осуществляющей образовательную деятельность независимо от места нахождения обучающихся [2], а в письме Минобрнауки России от 21.04.2015 № ВК-1013/06 "О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ" даны подробные рекомендации по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме [3].

В рассматриваемую нормативно-правовую базу также входят следующие нормативные акты: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в перспективе - Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья); СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» от 29.12.10 (постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189); ГОСТ Р 52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании, ГОСТ Р 53620-2009 Электронные образовательные ресурсы.

Формулировка цели статьи и задач. Одним из важнейших показателей

Педагогика

УДК 376.2
кандидат педагогических наук Яковенко Татьяна Владимировна
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
(г. Казань)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлен опыт использования дистанционных образовательных технологий в процессе организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Татарстан. Автор определяет дистанционные образовательные технологий в общеобразовательных организациях как перспективное направление, которому в последние годы уделяется внимание государством, на которое возлагает большие надежды родительская и педагогическая общественность и конечно сами дети, нуждающиеся в особых условиях организации образовательного процесса.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности.

Annotation. The article presents the experience of using of distance learning technologies in the process of education of children with disabilities in the Republic of Tatarstan. The author defines distance learning technologies in educational organizations as a perspective direction to which government pays attention in recent years, which hopes parent and educational community and of course the children themselves who need special conditions of organization of educational process.

Keywords: distance educational technologies, e-learning, children with disabilities, special educational needs.

Введение. До 2012 года в современном отечественном образовании использовалось множество трактовок понятия «дистанционное обучение». Сейчас, в связи с принятием федерального закона от 29.12.2012 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ситуация принципиально изменилась. В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определены следующие понятия:

- электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников;
- дистанционные образовательные технологии - образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-

требования, затрагивающие интеллектуальные, эмоциональные и волевые способности, делающие возможным поиск нетривиальных решений в проблемных ситуациях, установку на самостоятельное мышление и саморефлексию.

Таким образом, функции философии в формировании мировоззрения определяются наличием у нее собственных критериев оценки знаний в их отношении к практике. Благодаря наличию мировоззрения личность сознает цель и смысл своей жизнедеятельности, достигает целостное видение реальности, определяет свою роль в общественных делах.

На фоне существенных изменений, происходящих во всех сферах общественной жизни, особое значение приобретают мировоззренческая позиция личности, понимание диалектики современной действительности, ее структуры, взаимосвязи образующих ее процессов на различных уровнях социальной организации.

Реалии XXI века вызывают необходимость включения в содержание подготовки бакалавров и магистров вопросы формирования методологической культуры, содержащей познавательную, профессиональную, коммуникативную и ценностные компоненты, т.е. социокультурную компетентность. Высшая школа создает в интересах всего общества такую ценность, как интеллектуальный ресурс, который далее инвестируется во все сферы общества.

Основной задачей высшего образования сегодня является подготовка высокопрофессиональных специалистов, функциями которых должны стать как технологические, экономические, управленческие, так социальные функции (политическая, гуманистическая, культурная), то есть специалист должен обладать как профессиональной, так и социально-личностной и межличностной компетенциями.

Наиболее востребованы сегодня специалисты в области техники, технологии и инженерии. Технические науки занимаются исследованием законов изменения природных форм материальных образований, превращенных в средства труда с заранее заданными свойствами.

Естественные и технические науки традиционно связаны с социальными нормами, хотя эта связь носит опосредованный характер. Практическая необходимость взаимосвязи естественных, технических и общественных наук заключается в том, что техника овеществляет биологические и социальные свойства человека как субъекта производственной деятельности. Отсюда всякий теоретический анализ техники как атрибута бытия человека основывается на понимании сущностных сил его, которые обеспечивают возможность производственной деятельности.

Сегодня в технике реализуются все более сложные формы движения материи, поскольку человек уже обладает высокоразвитыми методами количественного и качественного анализа природы.

Современная научно-техническая революция выдвигает на первый план проблемы, которые носят комплексный характер и для своего решения требуют активного взаимодействия естественных, технических и общественных наук. В связи с этим усиливается интегративная и синтезирующая роль философской науки.

Современная технизация общества порождает в нем качественно новую по сравнению с природой искусственную среду, так называемую «искусственную

природу», которая становится господствующей сферой бытия людей, определяющей их основные мировоззренческие представления. В связи с этим усложняется представление о «технизированном» мире и месте человека в нем, об отношении человека к этому миру, границах и возможностях его преобразования, то есть в центре мировоззрения современного специалиста находится не просто мир как таковой, а мир в его отношении к человеку.

Данная мировоззренческая позиция формируется и вырабатывается на основе философского осмысления всего многообразия окружающей нас действительности – природной и социальной, познании объективных закономерностей ее развития.

Восприятие мира, исходным пунктом которого является признание объективности, материальности, познаваемости природы и ее законов, становится важнейшим опорным моментом инженерной деятельности, всего научно-технического знания.

Сегодня в условиях модернизации всех сфер общества нужен интеллектуальный размах и тот, кто повышает активно свою культуру, обретает требование к качеству, вкус к хорошо выполненному труду. В этом плане в учебно-воспитательном процессе у гуманитарного цикла есть свои объективные сложности.

Студенты, изучающие технические дисциплины и получающие образование в сфере инженерии, техники и технологии, отбираются по признаку способности к творческой работе в области естественнонаучного знания и, получив значительную фундаментальную подготовку в области технических наук, к своему выпуску из университета вольно или невольно вырабатывают технопрактический подход к реальному миру. Став таким специалистом, они склонны проецировать свое естественнонаучное образование на другие сферы социальной и духовной жизни. Но духовное и социальное много сложнее физического и материального. Поэтому задача кафедр социально-гуманитарного цикла – помочь «студенту-технарю» с, как правило, невербальным интеллектом перекинуть мостки с левого полушария мозга на правое, помочь ему показать, что существует другая сфера знания, так называемые «науки о духе», где проявляются другие подходы и другая система ценностей. Именно это может помочь студенту стать всесторонне образованным человеком в прямом значении этого слова.

Формирование научного мировоззрения происходит в процессе обучения и воспитания в целом. Что касается естественнонаучного цикла, то он относится к фундаментальным наука, которые преподаются в высшей технической школе. Надо учитывать, что общие курсы естественных наук в технических вузах изучаются, как правило, на младших курсах. Именно в начале обучения прививается интерес к процессу научного познания, на конкретных примерах раскрываются философские принципы – объективная реальность существования материи, всеобщая связь и обусловленность явлений материального мира, практика как критерий истинности теории, диалектический характер процесса познания. В естественных науках – в физике, механике, термодинамике и др. проявляется справедливость основных категорий и законов: единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, отрицания отрицания.

Именно в курсах естественнонаучного цикла студент имеет возможность понять, что законы диалектики представляют собой не умозрительные

4. Организация тренингов и семинаров для педагогов школьных образовательных учреждений, направленных на изменение стиля взаимодействия детей и педагогов, детей и родителей.

5. Информирование педагогических коллективов о новых программах, технологиях, учебно-методических пособиях по социально-личностному развитию детей и ознакомление с ними по запросам.

6. Поддержка инициативы педагогов и оказание им помощи в разработке авторских программ социально-личностного развития детей.

7. Организация обмена опытом между учебными заведениями, углубленно работающими по данной проблеме, с целью поиска новых оптимальных путей её решения.

8. Разработка технологии мониторинга результатов социально-личностного развития детей. Отслеживание эффективности этого процесса.

9. Создание информационного банка данных по обозначенной проблеме, включая опыт различных образовательных учреждений города.

В завершение следует подчеркнуть тот факт, что социально-экономические изменения в современном обществе привели к существенным изменениям в сфере образования, направленным на акцентуацию внимания к аспекту социально-личностного развития обучаемых. В этой связи резкий рост информационных нагрузок, снижение общих показателей здоровья детей, все более высокие требования к человеку, в том числе и ребенку, к его знаниям, способностям, умениям и навыкам, проблема воспитания всесторонне развитой личности требуют новых подходов к организации педагогического процесса в школе.

Литература:

1. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора// Педагогика. 1997. № 2. С. 3-8.

2. Воробьев Н.Е., Низовая Т.Н. Гуманистические идеи К.Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1. С. 71-75.

3. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 4-5.

5. Ковалёва Л.И. Кризис системы образования// Социологические исследования. 1994. № 3. С. 36-48.

6. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 72-74.

7. Петрова Н.П. Новые технологии образования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1996. № 1. С. 154-162.

8. Скалкин В.Л. Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета «Иностранный язык»// Иностранный язык в школе. 1989. № 4. С. 45-50.

9. Хокридж Д.Дж. Педагогическая технология: настоящее и будущее// Перспективы: Вопросы образования. 1983. № 2. С. 93-107.

10. Щепилова А.В. Проблемы развития многоязычного обучения в российской школе// Вестник МГПУ. 2002. № 1. С. 136-141.

сложившейся в настоящее время в школьных учреждениях, показывает, что педагоги-практики, работая по новым воспитательно-образовательным программам, какими бы хорошо разработанными и обеспеченными они не были, испытывают значительные трудности в реализации именно направления социально-личностного развития детей. На наш взгляд, причины этого сводятся к следующему:

Во-первых, человек изменяется вместе с окружающей действительностью, но совсем не так стремительно, как мир. Взрослые, даже понимая, что в новых условиях надо менять свой образ жизни, свои ценности, стиль деятельности, далеко не всегда в состоянии это сделать и лишь приспосабливаются к изменениям. Школьники, в свою очередь, воспринимают реалии жизни как данность. В этом различии взрослых и детей кроется сегодня самая большая проблема. Так как воспитывать должны взрослые, среди которых большинство не вписывается органично в современную жизнь.

Во-вторых, социально-личностное развитие детей – это достаточно сложный, противоречивый процесс, носящий комплексный характер: задачи развития интеллекта, чувств, нравственных основ личности решаются во взаимосвязи, и отделить одни от других невозможно. Поэтому организация педагогического процесса, направленного на вхождение школьника в мир социальных отношений, требует от педагога особого мастерства, знания психологии, собственного переживания, явно выраженного отношения.

В-третьих, новый подход к социально-личностному развитию детей в нашем обществе и осознанная работа в этом направлении предполагают понимание педагогами сущности процесса социализации, а также сложнейших психогенных механизмов и их роли в развитии личности. Овладеть этими необходимыми психологическими знаниями самостоятельно практикам довольно сложно.

В-четвертых, не все современные вариативные программы развития и воспитания детей школьного возраста дают четкие рекомендации по реализации данного направления работы. Ряд программ ограничиваются только общими задачами социализации, которые включаются в задачи других разделов. В связи с этим перед педагогами встаёт необходимость "перевести программу на язык реального педагогического процесса" и творчески подойти к вопросам подбора методики занятий, организации развивающей среды и деятельности.

Выводы. Отмеченные выше моменты значительно затрудняют реализацию соответствующих практических мероприятий в области социально-личностного развития обучаемых в школе. Поэтому существенным аспектом деятельности методических служб отдельного учебного учреждения, педагогов-предметников, должны стать усилия, направленные на решение следующих задач:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогов в области социально-личностного развития детей через курсовую подготовку, семинары-практикумы, «круглые столы» по данной проблеме.

2. Разработка методических рекомендаций для педагогов, в которых раскрывалась бы суть проблемы социально-личностного развития ребёнка, методы и пути её оптимизации в контексте различных предметов.

3. Поддержка инновационных форм работы, инновационных программ в обозначенном направлении.

построения, а выражают и обобщают объективные законы развития мира, открытые в процессе изучения бытия. Так, например, в ходе изложения в курсе механики закона сохранения энергии можно сделать философское обобщение полученных результатов: работа сил во многих случаях связана с изменением формы движения материи и соответственно с переходом энергии из одной формы в другую.

Материал естественных наук делает философию более «живой», реальной для студента, сближает ее с процессом развития науки, с процессом противоречивым, сложным, диалектическим.

В современных условиях развития науки происходит интеграция дисциплин, относящихся к традиционно разным областям науки, техники и культуры. Важнейшее социальное значение приобретают такие комплексные проблемы, как «человек-машина» и «человек-среда».

Особенности современного развития науки и техники делают все более очевидным тот факт, что квалификация специалиста определяется не только объемом его знаний, но и уровнем понимания общих законов развития, а также его умением формулировать актуальные задачи и решать их с минимальными затратами времени, средств и сил. Это приводит к необходимости развития навыков научного мышления, а следовательно, и ответственности за глубину своего образования.

Вместе с тем естественнонаучные дисциплины не могут и не должны «подменять» курс философии. При преподавании данного цикла надо очень осторожно пользоваться специфической философской терминологией.

Выводы. Знание основ философии поможет будущему специалисту не только решать профессиональные задачи, но и ориентироваться в сложнейших процессах общественного развития XXI в., выработать собственное отношение к вечным вопросам человеческого бытия, найти свое уникальное место в окружающем мире. Познакомив студентов со всеобщими законами развития природы и общества, философия формирует строгое логическое мышление, умение критически осмысливать действительность и позволяет почувствовать принадлежность к интеллигенции как одной из основных творческих общностей социума.

Литература:

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. М.: Наука, 1991. – 268 с.
2. Косарев А. П., Маркин Ю. С., Федорова Ж. В. Мировоззренческие и методологические проблемы в естественнонаучных и технических дисциплинах. Казань: Казан.гос.энерг.ун-т, 2011. –124 с.
3. Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР. М.: Наука, 1983. – 432 с.
4. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. М.: ИПЛ, 1984. – 388 с.
5. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под ред. В. В. Миронова. М.: Гардарики, 2007. – 639 с.
6. Сулейманова А. Р.. Федорова Ж. В. Философия и естествознание // Косарев А. П., Тайсина Э. А., Федорова Ж. В. Философская мысль в прошлом и настоящем (некоторые сюжеты). Казань: Казан.гос.энерг.ун-т, 2011. С. 38-55.
7. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики. Спб.: Владимир Даль, 2013. 592 с.

Педагогика

УДК 378.14

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);
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);
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)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ В СОЦИАЛЬНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается создание интерактивной образовательной среды как действенного средства первичной профилактики наркомании в условиях постоянного влияния и воздействия на студентов посредством каждой компоненты образовательного процесса и каждой составляющей студенческой жизни вне учебных аудиторий.

Ключевые слова: интерактивная образовательная среда, профилактика наркомании духовное физическое здоровье, традиционные ценности народов России, духовный голод, девиации, экзальтация.

Annotation. The article discusses the interactive educational environment as an effective means of drug prevention in the condition of constantly influencing the students through each component of the educational process and every part of student life outside the classroom.

Keywords: interactive educational environment, drug prevention, spiritual and physical health, the traditional values of Russian peoples, spiritual hunger, deviation, exaltation.

Введение. Необходимым условием процветания, богатства и стабильности любого государства является духовное и физическое здоровье молодежи. В настоящее время реальной угрозой здоровью подрастающего поколения, а, следовательно, и угрозой национальной безопасности страны, является проблема наркомании. Наркомания – бедствие глобального масштаба, и побороть это зло возможно только усилиями всего мирового сообщества при

Иными словами, именно толерантность становится тем личностным качеством, воспитание которого в условиях школьного образования должно обеспечить социально-личностный фундамент для способности личности школьника решать самые сложные проблемы современной действительности в дальнейшем при помощи:

– внимательного слушания, умения согласовывать свои действия с активностью партнера по общению;

– коммуникативной регуляции, которая стимулирует самораскрытие собеседника, понимание необходимости демонстрации уважительного отношения к другому человеку.

Особенную ценность в этом плане представляют навыки межкультурной коммуникации, развиваемые на занятиях по иностранному языку. Восприятие иностранного языка как дисциплины, развивающей языковое знание учащихся, должно уступить место представлению об иностранном языке как о средстве развития социально-личностной компетенции. Именно эта дисциплина благодаря ее сущностным гуманитарно-ориентированным ресурсам в содержании, методике обладает особой способностью развивать «настройку» на другого человека и воспринимать его как уникального носителя языковой культуры, а следовательно, и носителя истории народа, культуры, опыта индивидуальной жизни.

Конечным результатом социально-личностного развития обучаемых в системе школьного образования должно стать формирование и развитие соответствующих компетенций [2, с. 65]. При этом под социально-личностными компетенциями в целом понимается совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом.

Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию полученного ранее опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством.

Важно подчеркнуть, что развитие социально-личностных компетенций школьников тесным образом связано с развитием других базовых компетенций обучаемых.

Основными критериями сформированности социально-личностных компетенций являются:

- переход обучаемых на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций, показателями чего являются: гуманистическая направленность личности школьника, развивающийся уровень сформированности коммуникативной компетентности личности школьников и способность к рефлексии и эмпатии);

- эффективное межличностное взаимодействие в классе (психологически комфортный микроклимат и благоприятная атмосфера для взаимодействия обучаемых в классе).

Таким образом, являясь приоритетным, социально-личностное развитие обучаемых выводится сегодня в ранг стратегических направлений обновления российского образования. Опираясь на научные теории, действующие вариативные программы развития и воспитания детей школьного возраста предлагают сегодня технологии различные по формам и методам работы, реализуемые на разном содержании. Однако анализ реальной ситуации,

развитию личности и ее адаптации в социуме;

* целенаправленную работу по развитию и закреплению у обучаемых нравственных представлений и навыков их эффективной реализации в обществе;

* насыщение нравственным содержанием учебных занятий по основным предметам и разделам образовательной программы;

* работу с семьей по выработке единых требований и методов личностного развития и воспитания обучаемых. Однако только один педагог школы не может справиться со всеми задачами, которые поставлены в среднем учебном учреждении по развитию и воспитанию детей. Именно сотрудничество всех специалистов и семьи помогает достичь высоких результатов в развитии личности ребенка и ее успешной адаптации в социуме [3, с. 77].

Осваивая опыт предметно-практической деятельности, школьник учится «прислушиваться» к своим ощущениям, чувствам, мыслям; учится оценивать результативность этой деятельности с точки зрения удовлетворения собственных потребностей и пользы для окружающих. Знания становятся не самоцелью, а условием личностного развития. Важность их заключается не в их накоплении, а в возможности с их помощью решать жизненные задачи.

Соответственно в педагогическом процессе школы формирование социально-личностной компетенции учащихся должно быть неразрывно сопряжено с опытом выявления, означивания социально-культурных, универсальных ценностей человеческих отношений, а также с развитием способности субъектов обучения осуществлять ценностно-детерминированный выбор, реализовывать свои личностные и общеучебные задачи в согласии с внутренне принятыми аксиологическими универсалиями человеческой жизни. Для этого же предметное знание школьника должно стать мироопределяющим, а в процессуальных характеристиках – мировоззренческим, ну а в результативной составляющей – знанием «живым», глубоко личностным, принятым как способ коммуникации с миром, с человеком и самим собой.

Диалогичность представляет собой основной признак развитой социально-личностной компетенции и одновременно – ключевую форму ее осуществления в человеке. Школьник с развитой способностью к построению диалогичных отношений должен обладать развитым умением строить отношения человекосообразные, то есть основанные на открытом, осознанном, эмпатическом и конструктивном отношении с другим субъектом. Речь идет о сущностной совместности между людьми, между человеком и миром, равно как и гармонии внутри человека. Подлинный (не искусственный и не внешний) диалог не опирается на эмпирические качества и состояния человека, среди которых, например, могут быть страх, неспособность понять, ограниченность видения и мышления. Он обращен к глубинному в человеке, актуализируя его социальную природу, потребность в социальном взаимодействии.

Толерантность как составляющую структуры социально-личностной компетентности следует рассматривать через умение субъекта понимать и принимать другого в его уникальности, самобытности познающего и действующего сознания. Принятие другого человека таким, каков он есть, означает изначальную ориентацию на его ценность как личности, готовность взаимодействовать с человеком, признать за ним право на собственные интересы, учитывать его особенности при допущении резкого отличия от других.

активной позиции всех общественных и государственных структур и институтов, всех граждан. Государство подчеркивает исключительную важность формирования в обществе нетерпимого отношения к наркомании, недопустимости употребления наркотических веществ [4].

Наиважнейшей частью, предопределяющей успех системного противодействия распространению наркомании, является профилактика наркомании - совокупность медицинских, психолого-педагогических, экономических, спортивных, политических и иных мероприятий.

Цель статьи - обосновать создание интерактивной образовательной среды как действенного средства первичной профилактики наркомании в условиях постоянного влияния и воздействия на студентов посредством каждой компоненты образовательного процесса и каждой составляющей студенческой жизни вне учебных аудиторий.

Изложение основного материала статьи. Всемирная организация здравоохранения выделяет профилактику первичную, вторичную и третичную. Первичная профилактика направлена на предупреждение возникновения болезни и включает такие меры как антинаркотическая пропаганда, пропаганда здорового образа жизни, развитие духовно-нравственных потребностей и иные. Вторичная профилактика направлена на раннее выявление групп риска, начавших употреблять наркотики и ее цель - помощь потенциальным наркоманам во избежание формирования у них стойкой наркотической зависимости. Третичная форма профилактики проводится с людьми, страдающими наркоманией и включает в себя комплекс мероприятий, включающих диагностику, лечение и реабилитацию.

Наркомания, вовлечение молодежи в преступную среду, в том числе для употребления, продажи наркотиков, признается одной из проблем национальной безопасности на федеральном уровне [2].

Оставляя за рамками статьи многие важные аспекты актуальной проблемы борьбы с наркоманией, рассмотрим как средство первичной профилактики наркомании среди студенческой молодежи создание интерактивной образовательной среды. Педагогическая профилактика наркомании среди студентов, являясь социально-педагогическим процессом, может и должна быть эффективной [8].

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. Государственные образовательные стандарты первого поколения содержали жесткие требования к содержанию образования и практически не рассматривали вопросы воспитания.

В образовательной сфере возобладал излишне прагматичный информационный подход, так называемой, «школы учебы» над социально ориентированной моделью «школы жизни», когнитивной обезличенной составляющей образования - над личностно-мотивационной. Из процесса преподавания исчез личностный фактор, субъектность студента. Информатизация и компьютеризация образования, обезличенные технологии контрольных мероприятий, инновационные формы организации обучения помимо несомненных преимуществ дали и очевидные недостатки.

