Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят второй. Часть 4.

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 27.05.2016. Подписано к печати 25.05.2016.
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
52 (4)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 мая 2016 года (протокол № 9)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 4. – 308 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: 37.032
преподаватель Андрианов Александр Сергеевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье перечислены организационно-педагогические условия необходимые для развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, а также представлена обзорная информация о системе первоначального обучения, предусматривающей приобретение сотрудниками полиции основных профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.
Ключевые слова: организационно-педагогические условия, профессиональные качества, профессиональная подготовка, первоначальное обучение, органы внутренних дел, правоохранительная деятельность.
Annotation. This article lists the organizational-pedagogical conditions necessary for the development of personal and professional qualities of employees of bodies of internal Affairs of the Russian Federation, as well as an overview of the system of initial training, providing for the acquisition by police officers of the basic professional knowledge and skills required to perform official duties, including in the conditions related to the use of physical force, special means and firearms.
Keywords: organizational-pedagogical conditions, professional qualities, professional training, initial training, police, law enforcement.

Введение. Анализируя многочисленные педагогические условия, можно отметить, что определяющим условием является активизация учебно-профессиональной деятельности слушателей в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации сотрудников ОВД к профессиональной деятельности. Таким образом, создаваемые организационно-педагогические условия должны быть направлены на достижение оптимального уровня информативности и осознанности знаний, на стимулирование самообразования в профессиональной сфере.

Для развития и формирования профессиональных компетенций у сотрудников системы образования МВД России особенно важным, по нашему мнению, является успешное моделирование целостного педагогического процесса, так как только в процессе системного и целенаправленного обучения можно достичь желаемого результата. Педагогическое моделирование связано с разработкой эффективной деятельности как профессорско-преподавательского состава, так и слушателей образовательных учреждений системы МВД.

Формулировка цели статьи. Цель данной работы заключается в выявлении организационно-педагогических условий развития личностно-

профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации и их реализация в си системе первоначального обучения.

Для реализации намеченной цели предполагается решить **следующие задачи:**

1. Выявить организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.
2. Раскрыть систему первоначального обучения как средство развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. С помощью федерального государственного образовательного стандарта и посредством грамотно разработанных организационно-педагогических условий можно создать педагогический процесс в вузе, который даст возможность подготовить сотрудников органов внутренних дел, способных быть конкурентоспособными на рынке труда, т.е. обладать необходимыми профессиональными компетенциями. Началом формирования профессиональных компетенций у сотрудников органов внутренних дел являются первые месяцы обучения. Они оказывают огромное влияние на приобретение базисных знаний и подготовку к профессиональной деятельности.

Педагогические условия являются необходимым компонентом процесса профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Они обязательно учитываются при организации педагогического процесса, что позволяет обеспечить высокий уровень адаптации к профессиональной деятельности. Учитывая все условия, возможно смоделировать в рамках вуза профессиональную деятельность и отразить ее в учебном процессе, т.е. создать модель сотрудника, соответствующего современным требованиям.

Различные организационные структуры являются лишь средством создания условий для взаимного сотрудничества участников инновационных процессов. Решающим же условием выступает здесь человеческий фактор, активное сотрудничество сотрудников учебного заведения в инновационных процессах.

Важным моментом в построении инновационно-ориентированного учебного процесса является устранение противоречий, которые могут возникнуть между сотрудниками, имеющими различный опыт, возраст и, соответственно, различные специальные или воинские звания. При этом весьма специфической задачей руководителя является необходимость с одной стороны - обеспечить строгое соблюдение служебной субординации, поскольку участники инновационного процесса в подавляющем случае носят погоны со всеми вытекающими из этого обязанностями, - с другой - нивелировать этот же факт на момент взаимодействия сотрудников в рамках гибкой организационной структуры [3; с. 5].