Студент стал среднестатистической единицей, поведенческой моделью, фактором образовательного процесса. Отсутствие четкой стратегии молодежной политики не могло способствовать возникновению в вузе образовательной среды с четко обозначенными направлениями в области личностного становления, формирования профессиональной и общей иерархии ценностей. В этих условиях формирование духовно-нравственной составляющей личности, решение задач личностного самоопределения и формирования идентичности молодого человека идет спонтанно. Образовательная среда в условиях исключения из нее воспитательной составляющей не является барьером против активного влияния субкультуры наркомании.

Образовательные стандарты нового поколения нацелены на возрождение воспитательной работы. Они содержат четко сформулированные государственные, общественные ориентиры для развития системы воспитания. Современная высшая школа принципиально меняется. В ней создается новая образовательная среда, выступающая как фактор образования в широком смысле: обучения, воспитания и развития личности. Образовательная среда представляет собой совокупность объективных составляющих, касающихся организации учебного процесса, педагогических технологий, административной структуры вуза, профессорско-преподавательского состава и др., а также субъективные характеристики участников образовательного процесса. Все структурные элементы образовательной среды формируют психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, возможности для развития [3].

Интерактивная образовательная среда может стать действенным средством профилактики наркомании в условиях постоянного влияния и воздействия на студентов посредством каждой компоненты образовательного процесса и каждой составляющей студенческой жизни вне учебных аудиторий. Педагогический процесс - целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения. Он характеризуется совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствует наиболее полному развитию и самореализации личности.

В результате психолого-педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса у студентов должно сформироваться системное представление о современном мире, естественнонаучное мировоззрение, система ценностей, в которой человек предстает целостно, как интеграция его биопсихологических, социальных и духовно-нравственных составляющих. Возвращение студенческой молодёжи в систему традиционных ценностей России является сверхзадачей и воспитательного процесса и процесса обучения. Именно слом, пересмотр, переоценка ценностных установок 90-ых годов видится нам как одна из весомых причин разгула наркомании в стране.

Авторы провели ряд наблюдений в гуманитарном вузе (филиал РГСУ в г. Клину) и пришли к двойственному выводу: в целом, базовые ценности студенческой молодежи не отличаются от традиционных ценностей российского общества, и в этом случае можно говорить о преемственности поколений. Однако следует отметить, что изменилась иерархия ценностей. Как указывалось выше, на первый план выставляются иные предпочтения. Большую значимость приобретает личное благосостояние и, как следствие,

• завершать общение, используя этикетные формулы.

Очевидно, что социально-личностное развитие школьников представляет сегодня собой одно из ведущих направлений образовательного процесса и имеет неразрывную связь с освоением нравственных и эстетических ценностей.

Формулировка цели статьи. В статье не только рассмотрено социально-личностное развитие обучаемых, но и выявлены трудности в его реализации, а также указаны возможные пути решения проблем, возникающих сегодня в школе в области социально-личностного развития обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Важно отметить, что социально-личностное развитие школьников происходит благоприятно при условии удовлетворения педагогом их потребностей в положительных эмоциональных контактах с окружающими, в любви и поддержке, активном познании, самостоятельной деятельности по интересам, самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны окружающих.

Личный опыт обучаемого организуется так, чтобы он естественным путём, в доступных ему видах деятельности осваивал средства и способы познания, общения и деятельности, позволяющие проявить самостоятельность, отзывчивость, культуру общения, гуманное отношение к миру.

Для учителя важным является создание эмоционально-комфортного климата в классе и содержательного личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми, умение поддерживать инициативу учащихся. При этом предпочтение должно отдаваться практическим методам организации детского опыта культуры общения, активному использованию жизненных обстоятельств. Организация педагогом разнообразных ситуаций, обеспечивающих освоение положительного опыта и ценностных ориентаций – одно из актуальнейших средств социально-личностного развития школьников. Необходимо, чтобы их смысл был понятен каждому обучаемому, близок его личному социальному опыту, вызывал эмоциональный отклик и побуждал к проявлению активных действий.

При этом целесообразно отметить, что социально-личностное развитие в школьной образовательной среде происходит успешно лишь при условии его непрерывного осуществления, то есть включения во все моменты образовательного процесса.

Это активизирует разработку проблемы личностного и социального развития ребенка в педагогической науке. Социально-личностное развитие обучаемого в школе осуществляется через развивающую вариативную образовательную среду, которая носит коммуникативно-направленный характер и служит интересам и потребностям школьника и способствует его эмоциональному благополучию; через развивающую работу педагога.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что в настоящее время современной наукой установлено, что социально-личностное развитие школьника является комплексным явлением, содержание которого включает в себя систему следующих мероприятий:

* целостную и мотивированную деятельность как основу всей жизни обучаемого и его учебной деятельности;

* профилактику и психолого-педагогическую коррекцию негативных эмоциональных состояний детей в обучающем процессе, создание необходимых организационно-педагогических условий, способствующих

ее осуществлении цели воспитания, развития и обучения решаются комплексно.

Ключевые слова: социально-личностная компетенция, социально-личностное развитие, развивающая вариативная образовательная среда.

Annotation. The possible ways of solution the modern school problems connected with the area of social and personal development of students are the increasing of teacher's professional competence in social and personal development of children through the special course training, practical seminars, round table discussions dealing with the above-mentioned problem. Present day school faces the necessity of organization of educational processes directed at the formation of students' capacity of interacting. Thus the upbringing of social and personal competence is the principal task of modern schools. Only in case of the successful realization of task all the educational aims, development and teaching of a personality would be achieved in complex.

Keywords: personal-social capacity, personal-social development, developing variational educational environment.

Введение. Развитие личности школьника в целом происходит по двум направлениям: социализации (присвоение общественного опыта) и индивидуализации (развитие самостоятельности в принятии решений и в организации своей деятельности).

Именно на гармонизацию этих двух линий развития школьника и должна быть направлена обучающая и воспитывающая деятельность в средней общеобразовательной школе, что ведет за собой сохранение и развитие индивидуальности учащегося, сущность которой проявляется прежде всего в творчестве и стремлении к совершенству.

В современном обществе чувствовать себя уверенно могут лишь социально развитые личности, обладающие интеллектуальным, психологическим и социокультурным потенциалом. Поэтому уже со школьного возраста у детей необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, самостоятельность мышления, активизировать познавательную и творческую деятельность, учить быть соучастниками событий, разрешать споры и управлять своим эмоциональным состоянием.

При этом в отношениях педагога и обучаемых многое зависит от качества общения: что сказано, как сказано, когда сказано. Школьник учится выражать себя, управлять своими эмоциями, вступать в разнообразные отношения. Чтобы осуществлять дальнейшую эффективную коммуникацию в обществе, он должен овладеть рядом умений:

• внимательно и заинтересованно слушать собеседника, стараясь понять смысл его высказываний, переспрашивать, если что-то непонятно;

• проявлять уважение к говорящему, не перебивать его, выражать свое отношение к предмету разговора - излагать собственное мнение, делать это убедительно, приводить примеры, сравнивать свое мнение с мнением собеседника, оценивать его, соглашаться с ним или возражать, спрашивать или отвечать, ясно и последовательно выражать свои мысли;

• ориентироваться в ситуации общения, т.е. выстраивать его с учетом ситуации, быть активным, уверенным в общении;

• договариваться, планировать совместные действия, обсуждать достигнутые результаты;

человеческий эгоизм. Причем излишней прагматичностью отличаются не только старшекурсники, но и студенты первого курса, учащиеся колледжа.

При формировании целостной интерактивной образовательной среды в ВУЗе в части ее соответствия целям профилактики наркомании необходимо исходить из следующих положений:

- профилактика наркомании будет эффективной в среде главенства традиционных ценностей народов России;

- профилактика наркомании в ВУЗе должна иметь системный и комплексный подход, рассматриваться как составная часть внеучебной воспитательной деятельности и как обязательный элемент всей образовательной деятельности.

- профилактика наркомании будет эффективной в среде торжества правовой культуры [5, 6, 7].

И в образовательной, и во внеучебной деятельности для реализации этих положений используются разные подходы. Известна взаимосвязь познавательного развития и новообразований личности [1]. Эту взаимосвязь необходимо использовать для коррегирования возможных отклонений личностного развития на всех возрастных ступенях, и в работе со студенческой молодежью. С точки зрения информационного подхода наиважнейшей составляющей профилактики наркомании является распространение информации о наркомании как болезни и о ее последствиях.

В филиале РГСУ в г. Клину объединенными усилиями педагогического сообщества, администрации города, представителями молодежного движения политических экологов «Местные» сформирована интерактивная образовательная среда как социокультурный феномен, позволяющий формировать в ходе образовательной деятельности систему социальных ценностей, создающий условия для развития профессиональной и правовой культуры специалистов, для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций и образов-идеалов личности.

Особое внимание вопросам профилактики наркомании уделяется в содержании учебных дисциплин направлений бакалавриата «психология», «социальная работа», «юриспруденция»… Так, со студентами направления «социальная работа» проводятся в режиме практических занятий отчетные семинары по предметам «Основы социальной наркомании и профилактики наркомании». На семинары приглашаются студенты других направлений бакалавриата, учащиеся социального колледжа. Успех подобных открытых семинаров подвел авторов к выводу, что помимо учебных дисциплин соответствующих образовательных программ необходимо внедрять выделенные курсы антинаркотического образования.

Объединяя информационный подход и духовно-нравственный, авторы разработали элективный курс «Аксиологические аспекты миропонимания XXI века». Целью данного курса является: развитие у студентов интереса к фундаментальным знаниям, стимулирование потребности к философским оценкам естественнонаучных фактов действительности, усвоение идеи единства гуманитарного и естественнонаучного процесса познания окружающей действительности, формирование у студентов целостного системного представления о мире и месте человека в нем, нравственного мироощущения. Курс направлен на формирование системы ценностей,

исключающей наркотики. Одной из задач курса является развенчание порочной субкультуры наркомании, включающей специфическую, трансформированную антисоциальным мышлением систему ценностей, нарко-сленг, своеобразную ритуальность. Через все содержание курса проходит «красной нитью» противоречие данной субкультуры социальным и правовым нормам.

В ходе подготовки выпускных квалификационных работ студентами направления подготовки «Психология» проводятся исследования в области профилактики девиантного поведения; студентами направления «Социальная работа» проводятся исследования по изучению и повышению эффективности социальных технологий профилактики девиантного поведения и, в частности, профилактики наркомании. Эти исследования имеют практическую значимость и рекомендуются для применения в практике деятельности учреждений социальной защиты населения.

Педагогический подход предупреждает риски формирования девиантного поведения, борясь с педагогической запущенностью и вредными привычками, последствиями воспитания в социально неблагополучных семьях. Реализуется данный подход через деятельность кураторов, деятельность сектора работы со студентами. Направление креативности студенческого сообщества должно корректироваться в сторону истинного гуманизма для противодействия бездуховности и склонностям к девиантному поведению.

В этой связи необходимо отметить, что предупреждение наркомании в вузе педагогическими средствами воспитания, включение студентов в активную внеучебную работу, позволяет поднять уровень правовой культуры.

Опыт показывает, что профилактика наркомании будет эффективна в такой интерактивной образовательной среде, где в культурном пространстве нет пустоты, нет места внедрению субкультуры наркомании, где порочной субкультуре противостоит альтернатива – культура истинного гуманизма, культура традиционных ценностей народов России, где создан комплекс благоприятных условий, стимулирующих мотивацию к социально-полезной деятельности студентов, активными субъектами которой являются они сами. Необходимо, чтобы студенты были и участниками, и инициаторами, организаторами, и пропагандистами социально-полезной деятельности, будь то работа клуба КВН, художественная самодеятельность, спортивная жизнь, экологическое движение, патриотический клуб, волонтерское движение.

Выводы. Интерактивная образовательная среда должна быть личностно развивающей средой, средой формирования системы ценностных ориентаций и установок активной жизненной позиции, позитивной мотивации к саморазвитию, принятию здорового образа жизни как необходимого атрибута успешности. При выполнении этих условий интерактивная образовательная среда будет эффективным средством профилактики наркомании; именно в этом направлении авторы видят залог оздоровления студенческой среды.

Литература:

1. Акатова Н.С. Взаимосвязь познавательного развития и новообразований личности детей старшего дошкольного возраста в разных условиях воспитания // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Психологические науки. – 2010. – №1. – С. 100 - 113.

2. Гусев А.А., Викторов В.Ю. Правовые и социальные проблемы национальной безопасности: учебное пособие. – Тверь: Тверс. гос. ун-тет, 2016

образованию в процессе повышения их квалификации позволяет обеспечить целостность, системность, непрерывность работы по стимулированию в учреждении повышения квалификации; согласованность действий всех субъектов, участвующих в стимулировании педагогов к информальному образованию; способствует выстраиванию процесса стимулирования педагогов к информальному образованию в тесной связи с их потребностями в непрерывном и опережающем образовании.

Выводы. Таким образом, мы подчеркиваем значимость стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации. Реализация разработанной рефлексивной модели стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации с точки зрения разработанных критериев, подтвердила гипотезу о том, что эффективность стимулирования педагогов к информальному образованию может быть повышена за счет специальной организации процесса повышения квалификации.

Литература:

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография. — СПб.: СПб АППО, 2008. — 155 с.

2. Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. [электронный ресурс] // Общество «Знание» России. Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 18.03.2016).

3. Окерешко А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. — Сб. статей. — Ялта: РИО ГПА, 2016. — Вып. 51. — Ч. 5. — С. 310-318.

4. Шерайзина, Р.М. Новые ценности непрерывного педагогического образования: личностно-профессиональный выбор — социально-психолого-педагогическая поддержка — экспертное консультирование // Непрерывное образование. — Вып. 2. — 2012. — С. 57-60.

5. Штофф, В. А. Моделирование и философия. — М. : Наука, 1966. — 301 с.

Педагогика

УДК 372.8

Кандидат педагогических наук, доцент Юсупова Татьяна Геннадьевна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Пути решения проблем, возникающих сегодня в школе в области социально-личностного развития обучающихся возможны путем повышения профессиональной компетентности педагогов через курсовую подготовку, семинары-практикумы, «круглые столы» по данной проблеме. Сегодня в современной школе назрела необходимость организации воспитательного процесса, направленного на формирование у учащихся способности взаимодействовать. Воспитание социально-личностной компетенции - важнейшая задача современной школы. Только при успешном

информального образования педагогов, которые они включают в свою спроектированную модульную программу информального образованию, и контекстной организацией стимулирующего комплексного сопровождения педагогов за счет формирования стимулирующей обучающей среды организации ДПО. Активное, добровольное участие педагогов в их деятельности сообразно собственным интересам, склонностям и способностям обеспечивает реализацию творческого потенциала личности, формирование позитивной «Я-концепции», ценностных ориентаций, способствует самоорганизации, самоопределению и саморазвитию, приобретению опыта организации интересного, эмоционально окрашенного, психологически комфортного досуга и, по нашему мнению, является ресурсом стимулирования к информальному образованию, ресурсом повышения уровня личностно-профессиональной активности педагогов в информальном образовании.

Характер и последовательность работ на данном этапе во многом определяется требованиями Профессионального стандарта педагога и ФГОС по конкретному направлению подготовки.

Рефлексивно-результативный блок включает комплекс показателей для выявления сформированности и оценки динамики изменения личностно-профессиональной активности педагогов в информальном образовании как интегративного критерия эффективность организации процесса повышения квалификации педагогов по их стимулированию к информальному образованию. Личностно-профессиональная активность педагогов в информальном образовании рассмотрена нами в контексте личностно-деятельностного подхода как проявление развития субъектной позиции педагогов в процессе повышения их квалификации. В качестве *показателей* интегративного критерия выступают: профессиональный интерес к информальному образованию (когнитивный и аксиологический компоненты); включенность в информальное образование (деятельностно-творческий компонент); осознанность информального образования, осознанная рефлексия (личностный компонент). К *уровням* сформированности личностно-профессиональной активности педагогов отнесены: алгоритмический (характеризуется распознанием и воспроизведением действий среди аналогичных им по существенным признакам в стандартной обстановке и решением типовых задач), эвристический (характеризуется умением выбирать ориентиры, осуществлять рефлексию своей деятельности, осознавать значимость действий, поступков и оценок), творческий (характеризуется индивидуальным стилем деятельности, проектированием и совершенствованием собственного маршрута, способностью к переносу знаний в нестандартную ситуацию, гибкой адаптацией к изменениям, проявлением креативности).

Для повышения эффективности процесса стимулирования педагогов к информальному образованию и совершенствованию личностно-профессионального развития педагогов в процессе апробации разработанной модели необходимо вносить коррективы в её блоки, основываясь на результатах проведенного анализа, самоанализа и выявленных внешних и внутренних условиях, что и отражает содержание *рефлексивно-корректировочного блока*.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что разработанная рефлексивная модель стимулирования педагогов к информальному

3. Модернизация социально-экономической сферы в современной России: проблемы и суждения: монография / под ред. Н.В. Филиновой, А.Н. Сухарева, И.А. Толстовой. – Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 2016.

4. Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года» (Параграфы 23, 48) Утверждена Указом Президента № 690 от 9 июня 2010 года // Российская газета. – 2010. – № 5101 (22)

5. Филинова Н.В. Образование как процесс воспитания личности // Научный взгляд. Труды международной научно-практической конференции. М., 2015. – С. 141-150

6. 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

7. Филинова Н.В. Сущностные характеристики процесса личностнопрофессионального развития преподавателя вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 11. – С. 69-71

8. Чернышова В. Н. Педагогическая профилактика наркомании среди учащихся и студентов как социально-педагогический процесс // Социология образования. - 2007. - №6.- С. 4-11.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант 4-го курса, магистр Филипенко Игорь Евгеньевич
Санкт-Петербургская академия постдипломного образования
государственного педагогического университета (г. Санкт-Петербург)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФЕНОМЕНА «ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР»

Аннотация. В данной статье описаны принципы организации взаимодействия педагогических культур в поле образовательных учреждений и обоснована необходимость их применения в образовательном процессе. Взаимодействие педагогических культур представлено как фактор развития современного российского образования. Раскрыты негативные последствия, к которым ведет продолжающаяся «вестернизация» российского образования. Содержащиеся в статье теоретические положения и выводы используются на курсах повышения квалификации учителей, в системе подготовки будущих педагогов, в программах учебных дисциплин и элективных курсов. Созданная теоретическая модель используется в создании научной основы совершенствования учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении для обеспечения эффективного педагогического взаимодействия и формирования взаимодействия педагогических культур может служить одним из методологических оснований для разработки системы непрерывного образования. Она развивает научное представление о механизмах, процедурах, средствах практического использования теоретических положений в процессе повышения качества профессиональной деятельности педагогов в рамках организации процесса взаимодействия различных педагогических культур.

Ключевые слова: взаимодействие педагогических культур, вестернизация, глобализация, мультикомпонентная модель.

Annotation. This article describes the principles of organization of pedagogical interaction of cultures in the field of educational institutions and the necessity of their application in the educational process. The pedagogical interaction of cultures is presented as a factor of development of modern Russian education. Revealed negative effects which leads the ongoing «Westernization» of Russian education. In article theoretical assumptions and conclusions used in the courses of improvement of qualification of teachers, in the training of future teachers, in programs of academic disciplines and elective courses. Created a theoretical model is used in creating the scientific basis for improving educational work in the educational institution to ensure effective pedagogical interaction and the formation of pedagogical interaction of cultures can serve as one of the methodological bases for the development of the continuous education system. It develops scientific understanding of the mechanisms, procedures, tools, practical use of theoretical principles in the process of improving the quality of professional activity of teachers in the framework of the organization of process of interaction of different pedagogical cultures.

Keywords: the interaction of pedagogical cultures, Westernization, globalization, multicomponent model.

Введение. Взаимодействие педагогических культур характеризуется сложным взаимовлиянием культурного фактора и цивилизационного развития, его противоречивым, сложным влиянием на прогресс общества7. С конца XX века данный процесс всё более проявляет себя как социокультурное явление в педагогике. Россия открывает для мира свои границы и активно интегрируется в мировое сообщество. Это вызывает возникновение целого ряда сравнительно новых тенденций в условиях глобализации: увеличение скорости и масштабов социокультурных изменений в целом; доминирование интегративных тенденций в культуре на фоне обострения тенденций её дифференциации и диверсификации в различных социальных системах; повышение интенсивности культурных взаимодействий в информационном обществе; культурная экспансия; рост масштабов культурной индустрии в связи с появлением ТНК в сфере производства культурных товаров и услуг; усиление влияния вестернизации и глобализации на ценностно-нормативные основы национальных культур в процессе обновления; обострение потребности культурной идентификации в этих условиях, включая расширение влияния английского языка в современных средствах коммуникации и общения.

Формулировка цели статьи и задач. С современными мировыми тенденциями и закономерностями развития общества вплотную связано повышенное внимание к совершенствованию процесса качества образования в отечественной школе в системе мировой и национальной педагогики. Современное общество характеризуется разнонаправленными сложно взаимодействующими процессами унификации и диверсификации,

[7] Снеговая, О.А. Глобализация как социокультурный процесс/ О.А. Снеговая. Автореф. дисс. канд. философ. наук. Ростов-на-Дону, 2007. – 131 с. С. 17.

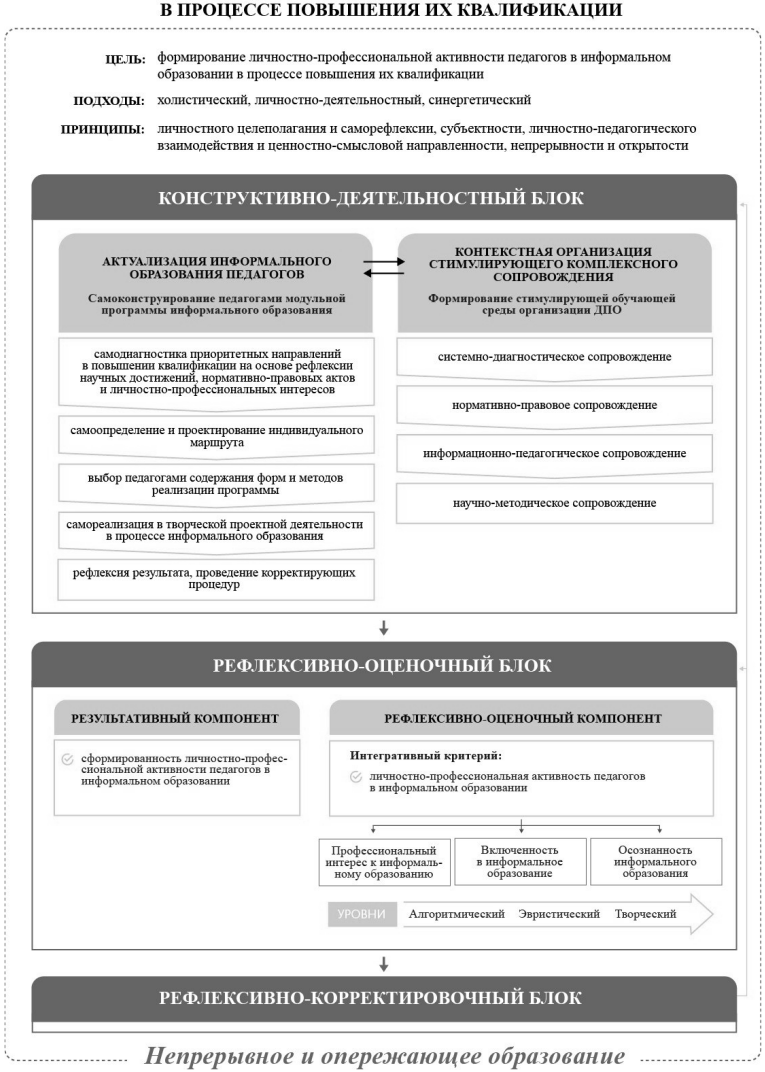


Рис. 1. Рефлексивная модель стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации

Конструктивно-деятельностный блок представлен актуализацией информального образования педагогов, различными видами и формами

умение планировать и конструировать индивидуальную образовательную траекторию, выбирать приемы и методы работы с информацией, корректировать цели и способы образовательной деятельности, умение пользоваться методами рефлексии в собственной деятельности.

Методологическую основу рефлексивной модели стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации (рис. 1) составили: *холистический подход* (предполагает представления о личности педагога как комплексном явлении, как единстве всех его многообразных проявлений, позволяет действовать эффективно в различных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни); *личностно-деятельностный подход* (утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности, предполагает организацию деятельности, в которой педагог является активным и инициативным субъектом, индивидуальным и своеобразным); *синергетический подход* (стимулирует образование как открытие себя или сотрудничество с самим собой и с другими людьми и определяет информальное образование как сложную самоорганизующуюся систему). *В качестве основных принципов* стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения квалификации определены: *принцип личностного целеполагания и саморефлексии* (предполагает построение образовательной траектории с учетом личных целей обучающегося и с опорой на них, в первую очередь, непрерывную рефлексию своего опыта); *принцип субъектности* (предполагает развитие профессиональной инициативы педагогов как самостоятельного источника познания, расширение позитивного личностного опыта социального взаимодействия); *принцип личностно-педагогического взаимодействия и ценностно-смысловой направленности* (предполагает использование личностно-развивающих диалоговых технологий в работе с педагогами и направлен на создание условий для обретения каждым педагогом смысла своего образования); *принцип непрерывности и открытости* (предусматривает непрерывное личностно-профессиональное развитие педагогов, обеспечивает свободу в выборе непрерывного педагогического образования). *Основными компонентами* рефлексивной модели являются: *актуализация информального образования педагогов* (включает обоснование процесса самоконструирования педагогами модульной программы информального образования: определение приоритетов педагогов на основе рефлексии личностно-профессионального опыта и интересов учителей; самоопределение и проектирование индивидуального маршрута; выбор педагогами содержания, форм и методов реализации программы; самореализация в проектной деятельности в процессе информального образования; рефлексия результата, проведение корректирующих процедур); *контекстная организация стимулирующего комплексного сопровождения* (представлена формированием стимулирующей обучающей среды организации дополнительного профессионального образования (ДПО) и включает: системно-диагностическое, нормативно-правовое, информационно-педагогическое, научно-методическое сопровождение).

глобализации и вестернизации8. Эти процессы вызывали и вызывают существенные изменения в системе образования. Одно из них — взаимодействие педагогических культур, сущностью которого является сопряжение нескольких культурных педагогических традиций в содержании, методах и организационных формах образования. Всё это приводило к признанию педагогами явлений многообразия педагогических культур как педагогической и общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими лучших образцов и результатов творческого взаимного обогащения различных педагогических культур и их взаимодействие. Определение различных сторон фактора взаимодействия педагогических культур современного школьного образования и является целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. В вышеописанных условиях западная культура не только корректирует свою традиционную функцию, но и угрожает самому существования национальной идентичности в условиях унификации ценностей, языка, стандартизации и универсализации образа жизни, а также информации. Доминирующая (вестернизированная) культура, используя своё технологическое и информационное превосходство, навязывает свои ценности, нормы и стандарты другим культурам9.

Это нередко приводит к нивелированию национальных особенностей, культурной «перекодировке» жизни многих стран и народов. Обеспечение высокого качества образования определяется сегодня как главная задача отечественной образовательной политики. К обеспечивающим достижение целей образования условиям относят чаще всего и взаимодействие педагогических культур10.

Субъект взаимодействия педагогических культур в открытом образовательном пространстве развивает свою культуру, обогащая собственный культурологический опыт. Под воздействием западной педагогической культуры важнейшим аспектом обновления содержания общего образования стала гуманизация, направленность на сохранение и развитие нравственных и эстетических ценностей, высоких общественных идеалов идеологических парадигм. В открытом образовании во взаимодействии педагогических культур проявляются признаки гуманизации профессионального самосознания субъектов: интенсивность процессов личностно-профессионального саморазвития педагогов, развитие ценностного

---

[8] Хакимов, Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода. Автореф дис. доктора пед. Наук / Э.Р. Хакимов. Ижевск, 2012г. – 298 с.– С. 7.

[9] Гезалов оглы. А.А. Глобализация как социокультурный процесс и культурологические идеи академика Лихачёва/ А.А. Гезалов оглы. 10-е Международные Лихачёвские научные чтения / 2010г. «Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры». URL: www.lihachev.ru/chten/6514/7204/7208/index.php?sphrase_id=150071 С.314. Дата обращения: 29 июля 2015.

[10] Педагогическая культурология и проблемы культурного взаимодействия: Сб. / Ред. Д.В. Поль, В.Б. Трофимова, И.Л. Масандилова. – М.: ИХО РАО, 2008. - 199с. С. 23; Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-педагогический анализ / В.Л. Бенин. Башкирский гос. пед. ин-т. Уфа, 1997. – 135 с.

отношения к детству, возрастание мотивации и способности к диалогичным формам педагогического общения с другими педагогическими культурами11.

Педагогическая культура также является важным системообразующим качеством профессиональной культуры педагога, так как его деятельность предполагает наряду с другими профессионально значимыми функциями умение реализовывать взаимодействие.

Так, по мнению Т.В. Ивановой, формирование педагогической культуры будет проходить успешно в том случае, когда у педагога будет выработана готовность жить по законам культуры, что обусловлено наличием его личностных качеств12. Соответственно, в настоящих реалиях педагог должен быть постоянно готов к непрерывному образованию в ситуации стремительного изменения времени.

В педагогике понятие «педагогическая культура» также соотносится с понятиями «педагогическое мастерство», «педагогическая техника» и «педагогическое взаимодействие»13.

Педагогическая культура отражает такие наиболее значимые стороны педагогической деятельности как:

- современный стиль педагогического мышления;
- ценностное отношение к педагогическим знаниям;
- их применению в профессиональной деятельности,
- способам взаимодействия, гибким педагогическим технологиям;
- дидактико-методическую культуру и культуру педагогического общения14.

По словам В.И. Ильина, педагогическая культура рассматривается как общее явление — педагогическая культура нации, носителем которой является государство и общество, а также отдельные социумы. Это понятие необходимо отличать от понятия «педагогическая культура педагога». Однако первое определение включает в себя второе на уровне конкретного учителя. Взаимодействие педагогических культур происходит в обоих случаях.

Можно выделить ряд слагаемых взаимодействия культур, которые А.А. Коричев определяет как следующие степени*:*

- педагогическая эрудиция и интеллигентность;
- педагогическое мастерство;
- умение сочетать педагогическую и научную деятельность;
- система профессионально-педагогических качеств;

---

[11] Врублевская, Е.Г. Взаимовлияние детской и педагогической культуры в современном отечественном образовании / Е.Г. Врублевская. Автореф кандидат пед. наук, СПб, 2011. С. 12.

[12] См: Иванова, Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла)./ Т.В. Иванова. Дисс. канд. пед. наук. Луганск, 1991. - 234 с.

[13] Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ/ В.Л. Бенин. Уфа. Башкирский гос. пединститут,1997. - 135 с. С. 30.

[14] Ильин, В.А. Педагогическая культура будущего юриста и её становление в процесс профессионального образования / В.А. Ильин. Дисс. канд. пед. наук. Владимир, 2000. – 228 с. С. 14.

дают возможность пережить индивидуально-личностный опыт как значимый для себя в своем личностно-профессиональном развитии. Описание созданной рефлексивной модели стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации выступает как основная цель статьи.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на Меморандум непрерывного образования, мы предлагаем следующее определение *информального образования педагога*: это индивидуальная познавательная деятельность педагога (не обязательно носящая целенаправленный характер) по осмыслению своего личностно-профессионального опыта и опыта других в контексте развития его проактивности во всех сферах жизнедеяельности.

Формальное и неформальное образование педагогов так или иначе обеспечивается образовательными учреждениями, однако информальное образование, ведущей характеристикой которого становится опережающий и личностный характер, — 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, для формирования своей личностно-профессиональной компетенции, которую Р.М. Шерайзина трактует как «способность и готовность педагога к профессионально-творческой и личностной самореализации, саморазвитию, к активно-творческому преобразованию своего и чужого практического опыта» [4, с. 58-59].

Под моделью мы будем понимать вслед за В.А. Штоффом «самостоятельный объект, находящийся в определенном соответствии (но не тождественный) с познаваемым объектом, способный замещать последний в некоторых отношениях и дающий при исследовании определенную информацию, которая переносится по определенным правилам соответствия на моделируемый объект» [5, с. 210].

Изучая проблему стимулирования педагогов к информальному образованию, мы обратились к методу моделирования, так как нам необходимо было разработать модель данного процесса. Именно использование модели в нашем случае позволяет сохранить представление об изучаемом объекте как о целостном явлении и облегчает проникновение в его сущность.

В научной литературе существует несколько классификаций моделей. Мы остановили свой выбор на *рефлексивной модели*, так как в ней раскрыт процесс стимулирования педагогов к информальному образованию в соответствии с главной целью — формирование личностно-профессиональной активности педагогов к информальному образованию через развитие рефлексивной культуры педагогов. Рефлексия является структурообразующим принципом построения модели. Отличительной особенностью проектируемой модели является то, что ее структурные компоненты характеризуются рефлексивной направленностью, подвижностью и динамичностью. Рефлексивная модель предполагает, что у педагогов будет происходить осознание субъектного опыта, в большей степени проявится умение анализировать изменения, происходящие в современном мире, умение определять критерии успешности собственной личностно-профессиональной и образовательной деятельности,

повышения квалификации педагогов, непрерывного образования и информального образования в частности.

Ключевые слова: информальное образование, повышение квалификации, стимулирование, рефлексивная модель, личностно-профессиональная активность педагогов.

Annotation. The article presents the reflexive model of teachers' stimulation to informal education in the process of their training in the light of the current socio-cultural situation, which is characterized by increased interest in informal education due to its creative potential in personal and professional development of teachers. This article is intended for anyone interested in the problems of teachers' training, continuing education and informal education in particular.

Keywords: informal education, teachers' training, stimulation, reflexive model, personal-professional teachers' activity.

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 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.* Система повышения квалификации выступает как вид формального образования, однако в виду актуальности информального образования для личностно-профессионального развития педагога в современном мире в свете меняющихся требований к педагогу представляется важным стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации.

Формулировка цели статьи и основных задач. Без правильно выстроенной системы стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации 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,

– педагогическое общение и поведение;
– требовательность;
– потребность в самосовершенствовании15.

Структура взаимодействия педагогических культур представлена:

– ценностно-нормативным компонентом как совокупностью ценностей и норм, определяющих духовно-развивающую направленность воздействия и меру ответственности в процессе осуществления социально-культурной деятельности как педагогического процесса;

– содержательно-технологическим компонентом, включающим многообразие направлений социально-культурной деятельности, технологий, арсенал форм и методов, используемых специалистом социально культурной деятельности для эффективного взаимодействия;

– личностно-творческим компонентом — единства актуальных свойств и качеств личности профессионала, обеспечивающего его референтность как социокультурного лидера, эффективность влияния в процессе социально-культурной деятельности, личностное и профессиональное совершенствование16.

Наличие перечисленных элементов указывает, что во взаимодействии педагогических культур имеют место духовные (педагогические знания, теории, концепции, накопленный педагогический опыт, профессиональные этические нормы) и материальные средства обучения и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, служащие социализации личности в конкретных исторических условиях17.

Для исследования взаимодействия педагогических культур как интегративного понятия важными являются все перечисленные элементы, поскольку именно их систематизированная совокупность способствует эффективному педагогическому взаимодействию.

К принципам взаимодействия педагогических культур относятся:

– целостность системы целей, методов, средств, форм и условий формирования взаимодействия педагогических культур будущего педагога;

– поэтапное формирование взаимодействия педагогических культур;

– мотивационное обеспечение формирования взаимодействия педагогических культур;

– системный личностно-деятельностный подход в формировании взаимодействия педагогических культур;

– единство системы педагогических воздействий и процесса саморазвития в формировании взаимодействия педагогических культур;

– непрерывность профессионального образования, позволяющего обеспечить последовательность процесса формирования взаимодействия

---

[15] Коричев, А.А. Формирование педагогической культуры преподавателя. // Режим доступа: http // www.rusnauka.com/12_KPSN_2013/Pedagogica.htm. (Дата обращения 12 июня 2015г.).

[16] Шевченко, Т.Н. Социокультурное лидерство в системе формирования педагогической культуры будущего специалиста сферы досуга/ Т.Н. Шевченко. Автореф. дисс. кандидат. пед наук. СПб, РГПУ, 2007. - 212 с. С. 14.

[17] Там же. С. 172.

педагогических культур, что в свою очередь является прямым отражением Болонской системы18.

Также следует отметить, что взаимодействие педагогических культур проявляется на пяти уровнях: социокультурном; психологическом; технологическом; организационном (бюрократическом) и духовно-нравственном.

В свою очередь уровни взаимодействия педагогических культур различаются по степени выраженности показателей: низкий, средний, высокий. Выделенные показатели представлены на операциональном уровне такими характеристиками как структура и уровень педагогических знаний, коммуникативность, для диагностики показателей критерия характеристик личности, и ориентированность на модель взаимодействия для выявления уровня сформированности показателя критерия характеристики субъекта деятельности.

Выявление условий взаимодействия педагогических культур как явления обусловлено спецификой педагогической деятельности и непрерывному самосовершенствованию педагога. Поэтому основными признаками процесса взаимодействия педагогических культур являются следующие условия: динамичная смысловая насыщенность образовательного процесса; наличие духовно-нравственных ориентиров общения; диалогичность и активная творческая самореализация субъектов.

Исходя из реконструкции разных смыслов и значений понятия взаимодействие педагогических культур, и на основании единства многообразия его разных определений, можно предложить определить термин *взаимодействие педагогических культур* как:

1. процесс духовно-интеллектуального взаимообмена субъектов, возникающий по объективным причинам или личному побуждению, обеспечивающий приращение одной культуры когнитивным, эмотивным, предметно-практическим опытом другой культуры и стимулирующий этим процессы личностного самоопределения, саморазвития субъектов;
2. высокоорганизованный процесс взаимной активности и взаимообусловленности действий педагогов и взаимные изменения субъектов этого процесса, проявляющиеся в преобразовании свойств и качеств личности;
3. процесс деятельной активности субъектов педагогической реальности, основанный на их личностной самореализации относительно культурных целей и ценностей.
4. обобщённое единство ценностей и убеждений, научных знаний и практических навыков, образцов и норм поведения в процессе педагогического взаимодействия;
5. система единства педагогов с изменениями социально-культурного мира, которая обеспечивает положительные изменения педагогической деятельности, выступая тем началом, в чьей основе лежит педагогическое

[18] Ахметзянова, Г.Н. Педагогическая система формирование профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования / Г.Н. Ахметзянова. Автореф. дисс. кандидат пед наук. Казань, 2011. С. 8.

менеджера и поиск новых интегрированных принципов обучения позволяют студенту выбирать индивидуальную образовательную траекторию.

Кроме традиционных интернет-технологий в обучении иностранному языку появляются новые технологии, несущие дополнительные дидактические возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, для развития их самостоятельной деятельности в современном быстро меняющимся мире.

Литература:

1. Швецова М.Г. Когнитивная лингвистика и ее влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов / Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях разного профиля: коллективная монография / под ред. С.С.Куклиной. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 26-30
2. Гуляева В.С. Информационные и коммуникационные технологии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов / Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях разного профиля: коллективная монография / под ред. С.С. Куклиной. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 89
3. Сысоев В.П. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1. С. 120-133
4. Шамов А.Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи: Монография. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016. С. 98
5. Галишникова, Е. М. Использование интерактивной доски в процессе обучения // Преподаватель. 2007. № 4. С. 8–10.
6. Красножонова, Е. С. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. 2011. N 9. С. 28-30

Педагогика

УДК 37.041

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна
Новгородский государственный университет
имени Я. Мудрого (г. Великий Новгород);
аспирант Окерешко Анна Валентиновна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлена рефлексивная модель стимулирования педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации в свете современной социокультурной ситуации, которая отличается повышенным интересом к информальному образованию в связи с его творческим потенциалом в личностно-профессиональном развитии педагогов. Статья предназначена для всех интересующихся проблемами

- при необходимости есть возможность вернуться к началу изложения или более сложному аспекту материала урока;
- сохранение предыдущих материалов, видео с целью их повторения или просмотра вновь;
- большой экран и наглядность позволяют разрешить проблему раздаточного материала;
- возможность анимации.

Однако, какими бы преимуществами ни обладала интерактивная доска, применение ее на уроке должно быть дозированным. Согласно нормативной документации требуется учитывать, что при компьютерном сопровождении занятия общее время работы студента с компьютером не должно превышать 15-20 минут или 1/5 от занятия в вузе. [6]. Учитывая дидактические функции интерактивной доски Smart Board, следует правильно организовывать занятие иностранного языка с применением электронных информационно-образовательных ресурсов.

Распространяя использование электронных информационно-образовательных ресурсов не только внутри одного вуза, но и на сетевое взаимодействие высших учебных заведений, следует упомянуть и о том, что реализация сетевого взаимодействия вузов предполагает самые разнообразные модели взаимодействия, в том числе и модель «горизонтального взаимодействия» (виртуальные лаборатории, информационные ресурсы) и использование современных ИКТ-технологий. Данная модель сотрудничества направлена на удовлетворение потребностей вузов-участников сети посредством ресурсного обмена с целью повышения качества реализации образовательной программы.

Выводы. В области преподавания иностранных языков использование электронных информационно-образовательных ресурсов относится к числу наиболее актуальных проблем. Появление Интернета и **интерактивной доски** изменили процесс обучения и коренным образом повлияли на методику обучения иностранным языкам.

Интернет, компьютерные технологии и использование интерактивной доски в обучении иностранному языку имеют ряд преимуществ, которыми необходимо пользоваться в процессе преподавания:
- возможность осуществлять автономный режим работы;
- получение качественной информации;
- расширение кругозора обучающегося;
- мотивация для студента целенаправленно изучать язык.

Интенсификация процесса обучения, его соответствие с общеевропейской шкалой уровня владения иностранным языком достигается успешным применением Интернета, интерактивной доски Smart Board, как одного из видов информационных технологий в иноязычном образовательном процессе, что способствует формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенций студентов и интенсификации процесса обучения студентов иностранному языку. К дидактически функциям ИКТ, позволяющим интенсифицировать процесс обучения иностранным языкам, следует также отнести выстраивание индивидуальной образовательной траектории и развитие умений самостоятельной учебной деятельности. Смещение центра с преподавателя на обучающегося, обучение в активной и рефлектирующей среде, изменение роли преподавателя как тьютора, координатора, наставника,

сотрудничество; феномен взаимодействия педагогических культур в диалоге взаимопроникновения; создание пространства школы как среды духовного, эстетического и интеллектуального развития субъектов взаимодействия педагогических культур;

6. система факторов, предпосылок, закономерностей, принципов и в первую очередь условий, которые существуют в настоящее время в различных педагогических культурах мира;

7. межкультурное динамическое общение, образующее собой «сложное целое», включая устремленность культуры за свои границы и интериоризацию инокультурного явления, которая своим движением осуществляет взаимное развитие самобытных педагогических культур, каждая из них сохраняет единство и целостность, открытую другим культурам в процессе становления культуры человечества.

Взаимодействия педагогических культур проявляется во взаимовлиянии на ценностные ориентации, обогащение опыта воспитательной деятельности, развитие личностных качеств педагогов. Оно основывается на понимании взаимной дополняемости различных педагогических систем и подразумевает обоюдную активность, что позволяет считать педагогов субъектами рассматриваемого процесса. Поэтому потенциал взаимодействия педагогических культур определяется уровнем профессионально-педагогической культуры педагогов.

Основными факторами взаимодействия являются гуманитарная педагогическая концепция19, гуманитарный идеал бытия20; сотворчество педагогов; личностный смысл деятельности; личностно-профессиональное саморазвитие педагогов. Следовательно, существуют многообразные подходы к данному явлению. По словам Н.С. Злобина: «богатство содержания каждой культуры выступает предпосылкой развития всеобщих универсальных сил человеческой деятельности, становления культуры в качестве феномена»21.

В дальнейшей работе будем опираться на то, что взаимодействие педагогических культур должно быть ориентировано на гуманистический тип, что позволит вычленить, принять и развить всё самое объективно востребованное из различных педагогических культур.

Такое взаимное влияние происходит в процессе воспитывающего взаимодействия на основе признании самоценности культуротворческой активности и принятии её за логически исходное отношение для развития образовательного процесса.

Важнейшим направлением для уяснения сущности взаимодействия педагогических культур, выделения его роли и места в развитии педагогического сообщества, представляется исследование его структуры.

---

[19] Врублевская, Е.Г. Взаимовлияние педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании/ Е.Г. Врублевская. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. СПб, 2011. – 416 с. С. 10.