В ходе анализа работ современных ученых, мы пришли к выводу, что для развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел в системе первоначальной подготовки необходимы следующие условия:

1. Развитие положительной мотивации сотрудника органов внутренних дел к развитию личностно-профессиональных качеств.

ПСИХОЛОГИЯ

Батюта М. Б.
Сидорина Е. В.
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 239

Батюта М. Б.
Семенова Е. А.
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 247

Биджиев А. С.-М.
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ОСМЫСЛЕНИЯ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ 254

Кемаев Н. С.
Вдовина Н. А.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 261

Кравцова Н. А.
Болотина Н. В.
Довженко А. Ю.
СВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ С КАЧЕСТВЕННЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОБРАЗОВ РОДИТЕЛЕЙ У СТУДЕНТОВ 267

Лебедева О. В.
Любезнова Ю. В.
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА 275

Лебедева О. В.
Повшедная Ф. В.
Клочкова Н. В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ПРОБЛЕМНЫХ ДЕТЕЙ 281

Уромова С. Е.
Плешкова Ю. А.
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 287

Уромова С. Е.
Шапкина Ю. В.
ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 293

Фасхутдинова Г. Р.	**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**	**185**
Фролова М. И.	**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА**	**190**
Холодных А. А.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ИНОСТРАННЫХ АРМИЙ ПРИ ОТБОРЕ И ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ КОМАНДИРОВ**	**196**
Хомицкая А. Н.	**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**205**
Хрулёва И. И. Хрулёва А. А.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**	**211**
Шарапова С. И. Васькина Н. В.	**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**218**
Швецова М. Г.	**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**	**224**
Шевченко А. И.	**СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ**	**232**

Мотивация - это сложная система потребностей, мотивов, интересов, желаний стремлений, которая формируется под влиянием среды на основе имеющихся у человека врожденных качеств и задатков. Мотив как осознанное побуждение для определенной деятельности формируется по мере того, как сотрудник ОВД учитывает, оценивает, взвешивает, обстоятельства среды, в которой он находится и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности. Важное значение имеет оценка деятельности, поскольку именно она приводит к возникновению положительной или отрицательной мотивации к ней. Таким образом, мы выявляем значение «мотивации», как предпосылку к развитию личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел и рассматриваем как внутренний фактор, побуждающий сотрудника ОВД развивать все аспекты, входящие в структуру личностно-профессиональных качеств.

2. Актуализация у сотрудника органов внутренних дел субъектной позиции в процессе развития личностно-профессиональных качеств.

Субъект – это, прежде всего, носитель активности, свободный в выборе целей и способов своего развития, имеющий определенную точку зрения на явления и действия, не просто усваивающий информацию, а преобразующий ее, наполняя значимыми для себя смыслами» [6; с. 47].

Поскольку субъектность сотрудника ОВД проявляется в его поведении в социальной среде (работа, дом), то применительно к сотруднику ОВД целесообразнее говорить о субъектной позиции, как системы его доминирующих избирательных отношений, определяющих последующую его жизненную позицию и социальную роль, и активный характер его личностного саморазвития в процессе развития личностно-профессиональных качеств. Особенность отношений в организационно-педагогических условиях, предполагает, что профессорско-преподавательский состав вузов МВД и слушатели ОВД выступают в роли субъектов, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность другого (осознающего свою деятельность), сохраняя своеобразие своих действий.

3. Дифференциация сотрудников ОВД по группам в зависимости от уровня развития личностно-профессиональных качеств и одновременно с выстраиванием индивидуального плана для каждого.

В любой группе сотрудников ОВД не может существовать одинакового уровня развития личностно-профессиональных качеств. Каждый отдельно взятый индивид обладает присущими только ему задатками личностно-профессиональных качеств, и развивать их необходимо в соответствии с индивидуальными особенностями каждого. И здесь преподаватель находится перед сложной задачей дифференцированного обучения. В связи с этим возникает проблема поиска путей организации образования сотрудников ОВД по их индивидуальным способностям. Организация такого рода обучения требует особой методики и технологии. В ходе исследования было обнаружено два способа решения данной задачи:

- дифференциация обучения, согласно которой изучаемый материал распределяется по степени сложности, направленности или другим параметрам, для чего сотрудников ОВД обычно делят на группы по разным признакам;

- созданием собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин для каждого сотрудника ОВД.