[20] Журавлёва, О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника/ О.Н. Журавлёва. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. СПб, 2013. С. 12.

[21] См: Злобин, Н.С. Культура и общественный прогресс / Н.С. Злобин. - М.: Изд-во Наука, 1990. - 308с.

Среди множества элементов взаимодействия педагогических культур следует выделить центральные (основополагающие, направляющие) и элементы «второго» порядка.

Уровень общего развития культуры как мера овладения каждым педагогом общечеловеческими и национальными ценностями и усвоение личностью опыта других педагогических культур взаимосвязана на условиях реализации учебного, воспитательного и развивающего потенциала преобразующей деятельности. Соответственно, учитывая требования к содержанию и характеру профессиональной деятельности учителя, можно выделить *основные компоненты взаимодействия педагогических культур*:

1. научные знания (методологические, общетеоретические, методические, психологические, организационно-педагогические) и их применение на практике;
2. доминирующие профессиональные мотивы и значимые качества педагогов как полностью или частично осознанные внутренние импульсы, побуждающие педагога к самосовершенствованию;
3. умения педагогического взаимодействия различных субъектов и их опыт (социальный, эмоциональный и культурный);
4. нормы поведения как установленные стандарты поведения в определённом обществе, знание которых помогает устанавливать контакт, общаться, достигать взаимопонимания субъектов образовательного процесса22;
5. профессионально-педагогические ценности как элементы убеждений в виде идей, концепций, теорий, закономерностей, постулатов, аксиом и т.д., которые создают основу для осуществления процесса педагогического взаимодействия:

- гуманистические, коммуникативные, поликультурные, социальные и пр.;
- совокупность интеллектуальных, морально-волевых и профессионально-педагогических качеств, сформированных на основе общей культуры, профессиональных и психолого-педагогических знаний, жизненного и служебного опыта;
- комплекс личностных знаний, умений, навыков и качеств, которые определяют готовность личности к реализации своих сущностных сил в конкретной профессии.

Обобщающим результатом анализа феномена *взаимодействия педагогических культур* является вывод о том, что развитие педагогики как науки — это непрерывный процесс создания и накопления педагогических ценностей и традиций, сохраняющих нормативное и актуальное значение вне типа конкретной педагогической культуры.

При этом взаимодействие педагогических культур определяет не столько наличие конкретных педагогических знаний и методик, сколько отношение

[22] Исаев, В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя/ В.Ф. Исаев. М, Изд-во «Академия», 2004. - 208с.; Сидоров, С.В. Введение в педагогическую профессию. URL: http://si-sv.com/Posobiya/vved_v_ped/index.htm (Дата обращения 29 мая 2015)

интерактивной доски на обучающихся способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования навыков говорения, чтения и письма.

При разработке содержания обучения иностранному языку в соответствии с общеевропейской шкалой уровней (A1-C2) следует определить следующие важные дидактические функции интерактивной доски Smart Board:

активизация грамматики - применение интерактивной доски Smart Boardпозволяет раскрыть значение грамматических явлений, способствует восстановлению в памяти частично забытого материала;

стимул для многих форм учебной работы - эффективность использования интерактивной доски объясняется вариабельностью форм работы на занятии: коллективная, групповая, фронтальная и индивидуальная формы работы;

мотивированность - благодаря наглядности и зрительной опоре интерактивная доска мотивирует студентов на получение положительных результатов обучения;

экономичность во времени - использование интерактивной доски позволяет экономить время во время учебного занятия благодаря ее многообразным средствам подачи информации, например, грамматических явлений;

организация условно-коммуникативного или коммуникативного общения - обеспечивает требуемые речевые ситуации для организации условно-коммуникативного или коммуникативного общения, благодаря которым происходит, например, формирование грамматических навыков говорения;

рациональное управление учебным процессом - обеспечивает достаточно эффективную обратную связь в ходе учебной работы, с помощью которой осуществляется рациональное управление учебным процессом;

логичность - работа с интерактивной доской обеспечивает преемственность, полноту и согласованность логической подачи материала при изучении языковых аспектов и совершенствовании умений и навыков студентов;

интенсификация процесса обучения - использование заранее подготовленных текстов, упражнений, таблиц, иллюстраций, фрагментов из мультимедийных дисков, музыки, гиперссылок к мультимедийным файлам и Интернет-ресурсам способствует интенсификации процесса обучения, динамизации темпа ведения урока. [5]

Интерактивная доска обладает широким спектром средств для предъявления материала:

- преподаватель и студент могут перемещать по электронной доске объекты и надписи;
- сочинять к рисункам и текстам комментарии;
- определять и выделять ключевые области и добавлять цвета;
- при необходимости можно захватить рисунок, изображение, переместить его или скрыть текст/рисунок, открыв их на определенном этапе урока;
- интересно использовать тексты с пропусками слов, словосочетаний, добавив их по ходу занятия;
- функция клонирования позволяет увеличить количество одинаковых объектов;
- возможность захвата видео изображения и отражение их статично, чтобы иметь возможность обсуждать и добавлять к ним свои комментарии;

применяют на занятиях в режиме offline. В режиме online ресурсы сети Интернет необходимы для участия в различных видеоконференциях и вебинарах. Помимо указанного применения данные ресурсы важны при организации обучения и контроля знаний с помощью дистанционных занятий и электронного тестирования, а также для осуществления проектной деятельности. При использовании электронных информационно-образовательных ресурсов необходимо учитывать дидактические свойства современных ИКТ.

П.В. Сысоев выделяет следующие дидактические свойства, которыми обладают современные ИКТ и которые оказывают влияние на интенсификацию процесса обучения иностранному языку [3]:

- многоязычие и поликультурность информационных интернет-ресурсов;
- многоуровневость информационных интернет-ресурсов;
- разнообразие функциональных типов интернет-ресурсов;
- мультимедийность ресурсов;
- гипертекстовая структура документов;
- возможность создания личной зоны пользователя;
- возможность организации синхронного и асинхронного общения;
- возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль.

Использование Интернета при работе с интерактивной доской Smart Board с применением аутентичных текстов, видеофильмов, музыки на занятиях по иностранному языку, разнообразных динамических ресурсов делают изучаемый предмет увлекательным и очень полезным. Заранее подготовленные тематические тексты на иностранном языке, обучающие и проверочные упражнения, красочные картинки различного характера, аудио- и видеоматериалы служат для введения или активизации материала урока, повторения или закрепления грамматической структуры языка, контроля и самоконтроля знаний. Используя широкую номенклатуру средств вывода информации на экран, можно обучать постановке вопроса, объяснять образование времен глагола, значение грамматических структур, строить ассоциативные связи. На занятиях по иностранному языку интерактивная доска применяется на различных этапах занятия и при обучении различным видам речевой деятельности: во время фонетической зарядки, введения и отработки лексики и речевых моделей, активизации грамматического материала, обучению правописанию и восприятию иноязычной речи на слух.

Использование интерактивной доски способствует развитию различных сторон психической деятельности обучающихся, и, прежде всего, внимания и памяти. Перемещение объектов, изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта позволяют задействовать визуальные, аудиальные, а также кинестетические каналы усвоения информации, что особенно актуально для студентов, для которых именно кинестетический способ восприятия информации является наиболее эффективным. В этих условиях формируется «заряд» успешности. Материал усваивается легче, так как студенты работают сообща, придумывают и обсуждают новые идеи, комментируют изображение, учатся проявлять свою самостоятельность, сотрудничать друг с другом, развивают коммуникативные качества. Таким образом, психологические и дидактические особенности воздействия

педагогов к ним и соответствующую линию последующего поведения. В свою очередь отношение к знаниям определяется уровнем мышления конкретного педагога в конкретную историческую эпоху. Те глобальные изменения, что произошли в России в постперестроечную эпоху, коренным образом изменили представления о школе, её целях, возможностях и перспективах развития, остро поставили вопрос о приоритетах образования и воспитания в обновлении общества. Сущность этих перемен была связана с созданием в стране ряда условий для непрерывного образования, которая построена на принципах демократизации, гуманизации. Они способны осуществить переход от «валового» подхода в образовании к индивидуально-творческому воспитанию каждый личности.

Выводы. Таким образом, из статьи можно сделать определённые выводы, что с 2000-х гг. наметилась устойчивая тенденция к признанию продуктивности поликультурного взаимодействия различных педагогических систем независимо от их первоначальной принадлежности. Разные модели взаимодействия педагогических культур становятся основной формирования идентичности педагогов во многих современных поликультурных обществах. Необходимой предпосылкой успешного решения этих проблем как раз и является существенное повышения уровня взаимодействия педагогических культур в период его профессиональной подготовки23.

Сложилась («советская») школа изучения и преподавания конкретных предметов со своими кадрами, традициями, учебниками, учебными программами и образовательными стандартами. Здесь в силу чрезмерной тяги к привычному положению вещей какие-либо новшества подчас воспринимаются настороженно, болезненно, а то и враждебно.

Литература:

1. Ахметзянова, Г.Н. Педагогическая система формирование профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования / Г.Н. Ахметзянова. Автореф. дисс. кандидат пед наук. Казань, 2011. С. 8.

2. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В.Л. Бенин. Уфа. Башкирский гос. пединститут,1997. -135с. С. 30.

3. Врублевская, Е.Г. Взаимовлияние педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании/ Е.Г. Врублевская. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. СПб, 2011. – 416 с. С. 10.

4. Гезалов оглы. А.А. Глобализация как социокультурный процесс и культурологические идеи академика Лихачёва/ А.А. Гезалов оглы. 10-е Международные Лихачёвские научные чтения / 2010г. «Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры». URL: www.lihachev.ru/chten/6514/7204/7208/index.php?sphrase_id=150071 С.314. Дата обращения: 29 июля 2015.

5. Журавлёва, О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника/ О.Н. Журавлёва. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. СПб, 2013. С. 12.

---

[23] Хакимов, Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода /Э.Р. Хакимов. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Ижевск, 2012. С. 15.

6. См: Злобин, Н.С. Культура и общественный прогресс / Н.С. Злобин. - М.: Изд-во Наука, 1990. – 308 с.

7. См: Иванова, Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла)./ Т.В. Иванова. Дисс. канд. пед. наук. Луганск, 1991. - 234 с.

8. Ильин, В.А. Педагогическая культура будущего юриста и её становление в процесс профессионального образования/ В.А. Ильин. Дисс. канд. пед. наук. Владимир, 2000. – 228 с. С. 14.

9. Исаев, В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя/ В.Ф. Исаев. М, Изд-во «Академия», 2004. - 208с.; Сидоров, С.В. Введение в педагогическую профессию. URL: http://si-sv.com/Posobiya/vved_v_ped/index.htm (Дата обращения 29 мая 2015)

10. Коричев, А.А. Формирование педагогической культуры преподавателя. // Режим доступа: http// www.rusnauka.com/12_KPSN_2013/ Pedagogica.htm. (Дата обращения 12 июня 2015г.).

11. Педагогическая культурология и проблемы культурного взаимодействия: Сб. / Ред. Д.В. Поль, В.Б. Трофимова, И.Л. Масандилова. – М.: ИХО РАО, 2008. – 199 с. С. 23; Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-педагогический анализ/ В.Л. Бенин. Башкирский гос. пед. ин-т. Уфа, 1997. – 135 с.

12. Снеговая, О.А. Глобализация как социокультурный процесс/ О.А. Снеговая. Автореф. дисс. канд. философ. наук. Ростов-на-Дону, 2007. – 131 с. С. 17.

13. Шевченко, Т.Н. Социокультурное лидерство в системе формирования педагогической культуры будущего специалиста сферы досуга/ Т.Н. Шевченко. Автореф. дисс. кандидат. пед наук. СПб, РГПУ, 2007. – 212 с. С. 14.

14. Хакимов, Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода / Э.Р. Хакимов. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Ижевск, 2012. С .15.

Педагогика

УДК: 372.881.111.1

старший преподаватель Хусяинова Юлия Наилевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена раскрытию обучающего потенциала эмоций в профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка. В ней рассматриваются наиболее значимые в методическом аспекте психологические положения, объясняющие характер влияния эмоций на отдельные аспекты обучения иностранному языку.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура, мотивация, обучение иностранным языкам, профессионально-коммуникативная деятельность учителя иностранного языка.

Annotation. The article is devoted to the consideration of potential of emotions

сети Интернет и информационных технологий для обучения студентов, получивших образование под влиянием данных ресурсов, определяют необходимость новых форм, методов и средств обучения за счет широкого использования современной Интернет-среды и аудиовизуальных средств обучения. Одним из них является интерактивная доска Smart Board.

Целью статьи является рассмотрение дидактических функций использования электронной доски Smart Board, особенностей применения новых технологий обучения, таких, как технология компьютерной поддержки и технология использования электронной доски, и информационно-образовательных электронных ресурсов. Залог успешности процесса обучения лежит в плоскости активного применения Интернета и интерактивной доски Smart Board, как одного из видов информационных технологий в иноязычном образовательном пространстве, что способствует формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенций студентов и интенсификации процесса обучения студентов иностранному зыку в вузе.

Изложение основного материала статьи. В наше время «Интернет стал главным источником аутентичных материалов для преподавателя иностранного языка. При этом основная часть материалов существует в текстовой форме, но есть и тексты в различных мультимедийных форматах. Использование в учебном процессе всего спектра мультимедийных ресурсов максимально приближает и приносит в учебный класс языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка» [2]. Виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные темы. Общение в подлинной языковой среде позволяет обучающимся соответственно ситуации реагировать на интересующие их темы, а это, в свою очередь, побуждает их давать ответ на иностранном языке. Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстовыми и аудиальными материалами, также общаться с носителями языка. Поэтому Интернет, будучи естественной языковой средой, является еще и учебной средой. Функционирование Интернета как учебной среды осуществляется посредствам интернет-технологий и интернет-ресурсов, двух взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом компонентов. Под интернет-технологиями следует понимать совокупность форм, методов, способов, и приемов обучения иностранному языку с использованием сети Интернет. Интернет-ресурсы – это, в свою очередь, источник информации на изучаемом языке и об иностранном языке и культуре страны изучаемого языка [3]. Интернет-ресурсы представляют собой неисчерпаемый массив образовательной информации, а интернет-технологии выступают в качестве средства и инструмента для поиска и представления данной информации. При работе с сетью Интернет необходимы свои технологии. Одна из них представляет собой технологию компьютерной поддержки, которая основана на использовании специальных программ и обучающего комплекса [4]. Компьютерные программы и сам компьютер способствуют появлению комфортной ситуации общения, устраняя психологический барьер, позволяют усилить эффективность обучения, используя приемы контроля и самоконтроля.

В учебном процессе интернет-ресурсы используют при подготовке к занятиям для отбора необходимых дидактических материалов. Затем их

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Швецова Марина Геннадьевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость расширения форм, методов и новых технологий обучения иностранному языку. Интернет и электронные интерактивные доски – эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала и мультимедийных материалов в процесс обучения. Интенсификация процесса обучения, его соответствие с общеевропейской шкалой уровня владения иностранным языком достигается успешным применением Интернет и интерактивной доски Smart Board, как одного из видов информационных технологий в иноязычном образовательном процессе, и способствует формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенций студентов**.**

Ключевые слова: Интернет, иноязычная коммуникативная компетенция, мультимедийные материалы, электронная доска, интерактивный.

Annotation. The article deals with the necessity to apply various forms, methods and new teaching technologies in the process of foreign language teaching. Internet and electronic interactive whiteboards are an effective way to apply electronic and multimedia content of the learning material to the teaching process. The optimization of the learning process, its correspondence to the European Framework is achieved by the successful application of the Internet and interactive whiteboard Smart Board as one of information technologies in foreign language learning and helps to form and develop the students' foreign language communicative competence.

Keywords: Internet, foreign language communicative competence, multimedia content, interactive whiteboard, interactive.

Введение. Тенденции использования сети Интернет и электронных информационно-образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки студентов требуют от выпускников вузов владения необходимой информацией, электронным программным обеспечением и перечнем компетенций, способных обеспечить выпускнику вуза надежную базу в его дальнейшей профессионально-практической деятельности. Освоение студентами конкретного профиля обучения связано с овладением специальными компетенциями. Специальные компетенции, формируемые у бакалавров средствами дисциплин языкового профиля, представляют собой отдельные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, закрепленной в качестве цели обучения иностранному языку документами Совета Европы и Федеральными государственными образовательными стандартами. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как результат иноязычного образования в вузе обеспечивается совокупностью подходов [1]. В связи с этим возникает необходимость разработки не только электронных информационно-образовательных систем, ресурсов, но и новых технологий обучения.

Формулировка цели статьи. Проблемы и перспективы использования

in the professional communicative activity of the foreign language teacher. It considers some psychological provisions, explaining the influence of emotions on different aspects of foreign language teaching.

Keywords: emotions, emotional culture, motivation, foreign language teaching, professional communicative activity of the foreign language teacher.

Введение. В процессе эволюции человечество выработало особую систему отражения разнообразных явлений и событий, обеспечивающую их субъективную оценку и регулирующую поведение индивида в целом. Даннуюсистему формируют, прежде всего, эмоции.

Эмоции – сложный феномен, не поддающийся непосредственному наблюдению. Все, что мы традиционно называем эмоциями, представляет лишь результат их функционирования (смех, плач, крик и т.д.). Внешняя манифестация эмоций далеко не всегда позволяет определить эмоциональное состояние индивида. Когда человек плачет, сложно понять, находится ли он в состоянии радости, удивления или горя. К тому же внешняя манифестация эмоций, без знания культурной специфики реализации эмоций в разных знаковых системах, может стать причиной неправильной интерпретации поведения человека, что особенно актуально в условиях межкультурного общения. Вспомнить хотя бы феномен «американская улыбка», столь часто ошибочно принимаемый русскими как знак радушия и высокого к себе расположения.

Изложение основного материала статьи. Эмоции обладают исключительной физиолого-психологической и культурно-образовательной значимостью для человека. Именно поэтому они были и продолжают быть предметом исследований разных наук: психологии, психиатрии, антропологии, философии, лингвистики, педагогики и т.д. Проблемам эмоций посвящены работы таких исследователей, как Д.К. Бартош, Б.И. Додонов, А. Вежбицкая, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, К. Изард, А.Н. Леонтьев, Н.А. Красавский, Е.Ю. Мягкова, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, И.А. Стернин, С.В. Чернышов, В.И. Шаховский и др.

По утверждению О.Х. Маурера, «эмоции являются одним из ключевых, фактически незаменимых факторов в тех изменениях поведения или его результатов, которые мы называем «научением»» [цит. по: Изард, 2000]. Исходя из данного утверждения, в рамках настоящей статьи мы хотели бы обратить внимание на значимость эмоций в профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка, раскрыть их воспитательный и образовательный потенциал, опираясь на ряд положений психологической науки.

Следует сразу отметить, что в психологии различают эмоции, чувства и настроения. Проводя четкую грань между указанными понятиями, В.О. Леонтьев пишет: «Эмоциональные явления весьма различны. Есть слабые легко меняющиеся переживания, которые могут возникнуть по самым незначительным поводам, это настроения. Есть длительные, устойчивые сложные состояния, включающие множество компонентов: различного рода знания, эмоции, намерения. Это чувства, такие как любовь, дружба, ревность, счастье. Есть и собственно эмоции, осознанные состояния, возникающие в результате оценки человеком некоторого события или явления относительно возможности применения этого явления в каких-то своих целях или

удовлетворения своих потребностей» [Леонтьев, 2002: 4]. В своей работе мы не делаем акцента на различении эмоций и чувств, используя «эмоцию» как собирательный термин.

В настоящее время наука выработала немало концепций эмоций, которые далеко неоднозначно рассматривают данное психическое явление. Не ставя целью анализ всех существующих концепций эмоций, отметим лишь те аспекты научно-психологического знания об эмоциях, которые обеспечивают методическое понимание сущности данного феномена и его роли в профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка.

Принципиально важной для методических исследований является мотивационная концепция эмоций (Р.У. Липер), согласно которой *эмоции – неотъемлимая часть мотива.* Как отмечал Л.С. Выготский, «сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции» [Выготский, 1999].Мотивы – главные движущие силы обучения. Они обеспечивают интенсификацию иноязычной речевой деятельности обучающихся, выступая своеобразным ее катализатором.

С.В. Чернышов следующим образом описывает процесс воозникновения познавательно-коммуникативных мотивов у обучающихся: «Процесс формирования мотива начинается с возникновения положительных эмоций, выступающих побудителем этой деятельности и обеспечивающих появление познавательных интересов у обучающихся к ее выполнению. Наличие познавательных интересов определяет осознание обучающимися познавательно-коммуникативных потребностей, превращающихся в результате такого осознания, «опредмечивания» в тот или иной учебный мотив к иноязычной речевой деятельности. Заканчивается формирование мотива возникновением намерения и желания к достижению коммуникативной цели. После реализации учебного мотива (то есть по достижении желаемого результата) в жизнедеятельности обучающегося «активизируется» следующий учебный мотив по этой же схеме для его реализации» [Чернышов, 2014: 101].

Постоянное поддержание описаного автором процесса со стороны учителя иностранного языка в ходе реализации им профессионально-коммуникативной деятельности обуславливает постепенное превращение познавательно-коммуникативных мотивов обучающихся к иноязычной речевой детельности в их устойчивые личностные свойства (С.Л. Рубинштейн), которые являются обязательным условием реализации столь широко пропагандируемого сегодня общеметодического принципа – принципа обучения на протяжении всей жизни (Life Long Learning (LLL)).

Для методического оперирования эмоциями полагаем также важным их рассмотрение в психологии как *особой формы отражения, обеспечивающей оценку*того или иного фрагмента окружающей действительности (психоаналитическая теория эмоций Ж.П. Сартра). Как указывает А.Н. Леонтьев, специфика данного отражения состоит в том, что «в эмоциях отражаются не сами предметы и явления действительности с точки зрения системы их существенных признаков, лежащих в основе категоризации действительности, а оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и к своим проявлениям в них» [Леонтьев, 1971: 37].

фактором обеспечения работоспособности в упражнениях, связанных с проявлением максимальной и субмаксимальной мощности, поэтому насыщение клетки кислородом определялось по показателям фотонного индекса ВРТ, который был значительно выше в ЭГ, где прирост составил 44,6% ($p<0,001$), тогда как, в КГ – 16,7% ($p<0,001$).

Достоверные изменения показателей резервов адаптации произошли только в ЭГ, где дополнительно к спортивным тренировкам применялись программы пакета «Поиск-1» БРТ, действие которых направлено на расширение адаптационных возможностей организма. За время исследования функциональные резервы повысились у курсантов ЭГ на 17,5% ($p<0,01$).

Межгрупповой анализ результатов исследования выявил преимущество курсантов ЭГ над курсантами КГ по всем показателям, что подтверждает эффективность использования спортивных программ биорезонансной терапии в комплексе с физическими нагрузками.

Выводы. Использование спортивных программ пакета «Поиск-1» биорезонансной терапии в подготовке курсантов к участию в соревнованиях способствует повышению уровня физической работоспособности и функциональных резервов организма, что доказано в экспериментальной группе достоверным улучшением показателей комплексной выносливости; скоростной выносливости; силовой выносливости; восстановления пульса после выполнения теста Юхаша; резервов адаптации; фотонного индекса.

Результаты исследований по применению спортивных программ БРТ имеют практическое значение для повышения эффективности тренировочного процесса и ускорения протекания восстановительных процессов после значительных физических напряжений, в том числе и профессиональной деятельности, протекающей в условиях экстремальных воздействий.

Литература:

1. Бальсевич, В. К. Конверсия основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания: / В. К. Бальсевич [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 15-25.

2. Васильков, А.А. Метод оперативного контроля за адаптационными реакциями организма человека / А.А. Васильков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 8. – С. 31-32.

3. Готовский, Ю.В. Электропунктурная диагностика и терапия с применением вегетативного резонансного теста / Ю.В. Готовский, Л.Б. Косарева. – М.: ИМЕДИС, 2002. – 86 с.

4. Матвеев, Л.П. К дискуссии о теории спортивной тренировки / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 7. – С. 55-61.

5. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

6. Сейфулла Р.Д. Лекарства и БАД в спорте: руководство для спортивных врачей, тренеров и спортсменов / Р.Д. Сейфулла, З.Г. Орджоникидзе. – М.: Литтерра, 2003. – 320 с.

7. Скрыпнюк З.Д. Роль мембран в рецепции информационных сигналов, используемых в биорезонансной и мультирезонансной терапии / З.Д. Скрынюк // Теоретические и клинические аспекты применения биорезонансной и мультирезонансной терапии. – М.: Импедис, 1998. – С. 91-92.

Таблица 1

Показатели физического состояния курсантов в ходе 3-го предварительного исследования

Качества	Тесты	Группы	До эксперимента	После эксперимента	(%)	P
			M ± m	M ± m		
Комплексная работоспособность	Тест Кверга (баллы)	ЭГ	84,32±1,55	96,44±1,57	14,4	<0,001
		КГ	84,19±1,62	91,18±1,53	8,3	<0,01
Разница (%)			0,2	5,5		
P			>0,05	<0,05		
Скоростная выносливость	Челночный бег 5х30м, (с)	ЭГ	29,44±0,26	28,36±0,28	3,7	<0,05
		КГ	29,37±0,28	29,25±0,30	0,4	>0,05
Разница (%)			0,2	3,1		
P			>0,05	<0,05		
Силовая выносливость	Тест Юхаша (баллы)	ЭГ	157,2±3,25	176,3±3,30	12,2	<0,001
		КГ	159,3±3,24	165,4±3,26	3,8	>0,05
Разница (%)			1,3	6,2		
P			>0,05	<0,05		
Кардиовизор	Восстановление ЧСС (с)	ЭГ	173,7±2,54	132,6±2,51	23,7	<0,001
		КГ	172,8±2,52	152,4±2,48	13,4	<0,001
Разница (%)			0,5	13,0		
P			>0,05	<0,001		
Вегето-резонансное тестирование	Фотонный индекс (баллы	ЭГ	7,4±0,27	4,1±0,24	44,6	<0,001
		КГ	7,2±0,25	6,0±0,26	16,7	<0,01
Разница (%)			2,7	46,3		
P			>0,05	<0,001		
Вегето-резонансное тестирование	Резервы адаптации	ЭГ	3,5±0,16	4,7±0,18	17,5	<0,01
		КГ	3,4±0,16	3,8±0,17	8,6	>0,05
Разница (%)			2,9	23,7		
P			>0,05	<0,01		

Скоростная выносливость в ходе исследования достоверно улучшилась только в ЭГ (3,7%, p<0,05), тогда как в КГ достоверных изменений не произошло.

В начале эксперимента среднегрупповое значение показателей теста Юхаша составило 157,2±3,25 в ЭГ и 159,3±3,24 баллов – в КГ, что соответствовало удовлетворительной оценке развития силовой выносливости. К концу исследования произошло достоверное повышение силовой выносливости в обеих группах, но у курсантов ЭГ прирост показателей значительно выше – 12,2% (p<0,001), по сравнению с КГ, где он составил 3,8% (p<0,05).

При итоговом тестировании было определено, что и в КГ, и в ЭГ показатели, характеризующие функциональное состояние сердечно-сосудистой системы, возросли. Но в ЭГ восстановление ЧСС произошло быстрее - 132 с (23,7%, p<0,001), по сравнению с КГ – 152,4 с (13,4%, p<0,001), что было зафиксировано аппаратом «Кардиовизор». Это свидетельствует о том, что использование спортивных программ БРТ в комплексе с физическими нагрузками аэробного и смешанного характера способствовало расширению функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы курсантов.

Доставка кислорода к работающим мышцам является наиболее важным

Там, где есть эмоция, всегда присутствует элемент оценки. В этом плане интересно высказывание К.Г. Юнга, который пишет: «Даже «безразличное ощущение имеет «чувственную окраску», а именно окраску безразличия, что опять-таки выражает известную оценку» [Юнг, 2001: 529].

Находя реализацию в тех или иных ситуациях иноязычного общения,*эмоции задают сознанию обучающихся некоторую систему оценочных координат*, определяющую весь их последующий эмоциональный опыт. Как пишет Е.Ю. Артемьева, «пережитые эмоции, подобно пережитым манипуляциям с объектами, изменяют состав субъективного опыта, создают системы шкал и оценок, существенно определяющие отношение индивида к воспринимаемым объектам и ситуациям и, следовательно, его поведение» [Артемьева, 1980: 29].Память о прошлом эмоциональном иноязычном опыте способна сдерживать поведение человека или, наоборот, побуждать к тем или иным действиям как речевого, так и неречевого плана.Отсюда важность формирования правильной и адекватной оценки тех или иных фактов иноязычной действительности в сознании субъектов учебной деятельности. К тому же процесс *запоминания иноязычной информации, предъявляемой в эмоциональном ключе, осуществляется гораздо эффективнее*, чем усвоение нейтральной информации (Е.Д. Кокорева, С.В. Чернышов).

Особая роль в плане формирования и развития описываемой оценочной системы координат у обучающихся, а соответственно, формирования и развития их эмоционального опыта, отводится учителю иностранного языка, который определяет их полноту и, что не менее важно, соответствие иноязычной эмоциональной картине мира. По сути, именно учитель иностранного языка несет ответственность за процесс самоопределения личности в спектре культур, адекватность ее коммуникативного поведения в условиях межкультурного диалога.

Важно отметить, что постоянно пробуждая в обучающихся те или иные эмоции к самым разнообразным фрагментам иноязычной действительности, учитель иностранного языка не просто формирует оценку к ним, не просто строит в их сознании оценочную систему координат (все куда более масштабно), он создает систему духовныхценностей личности, формирует ее **эмоциональную культуру**. Как отмечал великий педагог В.А. Сухомлинский, «Эмоциональная культура – это культура ощущений и восприятий, культура слова и эмоциональных состояний; эмоциональная восприимчивость мировоззренческих и моральных идей, принципов, истин» [Сухомлинский, 1984].

Д.К. Бартош включает в эмоциональную культуру учителя иностранного языка следующие компоненты: 1) умение осознавать и оценивать себя (свои сильные и слабые стороны, свои чувства и поведение, причины их появления и последствия, к которым они приводят); 2) умение управлять собой (своими установками и поведением), составлять план личного развития; 3) умение принимать решения, быть где надо настойчивым, гибким, справляться со стрессовыми и конфликтными ситуациями, контролировать свои эмоции так, чтобы они работали на вас, а не против; 4) умение мотивировать себя (определять четкие направления движения, достигать результатов, иметь положительный настрой, делать свою жизнь и работу интересной); 5) умение понимать людей, их эмоции, чувства, поступки, быть терпимым; 6) умение строить взаимоотношения с людьми на основе доверия и уважения, договариваться, быть хорошим участником команды [Бартош, 2011: 16].

На наш взгляд, эмоциональная культура учителя иностранного языка включает так же эмоциональный тезаурус личностикак обязательный компонент, оперирование которым предполагает совокупность умений эмоционально-коммуникативного плана. Система данных умений представлена в работе С.В. Чернышова, раскрывающего методическое содержание эмотивной компетенции студентов языкового вуза. Они следующие: 1) умения: воспринимать информацию эмоциогенного содержания; анализировать ее; моделировать собственную информацию эмоциогенного содержания; передавать ее; корректировать эмоциональное общение с учетом сложившихся условий эмотивной коммуникации; 2) навыки и умения: номинирования, описания и выражения эмоций посредством фонетики, лексики, грамматики и синтаксиса иностранного языка как в устной, так и письменной формах; 3) умения: ставить цель, планировать, анализировать и оценивать информацию эмоциогенного содержания; самостоятельно добывать эмоциональные знание; использовать приемы действий в нестандартных эмоциогенных ситуациях; выявлять эмоциональные концепты и осуществлять анализ способов их экспликации; идентифицировать содержание эмоциональных концептов разных национальных эмоциональных языковых картин мира и устанавливать общность и различие в их содержании; продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат в эмотивной коммуникации; 4) умения: создавать связанный эмотивный текст с учетом тематики, логики, стиля и регистра общения, причинно-следственных отношений и т.д.; использовать лингвистические и экстралингвистические средства для оказания эмоционального речевого воздействия на реципиента; прогнозировать эмоциональное восприятие и поведение носителя языка; преодолевать и разрешать конфликты в эмоциональном общении за счет управлениями эмоциями посредством обращения к стратегиям и тактикам эмоционального речевого воздействия; 5) умения: идентифицировать, анализировать и сравнивать эмоциогенные факты и явления иноязычной и родной эмоциональных картин мира и др. [Чернышов, 2015: 122].

Отметим, что стихийность проявления эмоций в обучении иностранным языкам (и не только языкам), неконтролируемость разнообразных эмоциональных реакций обучающихся, отсутствие комментирования эмоциогенных фактов иноязычной действительности на занятиях по иностранному языку со стороны учителя, его неготовность осуществлять сознательное регулирование эмоциональной сферыобучающихся приводят не только к утрате интереса к изучению иностранного языка у субъектов обучения, но и к нетерпимости, враждебности и даже агрессии к элементам иноязычной культуры, что впоследствии может перерасти в конфликты межкультурного плана самого разного уровня.

Не менее важной для методической интерпретации рассматриваемого феномена выступает когнитивная теория эмоций (С. Шехтер), которая, в частности, доказывает *зависимость эмоционального состояния человекаот* ситуационных условий, включая *эмоциональное состояние окружающих людей*.В последнее время в психологической литературе широко используется термин «эмоциональное заражение», которое подразумевает процесс передачи эмоционального состояния от одного человека к другому на психологическом уровне.Кстати, данный феномен широко используется в сценической практике и как один из механизмов манипуляционного воздействия.

были отобраны методом факторного анализа, как наиболее значимые для определения физической работоспособности в гребно-парусных гонках. Скоростная выносливость измерялась результатами челночного бега 5×30 м, комплексная выносливость – тестом Кверга и силовая выносливость – тестом Юхаша.

Известно, что физическая работоспособность зависит в первую очередь от уровня функционального состояния организма (А.А. Васильков, 2006). Функциональная диагностика организма курсантов проводилась приборами «Кардиовизор» по показателям восстановления частоты сердечных сокращений (ЧСС) после выполнения упражнений теста Юхаша и «МИНИ-ЭКСПЕРТ-ДТ» методом вегето-резонансного тестирования (ВРТ) по показателям резервов адаптации (РА) и фотонного индекса (ФИ).

В начале эксперимента по всем исследуемым среднегрупповым показателям достоверных различий между курсантами контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп не обнаружено (табл. 1).

Средний показатель пробы Кверга, первоначально составил 84,32±1,55 и 84,19±1,62 баллов, соответственно в ЭГ и КГ, что соответствует оценке физической работоспособности «очень слабо». После использования спортивных программ БРТ, в ЭГ среднегрупповое значение этого показателя улучшилось на 14,4% ($p<0,001$) до оценки «хорошо» и составило 96,44±1,57 баллов; в КГ произошло незначительное улучшение – на 8,3% ($p<0,01$) и стало соответствовать оценке «слабо» – 91,18 ±1,53 балла.

клеток, что нормализует, в конечном итоге, гомеостаз организма.

Биорезонансная терапия (БРТ) заключается в коррекции функций организма при воздействии электромагнитных излучений строго определенных параметров, подобно тому, как камертон отвечает на определенный частотный спектр звуковой волны (З.Д. Скрынюк, 1998).

Принцип БРТ основан на использовании в терапии собственных электромагнитных колебаний человека. Каждый орган и каждая клетка в нормальном физиологическом состоянии обладает своим специфическим спектром колебаний. При неблагоприятных воздействиях различных внешних или внутренних факторов могут возникнуть неадекватные, патологические электромагнитные колебания. В случае, когда механизм саморегуляции организма оказывается не в состоянии скорректировать эти колебания, возникает заболевание. БРТ-терапия уничтожает патологические колебания (Ю.В. Готовский, Л.Б. Косарева, 2002).

Проблеме воздействия электрическими или электромагнитными импульсами различной частоты в настоящее время уделяется особое внимание. Оказалось, что человеческий организм способен не только реагировать в широком диапазоне частот воздействия (от 10-3 до 10-9 Гц и выше), но и отвечать на них строго определенными реакциями на отдельные частоты. Причем амплитуда воздействующего электрического сигнала может быть ничтожно малой (т.е. лежать ниже среднего порога), а магнитного поля – в 10–100 и более раз меньше магнитного поля Земли. Такое избирательное влияние на биологическую систему, не требующее для своей реализации большей энергии, а предлагающее активацию собственных энергетических ресурсов биообъекта под влиянием определенной частоты, называется резонансным эффектом и является одним из видов экзогенной БРТ.

Исследования проводились на базе Морского государственного университета имени адмирала Г.И. Невельского (МГУ им. адм. Г.И. Невельского). В эксперименте были задействованы морские курсанты (17-19 лет), регулярно тренирующиеся для участия в гребно-парусных регатах. Все испытуемые были разделены на две группы: основную (10 чел.) и контрольную (10 чел.).

В обеих группах проводились плановые тренировочные занятия в течение года по подготовке к регате. Тренировочная структура годичного цикла состояла из трех этапов: подготовительного, соревновательного и переходного. Подготовительный этап тренировочного цикла подразделялся на 2 микроцикла: общефизической подготовки (16 недель) и специальной физической подготовки (12 недель). Соревновательный период подразделялся на объемно-интенсивный (5 недель) и финальный (3 недели). Переходный этап состоял из 8 недель и включал период активного отдыха и период легкой тренировки.

Кроме того, в экспериментальной группе полный курс биорезонансной терапии состоял из 10 процедур, проводимых в течение объемно-интенсивного периода (5 недель). Курс включал одну процедуру через 2 дня (2 недели) и затем – один раз в 5 дней – в профилактических целях (3 недели). Выбор данного временного интервала научно обоснован и рекомендован Н.И. Волковым с соавт. (2000).

В начале и конце эксперимента в обеих опытных группах проводилось исследование показателей работоспособности курсантов по тестам, которые

В процессе реализации профессионально-коммуникативной деятельности учитель иностранного языка всегда находится в фокусе внимания, соответственно, его собственное эмоциональное состояние определяет эмоциональный настрой каждого обучающегося.

К сожалению, все чаще учителя оказываются неспособными к пониманию и контролю не только эмоций своих подопечных, но и своих собственных эмоциональных реакций, что создает неблагоприятный эмоциональный климат на уроке, препятствует развитию мотивационной сферы обучающихся, установлению коммуникативного контакта с учителем и, как следствие, приводит к полной утрате ими интереса к иноязычной речевой деятельности.

По сути, учитель иностранного языка должен выступать перед обучающимися и актером, и оратором, и в какой-то степени оппонентом, «заражающим» их эмоциями, постоянно поддерживающим их интенсивность на занятиях по иностранному языку. Его задача – мотивировать, побудить, убедить, уговорить, оценить, поругать, похвалить и т.д. Для этого его профессионально-коммуникативная деятельность должна быть пронизана контролируемыми и сознательно планируемыми эмоциями, только в этом случае будут созданы условия для эффективного овладения иностранным языком обучающимися.

Изложенное выше позволяет выделить ряд наиболее существенных аспектов обучения иностранному языку, непосредственно связанных с реализацией эмоций, которые обуславливают их значимость в профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка. Они следующие:

1. Регулирование иноязычного речевого поведения субъекта учебной деятельности;
2. Формирование познавательно-коммуникативных мотивов у обучающегося к иноязычной речевой деятельности, превращение данных мотивов в личностные свойства индивида;
3. Приобщение обучающихся к иноязычной эмоциональной картине мира посредством раскрытия содержания эмоциональных концептов и формирования эмотивного тезауруса;
4. Повышение эффективности запоминания иноязычного материала обучающимися;
5. Адаптация обучающихся к условиям эмоциогенных ситуаций в ином лингвокультурном социуме;
6. Развитие оценочной системы координат, лежащей в основе эмоционального опыта обучающихся;
7. Формирование ценностей, стремлений и идеалов у обучающихся на основе разносторонней оценкиявлений и событий с позиции разных лингвокультурных систем;
8. Формирование эмоциональной культуры.

Выводы. В заключении отметим, что в рамках практических занятий по иностранному языку со студентами, обучающимисяпо направлению подготовки 150100 Педагогическое образование (квалификация (степень «бакалавр») в Мининском университете (г. Нижний Новгород), нами были реализованы отдельные комплексы упражнений, направленные на формирование перечисленных выше умений, раскрывающих содержание эмоциональной культуры. Данные комплексы упражнений предполагали, в

частности, реализацию следующих стратегий: 1) номинирование, описание и выражение эмоций средствами иностранного языка;2) работа над эмотивными текстами с эксплицитно и имплицитно выраженными эмотивными смыслами;3) перевод аутентичных эмотивных текстов; 4) анализ ситуаций эмоциогенного содержания в иноязычной лингвокультурной среде; 5) использование экстралингвистических средств в достижении коммуникативных целей и др.

Результаты реализации такого эмотивного обучения, а точнее его интеграции в единый учебный процесс по практическому овладению студентами английским языком, показывают положительную динамику в формировании эмоциональной культуры будущих учителей, а именно: развитие у них эмпатийных и рефлексивных способностей, мотивации, способностей к контролю своих собственных эмоциональных реакций, гибкости в решении конфликтных ситуаций, настойчивости в достижении поставленных целей и др.

Кроме того, акцентирование на эмоциях и средствах их реализации в речи обеспечило создание положительного эмоционального климата на занятиях по иностранному языку, появление высокого уровня интереса со стороны обучающихся к обсуждаемым на иностранном языке темам и проблемам.

Полученные результаты служат практическим доказательствомвыше изложенных теоретических положений и подтверждением значимости эмоций в профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка.

Литература:

1. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М.: 1980. – 128 с.
2. Бартош, Д. К. Особенности формирования эмоциональной культуры будущего учителя иностранного языка / Д. К. Бартош // Среднее профессиональное образование. – Москва, 2011. – № 2. – С.16–19.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – изд. 5, испр. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
4. Изард, К. Э. Психология эмоций: пер. с англ./ К. Э. Изард. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 464 с.
5. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М.: Из-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
6. Леонтьев,В. О. Классификацияэмоций / В. О. Леонтьев. – Одесса: Инновационно-ипотечныйцентр, 2002. – 84 с.
7. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Киев: Рад.шк., 1984. – 254 с.
8. Чернышов, С. В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвопсихологические основы): монография / С. В. Чернышов. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. – 334 с.
9. Чернышов, С. В. Структура и содержание эмотивной компетенции / С. В. Чернышов // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2015. – Вып. 30. – С. 115–124.
10. Юнг, П. Г. Психологические типы / П. Г. Юнг. – Спб.: Изд-во «Азбука», 2001. – 736 с.

профессиональной деятельности и к оздоровительной физической культуре (Р.Д. Сейфулла, З.Г. Орджоникидзе, 2003).

В этой связи весьма остро встает задача поиска высокоэффективных средств и методов процесса подготовки спортсменов к напряженной мышечной деятельности, позволяющей существенно расширить диапазон адаптационных перестроек организма.

Целью нашего исследования стало изучение эффективности применения спортивных программ пакета «Поиск-1» биорезонансной терапии (БРТ) для повышения физической работоспособности участников гребно-парусной регаты, состоящей из нескольких видов состязаний (комбинированная гонка, гребля на ялах и управление шлюпкой под парусом).

Изложение основного материала статьи. Выраженное утомление отрицательно влияет на организм, уменьшая производительность труда, и может привести сразу к предпатологической фазе срыва, а при нерациональном отдыхе – и к развитию патологического состояния переутомления. Вследствие вышесказанного закономерности протекания процессов спортивной тренировки и профессиональной деятельности в экстремальных условиях необходимо рассматривать с одинаковой позиции дальнейшего повышения работоспособности и физиологических резервов адаптации, профилактики перенапряжения и переутомления организма человека.

Как современные условия соревновательной деятельности, так и профессиональный труд в экстремальных условиях требуют использования дополнительных средств повышения психофизической кондиции участников данного вида деятельности.

Одним из современных средств повышения спортивных результатов и повышения профессиональной работоспособности могут быть спортивные программы пакета «Поиск-1» метода биорезонансной терапии (БРТ), эффект которого достигается путем локального воздействия на биологические активные точки (БАТ).

БРТ-терапия стимулирует естественные защитные реакции организма, производит коррекцию психофизиологического состояния человека, нормализует состояние иммунной, нервной, гормональной, сердечно-сосудистой и других систем организма.