4. Педагогическое обеспечение смены одного этапа развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД другим, последовательное продвижение от простых этапов к сложным.

Период педагогически управляемого развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД ограничивается соответствующим периодом обучения. Развитие личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД предполагает, что уровень личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД должен с течением времени возрастать, обеспечивая возможность участия в высших формах её проявления. Для того чтобы осуществлялся рост творческой активности сотрудников ОВД, нужно, чтобы процесс педагогического воздействия не прерывался, был поступательным. Необходимо, чтобы преподаватель управлял им, создавал благоприятные условия, правильно согласовывал начальные этапы развития с последующими, добивался их соответствия индивидуальным особенностям сотрудников ОВД, учебной нагрузке и т. п. Развитие личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД должно выступать как продукт не отдельного акта, а целостной взаимосвязанной системы педагогических действий. Важно учитывать неразрывную связь деятельности преподавателя и сотрудников ОВД. Психологией установлено, что каждый человек имеет свой, присущий только ему «шаг» личностного развития. Замедление развития, а тем более ускорение приводят к нежелательным последствиям. Таким образом, в данном аспекте организационно-педагогических условий это является основополагающим критерием. Такое понимание развития личностно-профессиональных качеств предполагает педагогическое обеспечение смены одного этапа становления активности другим, последовательное продвижение от простых этапов к сложным, обеспечивающим приобретение новых знаний, обогащение индивидуального опыта сотрудников ОВД, образование, закрепление и развитие личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД.

5. Доступность восприятия преподаваемого материала для каждого сотрудника ОВД на максимальном уровне.

Процесс выявления, реализации и развития способностей сотрудников ОВД происходит в ходе их движения по индивидуальным траекториям. Исходя из этого предположения, для развития личностно-профессиональных качеств сотрудника необходимо подобрать такой методико-педагогический материал, который будет доступен для понимания каждым сотрудников ОВД. Причем задача преподавателя обеспечить, с одной стороны посильность решения задачи для каждого, а с другой стороны, подобрать их на максимальной высоте сложности, но с таким расчетом, чтобы у слушателя хватило сил взять эту высоту. Таким образом, обеспечение доступности восприятия преподаваемого материала должно быть для каждого сотрудника ОВД на максимальном уровне.

Разработанная образовательная программа призвана на практике реализовывать развитие личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД, а также вооружить сотрудников ОВД социально-ориентированными технологиями, помогающими им устойчиво реализовывать свой личностный потенциал личностно-профессиональных качеств в различных видах

Мокрогуз Е. Д. — **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА** — **119**

Оберемко О. Г.
Ермакова Ю. И. — **РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ** — **126**

Огороднова О. В.
Тепчук В. В. — **КОНСТРУИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИТУАЦИЙ, РАЗВИВАЮЩИХ ЦЕННОСТНУЮ СФЕРУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** — **133**

Першутин С. В. — **ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭМОТИВНО-ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ** — **142**

Петрова Л. Г.
Лю Фанфэй — **РУССКИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ АНАЛОГИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ** — **149**

Присмотрова О. С. — **СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ К КУРСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА** — **155**

Пугачева Т. С. — **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В УЧЕБНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ** — **164**

Соболева Т. Г.
Опарин Р. В. — **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В АЛТГТУ ИМЕНИ И. И. ПОЛЗУНОВА** — **171**

Сорокопуд Ю. В. — **МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПОДХОДЫ** — **177**