Эффект воздействия спортивных программ пакета «Поиск-1» метода биорезонансной терапии (БРТ) достигается путем локального воздействия на биологические активные точки (БАТ) низкоинтенсивным квантово-магнитным излучением и синхронизированным с ним переменным напряжением синусоидальной формы, при котором происходит безмедикаментозная коррекция физиологического состояния организма человека.

Суммарное воздействие излучений аппарата вызывает три типа эффектов: функциональные, сосудодвигательные и трофические. Первый состоит в изменении функциональной активности клеток, органа или системы. Второй тип эффектов – изменение уровня их кровоснабжения, приведение его в соответствие с уровнем функциональной активности органа. Усиление кровоснабжения органов и тканей является важным условием улучшения и поддержания высокой функциональной активности данных органов. Третий тип эффектов включает в себя разнообразные изменения трофики органов: процессы синтеза в них секретов, ферментов, изменение числа секреторных

эксплуатации сложных технических систем.

Современный спорт характеризуется значительным увеличением объема и интенсивности тренировочного процесса, что создает огромную нагрузку на адаптационный потенциал организма тренирующегося человека. Поэтому организму спортсмена в процессе тренировки необходима помощь в управлении физиологическими процессами (Л.П. Матвеев, 1998; Н.В. Платонов, 2004). При этом В.К. Бальсевич (1997) подчеркивает необходимость «обеспечить удобное и качественное … аналитическое обслуживание тренировочного и восстановительного процесса в ходе многолетней и краткосрочной специализированной спортивной подготовки». Такой же вывод можно сделать в отношении профессиональной деятельности, проводимой в экстремальных условиях жизнедеятельности, к которой относится труд летчиков, спасателей, геологоразведчиков, пожарных, моряков и т.п.

Профессиональная работоспособность – максимально возможная эффективность деятельности специалиста, обусловленная функциональным состоянием его организма с учетом ее физиологической стоимости. При этом под физиологической стоимостью работы принято понимать величину затраченных физических и психических резервов организма в процессе деятельности. Для характеристики физиологической стоимости работы обычно используют два обобщенных показателя: уровень энерготрат за период работы и выраженность утомления к концу деятельности.

В спортивной тренировке и профессиональной деятельности после компенсации утомления в организме наступает фаза суперкомпенсации, ответной реакцией организма на утомление и помогает (позволяет) планомерно повышать физическую работоспособность. Повышение работоспособности невозможно без предшествующего нормального физиологического утомления.

Без утомления невозможно совершенствование адаптационных механизмов, лежащих в основе повышения возможностей организма, его тренированности, так как начальные фазы утомления оказывают благоприятное влияние на устойчивость организма, способствуют в последующем более быстрой и совершенной мобилизации резервов и компенсаторных функций, ускоряют овладение трудовым и спортивным навыком. Выраженное утомление отрицательно влияет на организм, уменьшая производительность труда, и может привести сразу к предпатологической фазе срыва, а при нерациональном отдыхе – и к развитию патологического состояния переутомления.

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения, что восстановление – неотъемлемая часть тренировочного процесса, не менее важная, чем сама тренировка. Поэтому практическое использование различных средств восстановления в системе подготовки специалистов экстремальной деятельности на основе спортивной тренировки – важный резерв для дальнейшего повышения эффективности тренировки и достижения высокого уровня подготовленности.

Формулировка цели статьи. В последние годы, целенаправленное использование малотоксичных биологически активных препаратов для ускорения восстановления, активного восполнения израсходованных пластических и энергетических ресурсов при больших физических нагрузках оправдано как в спортивной практике, так и в процессе подготовки к

Педагогика

УДК:378.14

кандидат педагогических наук, доцент Цурикова Лариса Владимировна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Пересыпкин Андрей Петрович
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, Калюжная Елена Вячеславовна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ INTERNET ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается организация контролируемой самостоятельной работы студентов вузов при помощи интернет ресурсов. Анализируются возможности сети интернет для повышения качества обучения и мотивации обучающихся, технологический подход к проектированию методики организации самостоятельной работы, формирование приемов самостоятельной учебной деятельности студентов, использование активных методов обучения и информационных технологий, в том числе использование дидактических возможностей Internet, а также анализируются динамика развития коммуникативных умений студентов и формирование исследовательских навыков.

Ключевые слова: контролируемая самостоятельная работа, интернет ресурсы, коммуникативные умения, активные методы обучения.

Annotation. The article deals with the organization of a controlled study of university students by using Internet resources. The possibilities of the Internet are analyzed to enhance learning and motivation of students, as well as the technological approach to the design technique of self study organization, the formation methods of self-educational activity of students, the use of active learning methods and information technologies, including the use of didactic possibilities of the Internet, and the dynamics of communication abilities of students and the formation of research skills are also analyzed in the given article.

Keywords: controlled self-study, online resources, communication skills, active learning methods.

Введение. Современная система обучения иностранному языку характеризуется тем, что, во-первых, практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью широких слоев общества, и, во-вторых, общий социальный контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранному языку. Анализ требований, предъявляемых международными стандартами (представленных в сертификационных экзаменах по иностранным языкам), показывает, что в них основное внимание сосредотачивается на оценке уровня развития коммуникативных умений в области непосредственного устного и письменного общения.

Изложение основного материала статьи. За последние несколько лет использование Internet в процессе обучения в вузе значительно увеличилось, причем этот ресурс одинаково популярен как среди преподавателей, так и среди студентов. В связи с этим проблема влияния Internet на процесс обучения в вузе не теряет своей актуальности. Таким образом, с развитием все новых и новых технологий проблема организации самостоятельной работы студентов вузов с использованием сети Internet выходит на первый план. Современные условия образования предполагают развитие у студентов навыков ведения исследовательской работы. Увеличение доли самостоятельной работы в рамках традиционного обучения способствует развитию умения использования Internet для поиска информации, формированию умения создания собственных проектов с использованием ресурсов Internet, развития навыка индивидуальной работы и работы в команде при дистанционном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Очевидно, что, как и любое явление, Internet имеет свои плюсы и минусы. Это же касается и использования Internet ресурсов в процессе учебно-профессиональной подготовки студентов в вузе вообще и при обучении иностранным языкам в частности. Особое внимание привлекает проблема организации и контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку, т.к. именно она позволяет сделать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции непрерывным и развить у обучаемых потребность в постоянном самообразовании. Эффективной может быть только оперативно **контролируемая самостоятельная работа**.

Одно из направлений совершенствования образовательного процесса в вузе – организация эффективной контролируемой самостоятельной работы студентов. Основные закономерности самостоятельной работы в том, что она осуществляется на 3-х уровнях, соответствующих уровням усвоения и мотивации изучения иностранного языка, и в 2-х видах: без преподавателя и под его руководством. Основные направления совершенствования организации самостоятельной работы студентов: технологический подход к проектированию методики организации самостоятельной работы; формирование приемов самостоятельной учебной деятельности студентов; учебно-методическое обеспечение; профессионально-ориентированное содержание; андрагогические принципы обучения; использование активных методов обучения и информационных технологий, в том числе использование дидактических возможностей Internet.

Использование Internet это использование в учебном процессе дидактических возможностей Internet как: социальной, информационно-образовательной и гуманитарной среды учебного взаимодействия; метода обучения (Internet -технологии: поиск, систематизация, представление и сохранение информации по изучаемой теме, электронная почта, диалог в сети, создание и публикация веб-сайтов, создание web-проектов и др.); средства обучения (информационные Internet -ресурсы).

Возможности Internet в обучении иностранному языку студентов используются лишь фрагментарно. Недостаточно изученными остаются: а) применение Internet -технологий для управления самостоятельной работой студентов; б) использование интернет-технологий как активного метода обучения иностранному языку для развития мотивации к ее изучению; в) использование языковых Internet -ресурсов как интерактивного средства

Педагогика

УДК:796.378

кандидат педагогических наук, доцент Шарина Елена Петровна
Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса (г. Владивосток);
доктор педагогических наук, профессор Тютюков Вячеслав Григорьевич
Дальневосточная государственная академия
физической культуры (г. Хабаровск);
доцент Москальонова Наталья Анатольевна
Морской государственный университет
имени адмирала Г. И. Невельского (г. Владивосток)

ПОВЫШЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ МЕТОДОМ БРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. Вопрос о повышении физической работоспособности и ускорении протекания восстановительных процессов всегда относился к наиболее актуальным проблемам физиологии спорта и профессионального труда. Первостепенное значение в данном случае имеет активное воздействие на процессы восстановления после физических нагрузок путем естественного его стимулирования. Статья посвящена вопросам повышения работоспособности в спортивной и профессиональной деятельности, связанной с экстремальными условиями, на основе биорезонансной терапии.

Ключевые слова: спортивная тренировка, профессиональная деятельность, физическая работоспособность, биорезонансная терапия.

Annotation. The issue of improving physical working capacity and accelerated leakage reduction processes have always been the most actual problems of physiology of sport and professional work. Of paramount importance in this case has an active influence on the processes of recovery after physical exercise by natural stimulation. The article is devoted to enhance performance in sports and professional activity, connected with extreme conditions, on the basis of bioresonance therapy.

Keywords: sports training, professional activities, physical working capacity, bioresonance therapy.

Введение. Профессиональная деятельность специалистов, осуществляемая в экстремальных условиях жизнедеятельности, предъявляет повышенные требования к физической и психической подготовленности выпускников многих специализированных вузов. Но, к сожалению, профессиональная пригодность нынешних специалистов профессий экстремальной деятельности далека от оптимальной.

На первый план в трактовке профессиональной готовности к будущей трудовой деятельности в экстремальных условиях выходят критерии психофизического сопряжения, обеспечивающие взаимодействие биологической составляющей человека и социально-технической среды. Внимание современных исследователей к этой проблеме обусловлено развитием высокотехнологичных отраслей промышленности, транспорта, военного дела, в которых человек нередко трудится на пределе своих психофизиологических возможностей, а поддержание высокой работоспособности является важным условием обеспечения безопасности

условиях межкультурного взаимодействия.

Литература:

1. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.

2. Андреева, И. Н. О новой теории эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вестник Белорусского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 48–51.

3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.

4. Гоулман, Д.Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.

5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2004. – 176 с.

6. Манойлова, М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М. А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.

8. Хлевная, Е. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности: автореф. дис. … канд. псих. наук / Е. А. Хлевная. – М., 2012. – 28 с.

9. Шадриков, Д. В. Ментальное развитие человека / Д. В. Шадриков. – 2007. – 288 с.

10. Шаховский, В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике / В. И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 29–42.

11. Davidson, R. The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live – and how you can change them / R. Davidson. – NY: Hudson Street Press, 2012. – 304 c.

12. Mayer J. D. Emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – V. 9. – P. 185–211.

13. Mayer, J. D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenious // Emotion. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.

обучения иностранному языку студентов; г) сочетание технологического подхода к обучению с организацией самостоятельной работы с использованием Internet

Контролируемая самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний учащихся по предмету, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового материала.

Практический опыт показывает:

1. Систематически проводимая самостоятельная работа способствует получению учащимися более глубоких и прочных знаний.

2. Организация выполнения учащимися разнообразных по дидактической цели и содержанию видов самостоятельной работы способствует развитию креативного мышления.

3. При тщательно продуманной методике проведения самостоятельной работы гораздо быстрее проходит процесс формирования у студентов практических умений и навыков, что, в свою очередь, положительно влияет на мотивацию к обучению в целом.

4. Систематическое включение различных видов самостоятельной работы в процесс обучения позволяет увеличить темп и улучшить качество изучения программного материала. Это стимулирует развитие познавательной активности, желание студента выйти за обозначенные рамки, узнать больше.

Информатизация качественно изменила систему преподавания: компьютер стал полноценным инструментом не только образования, но и преподавания.

Распространение концепции электронного преподавания обусловлено следующими факторами:

1) доступностью электронных баз данных, облегчением усвоения материала с помощью электронных средств, появлением новых возможностей общения;

2) изменением самой концепции образования, когда основой становится самостоятельная работа учащегося.

Электронное преподавание – это подход к подаче учебного материала, в котором используются доступные в электронной форме средства обучения. Применение электронного преподавания основано на использовании сетевых технологий, как, например, Internet.

Для Internet кроме обучения в форме монолога характерен диалоговый процесс обучения. Когда педагог становится как бы на один уровень с обучаемым и вместе с ним изучает новый материал, процесс обучения идет более раскованно и активно. При такой системе обучения Internet значительно повышает эффективность образовательного процесса, дает возможность корректировки подачи учебного материала, контроля и самоконтроля знаний учащихся.

Благодаря развитию Internet можно говорить о формировании глобального образовательного пространства, включающего все современные средства телекоммуникации, электронные учебники, справочники и словари, огромные электронные библиотеки.

Благодаря вышеупомянутым преимуществам Internet является неисчерпаемым ресурсом для организации самостоятельной работы студентов вуза.

К преимуществам, использования Internet стоит также отнести гибкость

при организации процесса обучения. Стоит отметить, что на данном этапе развития системы образования в России большое значение приобретает создание индивидуальной образовательной траектории. При помощи сети Internet студент может работать в удобное для себя время, усваивая материал в удобном для него темпе. Изучая материал с использованием элементов дистанционного обучения, а именно ресурсов Internet студент работает по индивидуальной образовательной траектории, что позволяет ему повысить эффективность своего обучения. Анализ многочисленных источников показал, что в системе организации самостоятельной работы с использованием ресурсов Internet могут быть использованы следующие средства обучения:

1) учебники и сетевые учебно-методические пособия;
2) компьютерные обучающие системы;
3) аудио – и видео учебно-информационные материалы;
4) лабораторные дистанционные практикумы;
5) тренажеры с удаленным доступом;
6) базы данных и знаний с удаленным доступом;
7) электронные библиотеки;
8) средства обучения на основе экспертных обучающих систем;
9) средства обучения на основе виртуальной реальности.

Таким образом, использование информационных и коммуникационных технологий дает возможность получить качественное образование в современных социально – экономических условиях России.

Очевидно, что, как и любое явление, Internet имеет свои плюсы и минусы. Это же касается и использования Internet ресурсов в процессе учебно-профессиональной подготовки студентов в вузе вообще и при обучении иностранным языкам в частности.

Обучение в аудитории, традиционно, имеет форму устной передачи информации, письма и чтения. На сегодняшний день Internet – это новая, не вполне еще реализованная возможность в высшей степени продуктивного общения между преподавателем и студентами. Включение этой формы взаимодействия заметно отражается как на качестве межличностных отношений, так и на качестве результатов образовательного процесса в целом.

Однако, несмотря на весьма серьезные и сложные проблемы, которые возникают при использовании Internet в процессе обучения, большинство преподавателей согласны с тем, что использование этого ресурса производит огромный положительный эффект.

Контролируемая самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний учащихся; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; способности находить конструктивные решения; расширению творческого компонента в профессиональной деятельности.

Большие информационные возможности и лингводидактические услуги предоставляют компьютерные технологии и Интернет. Интерес учащихся к современным технологиям огромен и мы его используем в самостоятельной работе, так как это помогает решать важные методические вопросы. Это и возможность сочетания обучающей и тестирующей направленности курса, и справочного материала, и, конечно, индивидуализация обучения.

В тестовых заданиях мы используем: задания с множественным выбором; задания на установление соответствия; задания на установление правильной

природой. Второй уровень – это уровень актуализации способностей, их проявления в деятельности. Третий уровень – это уровень способностей, получающих свое развитие в процессе деятельности и накопления опыта.

В.Д. Шадриков следующим образом описывает механизм взаимодействия указанных уровней: «На основе способностей индивида (природных способностей) формируются способности субъекта деятельности за счет развития интеллектуальных операций (операционных механизмов). Природные способности включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную и идеальную деятельность. В деятельности формируются планы и программы, отрабатываются решающие правила и критерии предпочтительности, которые входят в состав ментального опыта субъекта. Постановка способностей под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности, обеспечивающих успешность социального познания и творчества» [Шадриков, 2007].

Отсюда же выстраивается иерархия психологических понятий: природный интеллект или интеллект индивида → культурный интеллект или интеллект субъекта деятельности → интеллект личности.

Подобным образом И.Н. Андреева выделяет три уровня в структуре эмоционального интеллекта [Андреева, 2010: 50]:

Первый уровень – интеллект индивида → эмоциональный интеллект как способность (свойство психической материи);

Второй уровень – интеллект субъекта деятельности →*эмоциональная компетентность*;

Третий уровень – интеллект личности → эмоциональный интеллект как черта личности (эмоциональная выразительность и креативность).

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект и эмотивная компетентность – два разных понятия научного дискурса.

Эмоциональный интеллект – это «системное проявление интеллектуальных способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации» [Андреева, 2010: 51].

Эмотивная компетентность представляет собой совокупность знаний, навыков, умений и способностей эмоционального плана, развивающихся в процессе той или иной деятельности личности и приобретения ею эмоционального опыта и обеспечивающие личности эффективность социального взаимодействия и творчество.

Она включает обширные знания об эмоциях, их функциях, знание эмотивного фонда своего языка (и чужого), средств номинации, выражения и описания своих эмоциональных переживаний в процессе межкультурного взаимодействия с учетом особенностей языковой картины мира носителя языка.

Представленная И.Н. Андреевой синтетическая модель позволяет утверждать, что эмоциональный интеллект личности можно и нужно развиватьпутем целенаправленного обучающего воздействия на развитие коммуникативных и познавательных способностей обучающихся идентифицировать, понимать и сознательно управлять эмоциями в процессе иноязычного речетворчества.

Выводы. Чем выше уровень эмотивной компетенции личности, тем выше уровень ее эмоционального интеллекта, тем продуктивнее речевая деятельность и эффективнее межличностное взаимодействие в том числе в

эмотивно-коммуникативного плана, составляющих ее содержание. В частности, В.И. Шаховский включает следующие компоненты в эмотивную компетентность: 1) знание общих лингвокультурных кодов эмоционального общения; 2) знание эмоциональных доминант этих кодов в форме эмоциональных концептов; 3) знание маркеров эмоционально-этнической идентификации речевых партнеров, правил эмоционального общения с ними; 4) знание и владение средствами номинации, экспрессии и дескрипции своих и чужих эмоций в обоих семиотических лингвокультурных кодах, участвующих в конкретном общении [Шаховский, 2009].

Для понимания сущности эмоционального интеллекта важно выделение И.Н. Андреевой биологических и социальных факторов его формирования и развития. В качестве основного биологического фактора автор рассматривает наследственность, а социального – синтонию (форму эмоционального взаимодействия, предполагающую гармонию с самим собой и окружающими) [Андреева, 2007].

Исходя из наличия биологического и социального факторов развития рассматриваемой структуры, мы склонны придерживаться смешанного вида модели эмоционального интеллекта.

Между тем описанные выше модели эмоционального интеллекта не позволяют раскрыть взаимосвязь рассматриваемого феномена ментального уровня с эмотивной компетентностью личности. Для методического оперирования данными понятиями остается неясным вопрос о месте и роли знаний, навыков и умений эмотивно-коммуникативного плана в структуре эмоционального интеллекта.

Определенную ясность в данном вопросе вносит синтетическая модель, представленная в работе И.Н. Андреевой. В своем описании структуры эмоционального интеллекта автор исходит из анализа понятия «способность» в трудах С.Л. Рубинштейна и В.Д. Шадрикова.

По определению С.Л. Рубинштейна, «способности представляют собой закрепленную в индивиде систему обобщенных деятельностей. В отличии от навыков способности – результаты закрепления не способов действия, а психических процессов («деятельностей»), посредством которых действия и деятельности регулируются» [Рубинштейн, 2007: 546]. Другими словами, способности есть внутренние свойства психической материи, которые актуализируются в деятельности в результате взаимодействия индивида с окружающим миром.

Развивая идеи С.Л. Рубинштейна и В.Д. Шадрикова, И.Н. Андреева рассматривает способности как «свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [Андреева, 2010: 49]. Автор приравнивает способности к возможностям, которыми индивид может обладать в большей или меньшей степени в зависимости от природных задатков и которые реализуются им в деятельности.

Придерживаясь такого же понимания способностей, В.Д. Шадриков рассматривает их на трех уровнях: способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности [Шадриков, 2007].

Первый уровень – это уровень потенций, неактуализированных способностей как возможностей, заложенных в психической материи индивида

последовательности действий, событий и т.д. Нам кажется, что следует применять тесты двух видов - для контроля знаний и для самоконтроля. Тесты для самоконтроля снабжены учебным и справочным материалом, выдаваемым учащимся в режиме подсказки или помощи. Использование адаптивных тестов - это один из вариантов в компьютерном тестировании. В адаптивных тестах сложность задания зависит от правильности ответа на предыдущее тестовое задание. Использование адаптивных тестов приводит к существенной экономии времени для проведения тестов.

Об эффективности применяемых методик преподавания будут свидетельствовать: изменение не столько объема, сколько качественного уровня знаний учащихся, их заинтересованность в получении знаний по специальности, умение правильно мыслить и действовать, принимать верные решения.

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем констатировать целесообразность включения ресурсов Internet в процесс традиционного обучения в вузе и наметить основные пути решения наиболее очевидных проблем, встающих на пути этой интеграции.

Во-первых, по-прежнему актуальной остается проблема нехватки Internet ресурсов, прежде всего в ВУЗе (компьютерные классы с возможностью выхода в Internet). Решение этой проблемы зависит от руководства ВУЗа и наличия материальных средств. На сегодняшний день, большинство ВУЗов обладает и компьютерными классами и возможностью выхода в Internet, но существует проблема недостаточного количества специального оборудования.

Во-вторых, недостаточная компетентность преподавателей в создании и использовании Internet-ресурсов. Решение этой проблемы во многом зависит от мотивации и желания самого преподавателя изменить свой привычный (иногда рутинный) стиль работы, от его стремления к новому и прогрессивному в образовании. Однако, здесь также необходима и чисто техническая помощь и поддержка, а, следовательно, нужны специализированные структурные подразделения, с помощью которых преподаватели вузов смогут быстро и конструктивно решать вопросы использования Internet в подготовке специалистов нового поколения.

В-третьих, необходимо научить студентов корректному, грамотному и эффективному использованию Internet-ресурсов в процессе изучения иностранного языка. И это еще одна задача, которая неизбежно встает перед преподавателем, использующим web-ресурсы в обучении. Запреты в данном случае не просто малоэффективны, а могут иметь обратное действие, как любой запретный плод. Целесообразным в данной ситуации было бы взять преподавателю на себя ответственность за подбор нужных и полезных сайтов, которые можно рекомендовать студентам в образовательных целях. Со временем такая необходимость, как правило, отпадает, студенты начинают легко и свободно ориентироваться в «адекватных» ресурсах.