Дмитриевых И. Л. **Куклина С. С.**	**АНАЛИЗ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**	**58**
Задворная М. С.	**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**64**
Коган О. С. **Тарасова М. В.**	**ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ВФСК ГТО В СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ**	**71**
Кузьмин Р. А.	**ОЦЕНКА И КОНТРОЛЬ ПРОДУКТИВНЫХ И РЕЦЕПТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ**	**77**
Лопарева Т. А.	**МЕХАНИЗМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДОБРАЗОВАНИЯ**	**83**
Лукашева С. С.	**СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ**	**90**
Макаров И. В. **Галкин Р. А.** **Сидоров А. Ю.** **Шибанов В. Я.**	**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ – ВАЖНЫЙ И НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**	**96**
Шабанов А. Г. **Марков А. М.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ**	**103**
Маямсин Н. Б.	**ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЛЬСКОГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ С УЧЕТОМ БИОЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ТИПОВ ОРГАНИЗМА**	**109**

деятельности с учетом конкретных условий социокультурной среды. Данная программа должна реализовываться в совокупности с остальными организационно-педагогическими условиями.

Деятельность предъявляет к сотруднику множество различных требований, среди которых одно из самых важных - обладание развитыми профессионально значимыми качествами личности.

В первую очередь к ним относят:

1. Профессионально-психологическую ориентированность его личности.
2. Психологическую устойчивость.
3. Развитые волевые качества: умение владеть собой в сложных ситуациях, смелость, мужество, разумную склонность к риску.
4. Хорошо развитые коммуникативные качества: умение быстро устанавливать контакт с различными категориями людей, устанавливать и поддерживать доверительные отношения.
5. Способность оказывать воздействие на людей при решении различного рода оперативно-служебных задач.
6. Ролевые умения, способность к перевоплощению.
7. Развитые профессионально-значимые познавательные качества: профессиональную наблюдательность и внимательность, профессионально развитую память, творческое воображение.
8. Профессионально развитое мышление, склонность к напряженной умственной работе, сообразительность, развитую интуицию.
9. Быстроту реакции, умение ориентироваться в сложной обстановке [4; с. 144].

Отсутствие или недостаточное развитие этих качеств личности сотрудника препятствуют нормальному осуществлению им своих функциональных обязанностей, порождают ошибки в его деятельности, вызывают процессы профессиональной дезадаптации и профессиональной деформации личности. В этой связи большое значение приобретает профессионально-психологическая подготовка сотрудников, одно из предназначений которой - формирование у сотрудников данных качеств [1; с. 3].

Одним из направлений в области работы с кадрами является первоначальная подготовка молодых сотрудников полиции, повышение их правосознания и интеллектуального уровня. Граждане Российской Федерации, принятые на службу в полицию, проходят первоначальную подготовку в порядке, определяемом федеральным органом исполнительной власти в сфере внутренних дел [5].

Первоначальная подготовка предусматривает приобретение сотрудниками полиции основных профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия по программам первоначальной подготовки. Сам процесс обучения, проходит в центрах профессиональной подготовки министерств внутренних дел по республикам, главных управлений (управлений) МВД России по иным субъектам Российской Федерации, либо в образовательных учреждениях МВД России. При этом необходимо отметить, что данное обучение проводится только по очной форме обучения [5].

Первоначальная подготовка рядового и начальствующего состава осуществляется в центрах профессиональной подготовки, а также в образовательных учреждениях МВД России при возможности создания

учебной группы в количестве, установленном нормативным правовым актом МВД России, регламентирующим деятельность центра профессиональной подготовки. В Алтайском крае, Кемеровской области и Республике Алтай рядовой и начальствующий состав проходят первоначальную подготовку, повышение квалификации и переподготовку на базе Барнаульского юридического института МВД России.

Выводы. Подводя итог выше изложенного, хочется отметить, что только реализация в совокупности всех организационно-педагогических условий, может способствовать развитию личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД в системе первоначальной подготовки.