Выводы. Очевидно, что сами по себе инновационные технологи еще не являются гарантией успеха. Только при методически выверенном подходе к отбору и использованию ресурсов глобальной сети, а также соответствующем техническом обеспечении и подготовке всех участников образовательного процесса обучение с использованием средств Internet будет способствовать качественным изменениям уровня знаний умений и навыков студентов, а также повышению уровня их самореализации в процессе учебно-профессиональной

деятельности в вузе.

Литература:

1. Белкин, А.С., Жаворонков, В.Д, Силина, С.Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса. Вып. 3. - Шадринск, Изд-во ШГПИ, 1998. – 47 с.
2. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст] / М.М. Левина. - М.: Academia, 2001. - 271 с.
3. Лукина, М. М. Использование Интернет-ресурсов в организации самостоятельной работы по предмету "Иностранный язык" / М. М. Лукина // Информационно-образовательная среда современного вуза как фактор повышения качества образования: междунар. науч.-практ. конф., 01-03 нояб. 2007 г. / [отв. ред. Р. И. Трипольский]. - Мурманск, 2007. - С. 54-56.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. пед вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.

Педагогика

УДК 377, 378

доктор педагогических наук, доцент Челнокова Татьяна Александровна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (г. Казань);
старший преподаватель Гарипова Гульмира Гумаровна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (г. Казань)

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ САМООРГАНИЗУЕМОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация. В статье на основе синергетического подхода дается авторское видение процесса самоорганизуемого профессионального развития личности студента экономического факультета в условиях формирования современной модели образования, делается анализ значимости осуществляемых преобразований с точки зрения профессионального становления личности на этапе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: Синергетический подход, профессиональная самоорганизация личности, профоориентационная работа, принципы синергетики, профессиональные подструктуры личности, самоорганизующий потенциал личности.

Annotation. In article on a basis of synergetic approach the author's vision of process of self-organized professional development of the student of economic faculty personality in condition of modern model formation of education is given, the analysis of the importance of carried out transformations is done from the point at the stage of professional training.

Keywords: synergetic approach, professional self-organization of the person, professionally orientation work, principal of synergetics, professional substructure of the person, self-organiring potential personality.

(счастье, оптимизм) (цитпо: [Люсин, 2004: 31,32]).

Критикуя такой подход к определению структуры эмоционального интеллекта, Д.В. Люсин указывает, что «под интеллектом в психологии всегда понимается некоторая когнитивная характеристика, связанная с переработкойинформации. Если же эмоциональный интеллект трактовать как исключительно личностнуюхарактеристику, то становится необоснованным само использованиетермина «интеллект»» [Люсин, 2004: 32].

Сам же исследователь определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [там же: 32].

Под первой способностью он понимает: 1) умение распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличияэмоционального переживания у себя или у другого человека; 2) умение идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какуюименно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; 3) умение понимать причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

К способности управления эмоциями автор относит: 1) умение контролировать интенсивность эмоций; 2) умение контролировать внешнее выражение эмоций; 3) умение произвольно вызывать ту или иную эмоцию.

В связи с направленностью описанныхспособностей как на собственные, так и чужие эмоции, Д.В. Люсин выделяет внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект [там же: 33].

В отличие от модели П. Сэловея и Дж. Мэйэра модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина не исключает включение в ее структуру наряду со способностями и личностных характеристик, что позволяет также отнести ее к моделям смешанного вида.

М.А. Манойлова определяет эмоциональный интеллект как «способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» [Манойлова, 2004: 17]. Вслед за Д.В. Люсиным, автор также выделяет в структуре эмоционального интеллекта два аспекта: 1) внутриличностный и 2) межличностный.

По мнению автора, первый аспект образуют следующие компоненты: 1) осознание своих чувств; 2) самооценка; 3) уверенность в себе; 4) ответственность; 5) терпимость; 6) самоконтроль; 7) активность; 8) гибкость; 9) заинтересованность; 10) открытость новому опыту; 11) мотивация достижения; 12) оптимизм.

Во второй аспект входят такие компоненты, как: 1) коммуникабельность; 2) открытость; 3) эмпатия; 4) способность учитывать и развивать интересы другого человека; 5) уважение к людям; 6) способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения; 7) умение работать в команде [там же: 17].

Модель М.А. Манойловой также носит интегративный характер. Как видим, автор включает в содержание эмоционального интеллекта целый комплекс личностных качеств, определяющих успех межличностного взаимодействия индивида в социальной среде.

Таким образом, структуру эмоционального интеллекта рассматривают по-разному: либо как совокупность исключительно способностей эмоционального плана, либо как набор тех же самых способностей + личностные качества.

Если учесть мнение ряда исследователей, которые приравнивают эмоциональный интеллект к эмотивной компетентности, то его следует рассматривать еще и как совокупность определенных знаний, навыков, умений

Ими же разработана модель эмоционального интеллекта, структура которой представляет собой четыре иерархически расположенных уровня.

Первый уровень – уровень идентификации эмоций, включающий такие способности, как: 1) восприятие; 2) идентификация; 3) выражение; 4) различение и 5) имитация эмоций.

Второй уровень – уровень оперирования эмоциями для повышения эффективности мышления и деятельности, включающий следующие способности: 1) способность использовать эмоции для направления внимания на важные события; 2) способность вызывать эмоции; 3) способность определять по эмоциям отношение субъекта к обсуждаемой проблеме.

Третий уровень – уровень понимания эмоций, предполагающий наличие способностей комплексной оценки эмоционального состояния субъекта, причин возникновения эмоций и способность понимать вербальную информацию об эмоциях.

Четвертый уровень – уровень управления эмоциями, включающий способности контролировать эмоции, подавлять отрицательные эмоции (в том числе и свои) с целью решения разнообразных задач [Mayer, 1990: 180-211; Mayer, 2001: 232-242].

Представленная авторами модель отражает исключительно когнитивные способности, связанные с восприятием и обработкой сознанием личности информации эмотивного содержания, она не включает в структуру эмоционального интеллекта личностные качества.

В своей работе «Эмоциональный интеллект», получившей широкое признание за рубежом, Д. Гоулман определяет рассматриваемый феномен как способность индивида давать оценку своим эмоциям и эмоциям окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей [Гоулман, 2009].

Разработанная автором модель эмоционального интеллекта охватывает пять областей: 1) знание эмоций; 2) руководство эмоциями; 3) мотивация; 4) распознавание эмоций других людей и 5) управление отношениями с другими людьми [там же].

Модель Д. Гоулмана включает помимо когнитивных способностей, описанных в модели П. Сэловея и Дж. Мэйера, ряд личностных характеристик, таких, как: 1) энтузиазм; 2) настойчивость и 3) социальные навыки [там же], что позволяет отнести представленную модель к смешанному виду, предполагающему включение в содержание эмоционального интеллекта как способностей, так и личностных качеств.

В трактовке Р. Бар-Она эмоциональный интеллект представляет собой уже совокупность исключительно некогнитивных способностей, обеспечивающих личности возможность справляться с различными жизненными ситуациями. Автор приравнивает эмоциональный интеллект к совокупности знаний и компетентностей. По мнению Р. Бар-Она, он формируется в рамках следующих пяти сфер: 1) сфере познания себя, включающей осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализацию, независимость; 2) сфере навыков межличностного общения, включающей эмпатию, межличностные взаимоотношения, социальную ответственность; 3) сфере способности к адаптации, включающей решение проблем, связь с реальностью, гибкостью; 4) сфере управления стрессовыми ситуациями, включающей устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью; 5) сфере преобладающего настроения

Введение. Профессиональное развитие личности входит в число актуальных педагогических задач и представляет одно из значимых направлений ее социализации. Наличие эффективных, соответствующих возрастному этапу жизни условий взаимодействия человека и профессии, обеспечивает успешность профессионального становления личности, ее последовательную профессионализацию. Образовательные организации общего, профессионального и дополнительного образования, выстраивая пространство многогранного взаимодействия обучающегося с профессией, могут детерминировать протекание профессионального становления человека.

Модели профессионального развития личности в истории отечественного образования формировались под воздействием социально-экономических, политических факторов [1]. Анализ событий прошлого демонстрирует присутствие проблемы профессионального развития личности в содержании деятельности учреждений общего образования и наличие целостной политики нашего государства в стремлении создать наиболее оптимальные условия для его протекания. Свидетельством государственной активности в подготовке будущих кадров для экономики страны, начиная с периода школьного образования, являются многократные факты его реформирования. Примерами реформирования можно считать создание в конце 70-ых г.г. учебно-производственных комбинатов, становление в начале XX века профильной школы.

Актуальность вопроса профессионального развития личности на этапах высшего и среднего профессионального образования задается ориентирами на повышение уровня конкурентоспособности российской экономики. А она напрямую связана с конкурентной способностью специалистов всех отраслей народного хозяйства. Потенциал конкурентности выпускников экономических факультетов образуется единством личностного, социального, профессионального - целостной интегральной системой, формирующейся в процессе освоения студентом образовательных стандартов соответствующего направления и профиля образования.

Практическая реализация процесса профессионального развития личности на этапах общего и профессионального образования осуществляется с опорой на современные методологические подходы. Происходящая смена традиционной парадигмы образования гуманистической, личностно-ориентированной парадигмами предполагает изменение педагогического управления процессом профессионального развития личности. Актуальным ориентиром деятельности образовательных организаций всех уровней образования выступает перевод процесса развития личности в саморазвитие. В качестве методологической основы этого перехода выступа синергетический подход, рассматривающий объекты как самоорганизующие системы.

Самоорганизация – присущая любой системе способность к саморазвитию. Сущность процесса саморазвития в настраивании структуры системы, увеличение числа внутренних и внешних связей, наращивание внутреннего ресурса. По мнению В.А. Рабош, самоорганизация есть процесс «изменения взаимосвязи элементов, направленный на сохранение и развитие всей системы» [2, с. 81].

Формулировка цели статьи. Образовательные организации, создавая специальные условия (систему профориентационной работы со школьниками или студентами; педагогическую поддержку процессов самопознания

обучающимся своей профессиональной направленности и освоения ими профессиональных компетенций; разветвленную систему практик; возможность освоения студентами высшей школы рабочих профессий и т.п.), стимулируют «запуск» механизмов профессиональной самоорганизации личности. Осмысление сущности профессиональной самоорганизации будущих экономистов позволит увидеть развитие этого процесса на этапе профессиональной подготовки, понять и оценить роль и возможности новообразований системы высшего образования для повышения конкурентоспособности выпускников, трудовая деятельность которых будет связанна с финансово-экономической сферой.

Изложение основного материала статьи. Обращение к синергетической теории открывает новый взгляд на процесс профессионального становления личности. С позиции синергетической теории по-новому осмысляется роль и значение педагогической деятельности в профессиональном развитии личности. Главная идея синергетики базируется на необходимости сделать обучающихся заинтересованными и творческими соучастниками процесса выстраивания их отношений с профессией. Эти отношения начинаются с раннего детства, с первых книжек, в которых идет рассказ о профессиях.

Самостроительство отношений человека с профессией происходит под воздействием многих внешних и внутренних факторов и продолжается в течение всей его жизни. Сущность педагогического участия в развитии отношений ребенка с профессией на этапе начального общего образования – в пробуждении у младшего школьника интереса к миру профессий, формирование ценностного отношения к труду, элементарных трудовых умений и т.д. Задача педагога в работе с учащимися старших классов – создание условий, инициирующих процесс самоопределения старшеклассника в своих профессиональных желаниях и возможностях. Формирование среды, стимулирующей осознание студентом необходимости качественного освоения содержания профессионального образования, - актуальное направление деятельности высшей школы.

Поднимая проблему самоорганизуемого профессионального развития личности студента экономического факультета, необходимо отметить, что эта область профессионального образования всегда привлекала старшеклассников. Так, согласно исследованию, проведенному одним из авторов статьи, экономическое образование традиционно занимало высокие позиции в иерархии профессиональных предпочтений школьников. При ранжировании профессиональных предпочтений старшеклассников экономическое образование и связанные с ним профессии среди предлагаемых к выбору 15 сфер деятельности занимают первые позиции. Приведем некоторые результаты ранжирования профессиональных предпочтений выпусков школы: 1997 г. – 1 место, 2002 г. – 1 место, 2005 г. – 1 место, 2008 г. – 2 место, 2011 – 2 место [3, с. 289].

Тем не менее, изучение развития профессиональной карьеры опрашиваемых старшеклассников показало, что большинство респондентов, выбирая по окончанию школы вуз, выбирали его с учетом возможностей поступления. Процент выпускников, реализовавших свои образовательные предпочтения и получивших экономическое образование, оказывался невысоким даже в условиях развития системы платного обучения, когда повысилась возможность реализации профессиональных планов. Эти факты могут быть рассмотрены с точки зрения синергетического подхода, который

В частности, Р. Дэвидсон пишет:«Эмоции пронизывают практически все, что мы делаем. Механизмы сознания, которые мы мыслим как чисто когнитивные, реализуются посредством эмоций. Между психическими процессами, протекающими в нашем сознании, и эмоциями нет четкой разделительной грани, она размыта. Даже визуальные и слуховые отделы коры головного мозга функционируют при участии эмоций» [Davidson, 2012: 89].

К сожалению, если развитию интеллектуальных операций в процессе обучения иностранным языкам уделяется достаточное внимание (см. работы И.Л. Бим, Р.П. Мильруда, А.Н. Шамова и др.), то эмоциямотводится второстепенная роль.

В этой связи Н.Д. Гальскова отмечает: «В методических интерпретациях содержания обучения иностранным языкам опыт эмоционального отношения подчас ограничивается эмоциональной оценкой учащимися действий своих речевых партнеров, их восприятием изучаемого языка как учебного предмета и его ролью в жизни общества. Очевидно, что подобный подход свидетельствует о недооценке факторов, способствующих формированию у учащихся эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации, установлению их тождества в иноязычной среде» [Гальскова, 2004: 124].

Добавим, что в методической науке имеет место недооценка не только факторов, определяющих развитие эмпатических способностей, но факторов, обеспечивающих актуализацию целой совокупности способностей эмоционального плана, составляющих эмоциональный интеллект личности.

Между тем, любая информация (в том числе иноязычного содержания), анализируемая природным интеллектом, проходит первоначально через сферу именно эмоционального интеллекта, где получает определенную оценку. «Эмоциональный интеллект, – пишет Е.А. Хлевная, – как составляющая внутреннего мира человека, выполняет функцию своеобразного фильтра, обволакивающего ядро природного интеллекта, пропускающего всю поступающую информацию и придающего ей определенный эмоциональный оттенок» [Хлевная, 2012: 13].

Отсюда значимость и необходимость развития у обучающихся эмотивной компетентности средствами иностранного языка, которую В.И. Шаховский рассматривает как обязательный компонент коммуникативной компетентности [Шаховский, 2009: 40].

Что же представляет собой эмотивная компетентность?

Изложение основного материала статьи. В научной литературе (преимущественно психологического плана)понятие «эмотивная компетентность» часто рассматривают как синоним «эмоционального интеллекта». Полагая такое отождествление неправомерным с точки зрения методической науки, считаем необходимым, обратиться к анализу, прежде всего, структуры и содержанияэмоционального интеллекта, раскрыв его взаимосвязь с эмотивной компетентностью.

Сам термин «эмоциональный интеллект» был введен в научный обиход американскими психологами П. Сэловеем и Дж. Мэйером сравнительно недавно, в 1990 году. Под «эмоциональным интеллектом» они понимают «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [Mayer, 1990: 189].

контексте профессионального общения: монография. Мн.: БГУ, 2010.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М.: Изд-во МГЛУ (русская версия), 2003.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.

5. Формирование письменной дискурсивной компетенции при обучении написанию биографии студентов I курса немецкого отделения языкового вуза // Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях разного профиля: коллективная монография / под ред. С. С. Куклиной. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014.

6. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005.

7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004.

Педагогика

УДК: 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, докторант Чернышов Сергей Викторович
Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Хусяинова Юлия Наилевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» И «ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Аннотация. Статья имеет целью разграничить широко используемые в научной литературе понятия «эмотивная компетентность» и «эмоциональный интеллект» посредством анализа моделей эмоционального интеллекта, представленных в работах зарубежных и отечественных исследователей, раскрытия их структур и содержания.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, эмотивная компетентность, обучение эмотивно-коммуникативному аспекту иностранного языка.

Annotation. The article aims to differentiate the widely spread in scientific literature notions ‘emotional intelligence’ and ‘emotional competence’ by means of analysis of the models of emotional intelligence represented in works of foreign and domestic researchers and disclosure of their structures and content.

Keywords: emotions, emotional intelligence, emotional competence, foreign language teaching.

Введение. Как отмечается в работах психологов (М. Арнольд, Н. Бранскомб, Б. Вайнер, Б.И. Додонов, Р. Дэвидсон, Р. Лазарус, А.Н. Лук, А.Г. Маслоу и др.) когниции тесно взаимодействуют с эмоциями, представляя собой единую систему обработки поступающей информации в человеческом сознании.

позволяет объяснить возникновение профессиональных предпочтений старшеклассников как результат «встроенности» человека в общество, в котором господствуют свои иллюзии, свои ценности и приоритеты. Синергетическая теория позволяет дать толкование отказа от профессиональных предпочтений старшеклассника в пользу здравого смысла и т.д.

Обратившись к проблеме профессионального развития студентов экономического факультета, необходимо учитывать, что ставшие причиной выбора области образования профессиональные предпочтения, не всегда выступают стимулирующей основой самоорганизуемого развития будущего специалиста финансово-экономической сферы. Поэтому необходима четко продуманная система действий в педагогическом руководстве профессиональным развитием студента для подготовки высококвалифицированных специалистов в управлении финансовыми и экономическими процессами.

Реализация синергетического подхода в педагогическом управлении профессиональным развитием личности предполагает:

- рассмотрение профессиональной структуры личности как целостной системы, развитие которой включает качественные и количественные изменения всех подсистем (профессиональной направленности, профессиональных качеств личности, актуальных компетенций);
- понимание наличия в структуре личности неких «областей притяжения» (аттракций), рост числа которых должен обеспечить эффективность профессионального саморазвития личности [4];
- осознание того, что жизненный путь человека являет собой цепь бифуркаций, множества моментов решающего выбора, в осуществлении которого педагогическая поддержка может сыграть значительную роль, формируя личностные ресурсы в построении будущей профессиональной карьеры.

С позиций идей синергетики выстраивается новое видение процесса подготовки будущих специалистов финансово-экономической сферы. Факторами, стимулирующими возникновение в профессиональных подструктурах личности новых «областей притяжения», могут стать:

- интерактивные формы обучения, инициирующие активность учебных действий студентов, их вовлеченность в решения ситуативных задач, содержание которых определено профилем образования;
- четко продуманная и организованная система практик; хорошо поставленная научно-исследовательская и проектная деятельности студентов;
- развитая структура студенческого самоуправления, включающего всех студентов в разнообразные формы общественной деятельности.

В организации образовательного процесса в условиях непрерывной, многоуровневой системы подготовки кадров очень важна собственная активность студента в решении вопроса выбора траектории профессионального образования. В условиях многоуровневой модели высшего образования оно может завершиться получением диплома бакалавра или продолжиться далее в соответствии с личными планами студента, его реальными учебными возможностями.

Обращение к синергетической теории в педагогических исследованиях, применение категориального аппарата синергетики в изучении педагогических

явлений (В.И. Андреев, Л.Г. Богуславский, Л.Я. Зорина, В.Н. Корчагин, С.В. Кульнович, Н.М. Таланчук и др.) делает возможным формирование новой концепции профессионального развития личности на этапе освоения программы профессионального образования.

С позиции синергетического подхода формирование обучающегося как субъекта профессиональной деятельности является результатом поэтапного взаимодействия человека с окружающим миром, когда в профессиональной самоорганизации личности выстраиваются саморегулируемые направления развития (например, для будущего бухгалтера таким направлением может стать освоение программы "1С бухгалтерия: управление производственным предприятием").

Оптимизируя процесс профессионального становления будущего специалиста, образовательная организация высшего образования проектирует условия для познания студентами специфики требований профессий финансово-экономической сферы и овладения практическими навыками, профессиональными компетенциями. Чем больше будет у студента возможностей соприкосновения с окружающими его пространствами, где реализуется финансово-экономическая деятельность, тем большее количество траекторий и направлений его профессиональной самоорганизации образуется.

Наполнить пространство индивидуального поиска обучающихся информацией о мире профессий, потребностях рынка труда, требований профессий к человеку, используя все многообразие форм педагогического взаимодействия, - задача любой образовательных организаций. Ориентация образовательного процесса, образовательной среды учебного заведения на профессиональное воспитание и развитие, консультацию и диагностику способствует успешности прохождения личностью всех возрастных этапов профессионального становления. Наличие педагогического сопровождения процесса профессионального развития личности может сыграть важную роль в ситуации выбора обучающимся траектории движения к профессии.

Заложенный в концепцию профессионального развития личности синергетический подход обеспечивает вероятность рассмотрения обучающегося как самоорганизующейся системы. Действия механизмов самоорганизации направлены на достижение нарушенного равновесия, которое может быть результатом действия внешних факторов. Так появление в высшей школе балльно-рейтинговой системы может спровоцировать стремление студента к получению дополнительных баллов по учебной дисциплине. Одним из вариантов получения дополнительных баллов является участие в научно-исследовательской работе, научных конференциях. Таким образом, под влиянием внешнего фактора внутри личности как целостной системы формируются новые компетенции. Приобретенный опыт исследовательской деятельности открывает возможность возникновения еще одной линии движений в профессии.

С опорой на принципы синергетики (гомеостатичность, иерархичность, нелинейность, незамкнутость, неустойчивость, динамичность, наблюдаемость) можно рассмотреть все изменения, образующие профессиональное развитие личности. Указанные принципы позволяют выделить в профессиональных подструктурах личности новообразования, накопление которых формирует ее профессиональную самоорганизацию (например, приведенный выше опыт исследовательской деятельности).

эссе, биографии и т. д.