В заключение можно подвести итоги того, что первоначальная подготовка сотрудников полиции занимает ключевое место в структуре профессионального образования и подготовки кадров для замещения должностей в полиции. Именно от качества первоначальной подготовки зависит дальнейшее становление и развитие профессиональных качеств сотрудника полиции [2].

Хотелось бы отметить, что учебный процесс неразрывно связан с воспитательной работой, проводимой со слушателями. Важная роль в этом отводится штатным психологам учреждений образования. Психологическое сопровождение осуществляется на всех этапах первоначальной подготовки. Например, сразу же после зачисления слушателей проводятся адаптационные тренинги, направленные на то, чтобы снять эмоциональную напряженность, сплотить учебный коллектив, придать уверенности в своих силах. Далее совместно с курсовыми офицерами, кураторами учебных взводов проводится работа по укреплению мотивации и удовлетворенности избранной профессией, изучению социально-психологических процессов в учебных группах, осуществляется контроль за успеваемостью с целью выяснения причин и обстоятельств, препятствующих успешному усвоению учебной программы. Психологи проводят психодиагностику и коррекцию психических состояний слушателей, работу по активизации внимания памяти, навыков межличностных контактов и бесконфликтного взаимодействия. Со слушателями, имеющими сомнительный прогноз личностных особенностей, проводятся индивидуальные консультации, в ходе которых даются рекомендации по преодолению негативных проявлений в поведении. По результатам психодиагностического исследования сотрудниками-психологами составляется справка.

Литература:

1. Андрианов, А. С. Особенности развития профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / А. С. Андрианов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50–3. – С. 3-9.

2. Ваншин, Я. Л. Организация первоначальной профессиональной подготовки полицейских зарубежных стран [Текст] / Я. Л. Ваншин, З. Р. Танаева // Аналитический обзор. Челябинск: Челябинский юридический институт МВД России. – 2009.

3. Дмитраков, А. М. Совершенствование педагогических технологий обучения курсантов и слушателей в условиях инновационного развития Белгородского юридического института МВД России [Текст] / А. М.

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Андрианов А. С. — **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ** **3**

Ашутова Т. В.
Белевских Т. В.
Шестова Ю. О. — **МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА В БАРЕНЦЕВОМ РЕГИОНЕ** **9**

Валиев А. Н.
Халилуллин Ф. Ф. — **СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ** **18**

Васькина Н. В.
Шарапова С. И. — **ИЗВЛЕЧЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ** **25**

Гаранжа Н. В. — **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ, СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ** **31**

Горюнова Л. В.
Мареев В. И.
Щипанкина Е. С. — **АКТИВИЗАЦИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОИСКА В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД** **38**

Грачикова Ю. В. — **ТРЕБОВАНИЯ К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ РЕСУРСУ ИГРОВОГО ТИПА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ** **45**

Джанибекова Ф. О. — **ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **52**

3. Исаев Е.В., Каган В.Е. Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты. - Л., 1988. -160 с.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо, 2007. - С. 22-24
5. Кожалиева, Ч.Б. О возрастной динамике образа «Я» у умственно отсталых подростков // Вопросы психологии. - 1997. - №4.- С. 36-42
6. Кон, И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. - №2. – С. 47-57.
7. Маховер, К. Проективный рисунок человека. – М.: Издательство «СМЫСЛ», 1996. – 90 с.
8. Нугаева, О.Г. Роль системообразующих факторов в процессе формирования и развития гендерной идентичности у подростков с нарушением интеллекта и у подростков с нормальным интеллектуальным развитием // Специальное образование. - 2014. - No1. – С. 60-67
9. Орлов, Ю.М. Половое развитие и воспитание. - М.: Просвещение, 1993. – 239 с.

Дмитраков, В. А. Хрисанов, В. Л. Михайликов // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2012. – № 2. – С. 5-9.
4. Крайник, В. Л. Взаимосвязь личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / В. Л. Крайник, А. С. Андрианов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6. – С. 144-146.
5. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации [Текст]: Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 3 июля 2012 г. № 663 г.
6. Шалин, М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника [Текст] / М. И. Шалин // Теория и практика образования в современном мире: материалы III международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб.: Реноме. – 2013. – С. 47-49.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Ашутова Татьяна Вячеславовна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск);
кандидат экономических наук, доцент Белевских Татьяна Васильевна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск);
переводчик отдела научной работы
и международного сотрудничества Шестова Юлия Октаевна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА В БАРЕНЦЕВОМ РЕГИОНЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки кадров для туристической отрасли Мурманской области; перечисляются объекты профессиональной деятельности и профессиональные задачи выпускников программ по направлению «Туризм». Описываются такие формы международного сотрудничества в сфере туризма, как организация интенсивных обучающих курсов, реализация совместных образовательных программ, участие в международных проектах.

Ключевые слова: система профессиональной подготовки кадров для туристической отрасли, трансграничные отношения в туриндустрии, интенсивный обучающий курс, международный проект, совместная образовательная программа.

Annotation. The article is devoted to the issues of professional training of the staff for the tourism industry in the Murmansk region; enumerates the objects of professional activity and professional tasks of the graduates from the programs in Tourism. The article describes such forms of international cooperation in the sphere of tourism as organization of intensive training courses, realization of joint educational programs, participation in international projects.

Keywords: the system of professional training of staff for the tourism industry,

crossborder relations in the tourism industry, intensive training course, international project, joint educational program.

Введение. Согласно прогнозам социально-экономического развития Мурманской области на предстоящий период по умеренно оптимистичному сценарию объем туристического потока в 2018 году возрастет по отношению к 2016 году в 1,2 раза (на 65,1 тыс. человек) и составит почти 357 тыс. человек [3]. В соответствии с более оптимистичными инвестиционными ожиданиями администрации региона за счет введения в действие туристско-рекреационных кластеров «Хибины» и «Беломорье», мероприятий по развитию событийного и делового туризма, брендинга и ребрендинга региона и муниципальных образований области, маркетинга территории и региональных турпродуктов объем внутреннего и въездного туристского потока на территории Мурманской области к 2018 году возрастет в 1,4 раза по сравнению с 2014 годом (на 104,4 тыс. человек) и составит более 396 тыс. человек [3].

Развитию въездного туризма в Мурманской области способствует в, первую очередь, геополитическая нестабильность и ограничение выездного потока граждан России по уже полюбившимся, экономически доступным и освоенным маршрутам – Турция, Египет. Кроме того, в индустрии туризма региона отмечается высокий интерес туристов из Азии (прежде всего, в региональной статистике отмечается рост приезда туристов из Китая, несмотря на географическую удаленность области), которых привлекает экзотика северной территории. Также развитию туризма в северных широтах способствует объединение усилий северных стран (Россия, Норвегия, Финляндия) в проектировании, продвижении и реализации северного туристского продукта за счет реализации трансграничных проектов, образовательных и научно-исследовательских проектов и соглашений. Стоит отметить и положительные инфраструктурные изменения в туриндустрии региона, а именно, развитие системы и технологий размещения туристов в области, досугового обслуживания и развлекательной индустрии, общественного питания.

Туризм является приоритетным направлением социально-экономического развития Мурманской области в целом и муниципальных образований региона в частности. Основными целями в содействии развитию туриндустрии региона выступают проектирование и практическая реализация конкурентоспособных туристских продуктов; развитие высокоэффективного и конкурентоспособного туристского комплекса, соответствующего международным стандартам, обеспечивающего потребности граждан при совершении путешествий; создание новых рабочих мест; увеличение доходов, поступающих в бюджеты всех уровней, и доходов граждан, проживающих на территории Мурманской области занятых в туриндустрии и обслуживающем секторе; развитие межрегиональных и международных контактов и трансграничных проектов; сохранение и рациональное использование туристских ресурсов, объектов туристского показа, а также природного и культурного наследия Мурманской области.