Данный принцип позволяет лучше понимать способы оформления мыслей в письменной форме с учетом традиций страны изучаемого иностранного языка, а также помогает развить лингвистическое сознание обучающихся, поскольку они осуществляют сопоставление языковых (лексических и грамматических) явлений в иностранном и родном языках, что способствует эффективному формированию навыков и развитию умений письменной речевой деятельности.

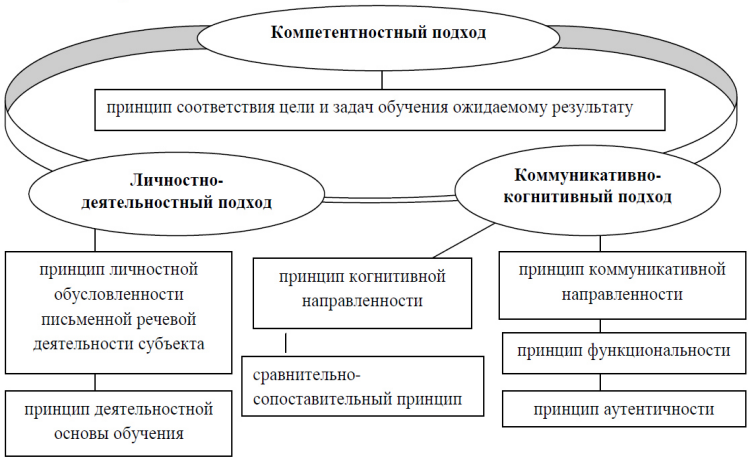


Рис. 1. Концептуальная основа методики формирования письменной дискурсивной компетенции

Выводы. Таким образом, концептуальной основой проектируемой нами методики формирования письменной дискурсивной компетенции (Рис. 1), выступает совокупность компетентностного, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов. Они воплощаются в таких принципах, как: 1) соответствие цели и задач обучения ожидаемому результату, 2) личностная обусловленность письменной речевой деятельности субъекта, 3) деятельностная основа обучения, 4) коммуникативная направленность, 5) функциональность, 6) аутентичность, 7) когнитивная направленность и 8) сравнительно-сопоставительный принцип.

Именно представленные подходы и отражающие их принципы определяют содержание всех остальных составляющих проектируемой нами методики формирования письменной дискурсивной компетенции у студентов младших курсов, а также обеспечивают ее реализацию на занятиях по немецкому языку на 1-3 курсах языкового вуза.

Литература:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 1999.

2. Лущинская О.В. Обучение иноязычному письменному дискурсу в

уровне (использование разнообразных лексико-фразеологических единиц и свойственных языку грамматических структур, адекватных социокультурной ситуации и коммуникативной задаче).

Принцип когнитивной направленности предполагает такую организацию учебного процесса по формированию письменной дискурсивной компетенции, которая совпадает с естественным путем познания, предполагающим постоянное решение речемыслительных задач, стимулирующих развитие мыслительных и интеллектуальных способностей студентов, их включение в познавательную деятельность и опору на имеющийся опыт [2].

В процессе работы над образцом письменного произведения определенного жанра студенты анализируют социокультурную ситуацию, в которой создавался письменный дискурс, и коммуникативную задачу автора текста, выдвигают гипотезу о статусно-ролевых и других характеристиках адресанта, предполагаемом адресате, наблюдают проявление и использование жанрово-стилистических и социокультурных характеристик данного типа текстов, реализацию языковых явлений, адекватных социокультурной ситуации общения и коммуникативной задаче, делают выводы о структуре и текстовых характеристиках письменного произведения и т. д.

В процессе создания своего письменного дискурса студенты также уточняют параметры социокультурной ситуации, определяют коммуникативную задачу и обдумывают возможные характеристики предполагаемого адресата. В соответствии с выделенными параметрами обучающиеся оформляют будущее письменное произведение на жанровом, социокультурном, текстовом, лингво-риторическом и языковом уровнях. Свои мыслительные и интеллектуальные способности студенты проявляют также при проверке собственных письменных произведений и работ других обучающихся и внесении необходимых коррективов.

В результате обучающиеся приобретают следующие знания: а) знание основных характеристик функциональных стилей и их жанрово-стилистических особенностей; б) знание средств когезии; в) знание способов построения риторических структур, композиционно-речевых форм; г) знание правил построения высказываний; д) знание правил использования языковых единиц; е) знание коммуникативно-речевого этикета иноязычной письменной речи; ж) знание коммуникативно приемлемых речевых средств и способов, оптимальных для реализации конкретной коммуникативной задачи.

Благодаря этому происходит формирование и развитие у студентов необходимых для реализации коммуникативной задачи когнитивных способностей обобщать материал, высказывать свою точку зрения на проблему, аргументировать это мнение, анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, сравнивать объекты друг с другом с целью выделения общих и отличительных черт и т. д.

Тесно связан с этим принципом *сравнительно-сопоставительный принцип*. При обучении написанию различных письменных произведений студенты осуществляют сопоставление в классификации жанров в немецкоговорящих странах и в родной стране, производят сравнение одного жанра со схожим с ним типом в родной культуре, соотносят разные виды письменных произведений друг с другом с целью определения отличительных особенностей конкретного жанра, структуры письменного произведения и правильного его оформления, например, сравнение различных видов писем,

Формирование новообразований в профессиональных подструктурах личности происходит во многом благодаря «встроенности» обучающегося в образовательную среду. Применение принципов синергетики к требованиям профессиональной подготовки, заложенным в образовательных стандартах, придает совершенно иной ракурс для моделирования педагогического сопровождения профессионального становления студента.

Согласно В.Г. Буданову, принципы гомеостатичность и иерархичность обеспечивают «порядок», стабильность «функционирования системы, ее жесткую онтологию, прозрачность и простоту описания» [5]. Достижение состояния гоместаза является важнейшим условием функционирования любой системы. Эти условия с позиции идей синергетики рассматриваются как создание множества точек соприкосновения (аттракторов), стимулирующих накопление новообразований в профессиональных подструктурах личности. В образовательном учреждении должны создаваться условия для поддержки процесса становления личности как субъекта профессиональной деятельности. Аналитическое оценивание возможностей учреждения профессионального образования и окружающей его социальной среды в формировании точек воздействия на личность в стимулирование ее самоорганизующего развития оптимизирует педагогическое управление профессиональным становлением студента. Такими точками (аттракторами) могут быть подготовительные курсы для выпускников школы (в том числе проводимые на базе самого вуза); диагностика студента с точки зрения соответствия его профессиональных планов его индивидуальным особенностям, внутривузовские курсы для преодоления сложностей в освоении программы профессионального образования и т.п.

В синергетике аттрактор (в переводе с латинского - притягивать) – это цель, область притяжения, возникновение которого стимулирует рождение действий относительно конкретного аттрактора. Для студента такой целью может быть желание успешно сдать сессию и план трудоустройства на престижную должность, что предполагает наличие у него определенных достижений в период освоения программы профессионального образования. В этой связи, вводимые образовательным учреждением рейтинг студентов, портфолио достижений становятся точками стимулирования их карьерной устремленности. Как писал С.В. Кульневич, здесь «имеет место взаимодействие самоуправления и внешнего управления, реализуемое посредством методологических регулятивов, сообразных ценностям нравственных традиций российской ментальности» [6, с. 15].

Сквозь призму понятия «аттрактор» можно рассмотреть новое явление в системе профессионального образования, обозначенное словом «компетенция». Стандарты профессионального образования каждого направления и уровня подготовки включают группы компетенций (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные), которые должны быть освоены студентом. Совокупным условием, при которых студент как система проходит свой путь эволюционного профессионального развития, является закрепление всех компетенций за конкретными дисциплинами. Так, согласно карте компетенций, реализуемой в работе со студентами КИУ им. В.Г. Тимирясова, обучающимися по направлению «Экономика», компетенция «способность на основе типовых методик и действующей нормативно-правовой базы рассчитать экономические и социально-экономические

показатели, характеризующие деятельность хозяйствующих субъектов» (ПК-2) закреплена за 15 дисциплинами, среди которых «Финансы», «Государственный финансовый контроль», «Оценка стоимости бизнеса» и т.д.

В качестве сил, направляющих движение студентов по ее усвоению, можно считать индивидуальные домашние задания:

- Изучить бюджетное послание Президента Федеральному Собранию РФ и основные направления бюджетной политики Министерства финансов. Сделать вывод о том, насколько задачи в области бюджетной политики в этих двух документах совпадают («Финансы»).

- Изучить данные федеральной статистики об объемах произведенного и потребленного ВВП. Сделать вывод о том, в каких секторах экономики создается большая часть ВВП, а, в каких – потребляется («Финансы»).

- Составить схему взаимодействия различных органов, осуществляющих государственный финансовый контроль, за соблюдением налогового, бюджетного, таможенного, валютного, банковского законодательства («Государственный финансовый контроль»).

- Проследить количество нарушений, допущенных в ходе исполнения федерального бюджета и бюджетов государственных внебюджетных фондов, использования бюджетных средств, выявленных в результате проведенных контрольных мероприятий за последние 5 лет («Государственный финансовый контроль»).

Осмысление с позиций синергетики сути педагогического явления (овладение студентом актуальными с точки зрения настоящей компетенции знаниями, навыками и умениями) позволяет увидеть сам механизм происходящего – постепенное смещение (может быть, и нет) системы, какой является целостная личность студента, в заданном направлении развития (овладение компетенцией).

Концептуально значим для осмысления механизмов самоорганизации принцип нелинейности профессионального развития личности. Данный принцип позволяет увидеть роль случайности в профессиональном развитии и профессиональной карьере человека. Педагогическое понимание роли фактора случайности предполагает формирование особого содержания работы с обучающимися. Относительно студентов содержание этой работы включает формирование у них умений адаптировать приобретенные профессиональные знания в другой сфере труда и т.п. В этой связи особое значение имеет формирование у подрастающего поколения общечеловеческих ценностей, надпрофессиональных качеств, развитие адаптивных способностей личности.

Педагогическое стимулирование процесса развития профессиональных подсистем личности предполагает обращение к исследованиям в области психологии труда, психологии профессий (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Дж. Сьюпер, Дж. Холланд и др.). Опора на психологическую теорию позволяет осмыслить сущность профессиональной самоорганизации личности как оптанта (период школьного обучения) или адаптора (период адаптации к профессии в ходе ее освоения). Цель педагогического воздействия - нарушение равновесия личности как системы. В соответствии с идеями синергетики любая система стремится к достижению равновесия, нарушение которого может быть следствием действия внешних контактов. Для студента – адаптора специально организованные профориентационные мероприятия (встречи со специалистами, работающими

использования языковых средств.

Учет коммуникативно-когнитивного подхода позволяет выделить принципы коммуникативной направленности, функциональности и аутентичности, отражающие его первый компонент, и принцип когнитивной направленности, а также сравнительно-сопоставительный принцип, адекватные второй составляющей данного подхода.

Следуя *принципу коммуникативной направленности* и тесно связанному с ним *принципу функциональности*, процесс обучения написанию письменных произведений организуется в естественных социокультурных ситуациях или максимально приближенных к ним [7, с. 165], интересных для студентов младших курсов языкового вуза и учитывающих характеристики предполагаемого адресата. Предлагаемые ситуации обусловливают коммуникативную задачу (сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение), на решение которой и направлен весь процесс письменного иноязычного общения.

На занятиях по иностранному языку студентам предлагаются такие ситуации общения, которые бы побудили их к формированию и формулированию соответствующего письменного высказывания. У них появляется заинтересованность в выполняемой ими работе, так как они знакомятся с типами письменных дискурсов, необходимых им не только в учебной, но и в дальнейшей личной и профессиональной деятельности. При этом они осознают цель создания произведения и средства и способы достижения этой цели.

Данные принципы провозглашают в качестве цели обучения формирование письменной дискурсивной компетенции в синтезе ее составляющих и определяют, что коммуникативно-ориентированное овладение студентами письменной речевой деятельностью должно происходить в процессе письменного иноязычного общения, для которого характерно наличие социокультурной ситуации и коммуникативной задачи, а также учет характеристик пишущего как индивидуальности и владение им средствами письменной речи.

Следующим принципом, обусловленным коммуникативным подходом, является *принцип аутентичности*. Он применяется в отношении текстов-образцов, используемых преподавателем для обучения студентов созданию собственных письменных произведений. При этом акцент делается на подбор таких текстов, которые характерны для естественной коммуникации, показывают способы решения конкретной коммуникативной задачи, а также служат источником информации и средством повышения мотивации к обучению письменной речевой деятельности [6, с. 150].

Аутентичность текста проявляется на всех уровнях, соответствующих компонентам дискурсивной компетенции,: а) на стратегически-тактическом уровне (отражение в той или иной мере в созданном письменном произведении аутентичной социокультурной ситуации общения, коммуникативной задачи, а также индивидуальных характеристик пишущего); б) на жанровом и социокультурном уровнях (проявление в письменном произведении принятых в стране изучаемого языка параметров определенного жанра); в) на текстовом уровне (достижение целостности и связности полученного письменного произведения); г) на лингво-риторическом уровне (соответствие письменного произведения аутентичной структуре подобного типа текстов); д) на языковом

наборе принципов, которые обусловливают методику формирования письменной дискурсивной компетенции у студентов младших курсов языкового вуза. Рассмотрим эти принципы подробнее.

Исходя из ведущей роли компетентностного подхода в современном образовательном процессе, в качестве базового принципа методики формирования письменной дискурсивной компетенции выступает *принцип соответствия цели и задач методики обучения ожидаемому результату*. Таковым является письменная дискурсивная компетенция в совокупности всех ее составляющих, уровень владения которой студентами к концу третьего года обучения в языковом вузе соответствует уровню В2 Европейской системы уровней владения иностранным языком [3]. Соответственно, студент 3 курса с «высоким уровнем» сформированности письменной дискурсивной компетенции, максимально приближенным к уровню В2, должен обладать следующей совокупностью характеристик:

а) способностью уточнять параметры социокультурной ситуации письменного общения и определять адекватную ей коммуникативную задачу;

б) способностью правильно выбирать жанр дискурса и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими, социокультурными и лингво-риторическими нормами;

в) умением членения текста на абзацы и его оформления в этих пределах;

г) умением раскрыть тему и представить информацию логично и последовательно;

д) умением лексически и грамматически корректного оформления письменного произведения.

Личностно-деятельностный подход определил следующий принцип проектируемой методики формирования письменной дискурсивной компетенции, каковым стал *принцип личностной обусловленности письменной речевой деятельности субъекта*. Он проявляется в том, что студент, ориентируясь в возникшей социокультурной ситуации письменного общения как единицы социокультурной среды, выявляет личностную значимость того письменного произведения, которое ему необходимо создать. Это побуждает обучающегося принять коммуникативную задачу, предложенную преподавателем, и провести выбор способов и средств, обеспечивающих ее успешное решение, то есть достижение ожидаемого результата письменного иноязычного общения.

Вторым принципом, вытекающим из данного подхода, является *принцип деятельностной основы обучения*. Он предполагает включение студентов в качестве активных, сознательных и самостоятельных субъектов образовательного процесса в продуктивную письменную речевую деятельность, протекающую в определенной социокультурной ситуации в сопровождении адекватной ей коммуникативной задачи. На ее побудительно-мотивационной фазе пишущий определяет замысел будущего письменного произведения, т. е. то, о чем он будет писать, и какую форму оно приобретет.

На аналитико-синтетической фазе он уточняет содержание высказывания, логическую последовательность смысловых блоков и их языковую правильность. представляет собой Фиксацию запланированного с помощью графических знаков студент осуществляет на исполнительской фазе, постоянно контролируя процесс с точки зрения точности решения коммуникативной задачи и лексически, грамматически и стилистически правильного

по данной профессии, посещение учреждений и предприятий), консультации преподавателей - путь лучшего постижения требований и особенностей профессии, преодоление барьеров на пути освоения образовательной программы. Успешность прохождения этого пути в достижении равновесия между требованиями образовательной или профессиональной средами и личностью. Достижение равновесия (гомеостаза) обеспечивается самоорганизующими потоками внутри личности как системы.

Выводы. Профессиональная самоорганизация личности – это процесс последовательного формирования осознаваемых личностью ее актуальных и перспективных профессиональных планов, овладение значимыми познавательными, социальными и трудовыми умениями, профессионально значимыми качествами. Педагогическое управление данным процессом на основе идей синергетики позволяет увидеть сущность его протекания. Синергетическая концепция профессионального развития студентов экономического факультета дает возможность оценить каждый элемент системы профессиональной подготовки в самоорганизции личности. Это позволяет выстроить такую стратегию развития самой системы образования, элементы которой будут способны инициировать и направлять действия механизмов саморазвития и самоорганизации личности обучающегося. Синергетическая концепция профессионального развития позволяет увидеть сущность этого процесса и его протекание в системе образования, что обеспечивает педагогическое управление профессиональным становлением личности.

Литература:

1. Кадырова, Х.Р., Челнокова, Т.А. Модели профессионального развития личности в истории отечественной школы / Х.Р. Кадырова, Т.А. Челнокова// Казанский педагогический журнал. - 2008. - №3. – С. 111 - 125.

2. Рабош, В. А. Синергетический подход к проблеме устойчивого развития образования. // Философия образования. – 2008. – №3. - С. 5-12.

3. Челнокова, Т.А. Педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения: дис…д.пед.наук. – Ульяновск: УГПУ им.И.Н. Ульянова. 344 с.

4. Мелик-Гайказян, М. В. Границы аттракций в образовательном пространстве. // Высшее образование в России. - 2009. - №10. - С. 96-99.

5. Буданов, В. Г. Синергетика: история, принципы, современность. /http://spkurdyumov.narod.ru/SinBud.htm

6. Кульневич, С. В. Теоретические основы самоорганизуемой воспитательной деятельности: Автореферат. дис. док. пед. наук. - Ростов н/Дону, 1997. - 39 с.

Педагогика

УДК: 378.1

аспирант Черемисинова Римма Анатольевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье описываются подходы и реализующие их принципы, выступающие в качестве концептуальной основы методики формирования письменной дискурсивной компетенции у студентов младших курсов языкового вуза.

Ключевые слова: концептуальная основа, письменная дискурсивная компетенция, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход, коммуникативно-когнитивный подход, принципы.

Annotation. This article presents approaches and their principles that together function as a conceptual foundation of methods for formation of written discourse competence in undergraduate foreign language university students.

Keywords: conceptual foundation, written discourse competence, competency building approach, personality-centered approach, communicative and cognitive approach, principles.

Введение. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты в сфере высшего образования (ФГОС ВО) предъявляют высокие требования к уровню владения выпускниками языкового профиля иноязычной коммуникативной компетенцией. Среди ее составляющих значительное место занимает письменная дискурсивная компетенция, обусловливающая успех профессионального общения и тем самым обеспечивающая конкурентоспособность его участников на российском и мировом рынках труда.

Под письменной дискурсивной компетенцией мы понимаем готовность и способность пишущего порождать различные типы дискурсов, основанные на совокупности знаний, навыков, умений и опыта познавательной, репродуктивной, творческой и ценностно-ориентационной деятельности. Дискурс является продуктом письменного иноязычного общения, которое протекает в конкретной социокультурной ситуации, где пишущий как индивидуальность в опоре на имеющийся речевой опыт создает письменное произведение в соответствии с коммуникативной задачей. Письменная дискурсивная компетенция представляет собой сложное явление и включает определенный набор компонентов. Проанализировав точки зрения различных авторов (Ф.А. Ашурлаева, Н.П. Головина, А.Г. Горбунов, Н.Л. Никульшина, Е.В. Сергеева, Е.Ю. Стратийчук,И.Н. Хмелидзе и др.), мы выделили в ее составе стратегический, тактический, социокультурный, жанровый, текстовый, лингво-риторический и языковой компоненты [5. с. 145-146].

Формулировка цели статьи. С целью формирования письменной дискурсивной компетенции у студентов младших курсов языкового вуза мы разработали специальную методику в составе целевого, концептуального, предметно-содержательного, инструментального и результативного блоков. В

центре внимания данной статьи находится первый, *концептуальный блок* методики формирования письменной дискурсивной компетенции, определяющий все остальные блоки проектируемой методики. Он представлен совокупностью компетентностного, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов, которые, в свою очередь, находят отражение в наборе принципов, обусловливающих процесс обучения студентов написанию письменных произведений различных типов.

Изложение основного материала статьи. Ведущую роль среди названных подходов играет *компетентностный подход* (К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, N. Chomsky, J.A. van Ek, D. Hymes и др.), обусловливающий результат иноязычного образования в соответствии с ФГОС ВО 3-го поколения. Данный подход определяет цель и задачи обучения письменной речевой деятельности, ориентированные на приобретение студентами письменной дискурсивной компетенции, а также параметры оценки образовательных результатов. Они выражаются в готовности и способности обучающихся создавать письменные произведения разного назаначения (например, личные и деловые письма, аннотации, рецензии, эссе, исследовательские работы и т. д.).

Следующий, *личностно-деятельностный* подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) предполагает с позиции обучающего организацию и управление учебной деятельностью студентов, направленной на решение коммуникативных задач при овладении письменной речевой деятельностью, с учетом «интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности» обучающихся [1, с. 86].

Как видим, в центре образовательного процесса находится студент, являющийся, с одной стороны, активным субъектом письменного иноязычного общения и выступающий как индивидуальность с присущим ей мировоззрением, менталитетом, уровнем образованности, интересами, способностями и т. п. С другой стороны, студент предстает активным, сознательным и самостоятельным участником учебной деятельности по овладению письменной речевой деятельностью, в ходе которой он создает ожидаемое письменное произведение, решая ту или иную коммуникативную задачу.

Третьим подходом, который реализуется в предлагаемой нами методике, является *коммуникативно-когнитивный подход* (И.Л. Бим, Н.В. Барышников, Г.А. Китайгородская, А.В. Кравченко, Е.С. Кубрякова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.). Данный подход предполагает единство процесса коммуникации, в ходе которой обучающийся создает письменное произведение, используя знания, навыки, умения и опыт письменной речевой деятельности при решении им коммуникативной задачи, и когнитивного процесса, включающего необходимую в этом случае последовательность ментальных действий. К ним относятся действия наблюдения нового, припоминания знаний, констатации неадекватности имеющегося знания, выдвижения гипотезы, формирования первичного представления, его экспериментальной проверки и коррекции (Л.С. Выготский, А.М. Шахнарович, П.Я. Гальперин) [2, с. 135].

Основные положения представленных подходов нашли реализацию в