Формирование эффективного туристского пространства Мурманской области требует взаимодействия сотрудников туристской индустрии, региональных и местных органов власти, работников образовательных учреждений профессионального образования различных уровней,

наличие определенных тенденций в формировании полоролевой идентичности. Было замечено, что в большинстве случаев при определении отношений к отцу в 70% случаев подростки указывали на его необходимость и (или) желание иметь. При оценке половой аутоидентификации с выделением эмоционального и поведенческого компонентов, определяющих жизненные ориентиры и модели социального поведения, мы наблюдали наличие качественного своеобразия в становлении полоролевых предпочтений, ценностных ориентаций и определенных типичных для пола потребностей и мотивов, тесно связанных с нравственным развитием личности. Подростки с НИР на вопрос «Я всегда хотел (а)», - отвечали: «работать, получить высшее образование», в отличие от сверстников с ИН, которые предпочли варианты «гулять по ночам, заниматься сексом, дать в табло», что говорит о преобладании когнитивного компонента полоролевой идентификации. При этом выбор вариантов ответов «Я вообще никогда ничего не боялся», «Я же сказал, что ничего не боюсь» на вопросы, касающиеся страхов и опасений, в 80% случаев у мальчиков являются прямым доказательством, что процесс формирования полового самосознания еще не завершен.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что подростки с интеллектуальными нарушениями имеют низкий уровень осознания, и как, следствие, недостаточно полное отражение в словесной форме признаков человека, причисляющего себя к определенному полу, что проявляется в: слабой фиксации своей половой принадлежности и недостаточной ее словесной дифференцированности (21%) в отличие от нормально развивающихся сверстников; приписывании общих, не зависящих от пола объективных внешних данных (40%); наличии малого количества суждений, в которых бы проявилась эмоциональная оценка к сопоставлению себя реального с желаемыми достижениями определенных качеств, что особенно ярко проявилось у мальчиков (56%); преобладании у подростков с умственной отсталостью когнитивного компонента на данном возрастном этапе, низкие показатели эмоциональной и психологической составляющей полоролевой идентификации, что свидетельствует о недостаточности влияния эмоционально-волевого компонента на процесс формирования полоролевых стереотипов и могут объяснять обусловленную этим вариативность поведенческих функций и моделей социального поведения. Приведенные в данной статье результаты экспериментального исследования демонстрируют наличие общности развития полоролевого поведения на основе самоидентификации с более растянутым во времени периодом и наличием запаздывания сроков формирования устойчивого взаимодействия компонентов развития психического пола у подростков с интеллектуальными нарушениями.

Литература:

1. Александрова, Н.В. Психосексуальное развитие при олигофрении и органических поражениях мозга // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии. - Л., 1986. - 167 с.

2. Дубровина, И.В. Психологическая культура личности как феномен [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2013. - №1. – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/658/1-psikhologicheskaya-kultura-lichnosti-kak-fenomen.pdf (дата обращения: 30.04.2016).

привлекательных («носить сережки, красить губы» (56,4%), «помогать маме» (46,5%), «готовить» (29,9%)), в то время как мальчики предпочитали «работать с инструментами» (36,6%), «заниматься спортом» (36,5%), «играть в хоккей, футбол» (26,5%). Однако, при ответах мальчиков КГ и ЭГ наблюдались расхождения, свидетельствующие о смещении доминант в сторону когнитивного компонента в случае интеллектуальных нарушений с проявлением потребности построения нового телесного образа «Я» (занятия спортом заняли первое место и составили 26,5%), в то время как их сверстники из КГ в 19,9% выбрали вариант «помогать маме», объясняя свой выбор главенством в семье и необходимостью заботы о женщине как более слабой и зависимой представительнице человечества, что может служить прямым доказательством смещения доминант в сторону поведенческого и эмоционального компонентов полоролевого поведения как устойчивых социальных установок, определяющих нормы и правила социальных ролевых ожиданий. Наше предположение находит свое подтверждение при анализе выборов, занимающих вторую строчку в иерархии предпочтений: «работать с инструментами» (23,3%). Наконец, в пользу выше сказанного говорят и результаты сравнительного анализа ответов девочек: в КГ 26,6% ответов приходится на помощь маме (доминирование поведенческого компонента), в то время как в ЭГ - 19,9% выборов приходится на варианты «красить губы» и «принимать ухаживания мальчиков» (когнитивный компонент).

При рисовании человека мальчики с интеллектуальными нарушениями обнаружили смещение полоролевого поведения в сторону когнитивного с последующим застреванием на психосексуальном уровне. Это может быть связано с отсутствием носителей мужского образа в ближайшем окружении со стороны взрослых. При оценке рисунков целесообразнее, на наш взгляд, оценивать изображения фигуры своего пола и противоположного между собой, т.к. качество изображений в ЭГ и КГ имеют существенные различия, что не дает нам нужной объективности результатов. У девочек изображение женщины оказалось гораздо информативнее, чем человека противоположного пола, причем в обеих группах в рисунках девочек для отражения особенностей пола использовались признаки прически и одежды, свойственные своему или противоположному полу. Рисунки же мальчиков с нормальным уровнем интеллекта полнее отражают признаки обеих полов, чем рисунки мальчиков с умственной отсталостью, при этом фигура женщины во второй группе прорисована более тщательно по сравнению с мужской. Таким образом, интерпретация признаков по Г. Маховер показала, что в рисунках подростков преобладает подчинение власти женщине, придание большего значения так называемым женским идентификациям (женский персонаж больше мужского, более точно нарисованный). Это могло сложиться под влиянием «женского воспитания» в условиях закрытого детского учреждения, где персонал, в основном, женщины. Отмечается также зрелость девочек по отношению к мальчикам при отражении признаков своего пола (рисунки более детализированы, сексуальные отличия более четкие, в то же время мальчики полнее отражают признаки противоположного пола).

Третья методика подробному анализу не подвергалась, т.к. не продемонстрировала диагностической продуктивности в рамках данного исследования и требует дальнейшей переработки и модификации. Обратим внимание лишь на некоторые ответы, которые позволяют диагностировать

представителей бизнес-структур, общественных организаций и других. При этом, активную роль в формировании конкурентоспособной туристической индустрии региона играют образовательные организации профессионального обучения.

Однако развитие туризма в северном регионе и арктической зоне имеет свои экономические, правовые, социальные, экологические, технологические, информационные, маркетинговые, управленческие, финансовые особенности, которые определяют ограничения, возможности и перспективы развития северной туриндустрии [1].

Уникальное географическое положение, богатство природы, экстремальные климатические условия, богатое историко-культурное прошлое, самобытная культура - все это определяет возможности и перспективы туристических продуктов северных территорий и арктической зоны. По мнению специалистов, северные регионы предполагают возможности реализации широкого ассортимента привлекательных и конкурентоспособных туристических продуктов. Однако организация туристской деятельности в рамках северных территорий имеет свои особенности, а именно: широкий ассортимент уникальных туристических продуктов; периферийное туристическое направление в российском и мировом масштабе; высокие издержки по оказанию туреслуги на Севере; высокая цена на северный туристический продукт; специализация в потреблении северного турпродукта; ограниченная емкость рынка северного турпродукта.

Указанные особенности ставят под сомнение экономическую эффективность туристской индустрии в северных широтах и зоне Арктики и конкурентоспособность северного турпродукта и северной туристической отрасли [1].

Изложение основного материала статьи. Несмотря на активное развитие туриндустрии региона, система профессиональной подготовки кадров в Мурманской области может стать сдерживающим, а, скорее, огранивающим фактором. Профессиональное обучение слушателей по направлению подготовки 43.03.02 Туризм (уровень бакалавриата) допускается только в образовательной организации высшего образования. В настоящий момент данная программа профессиональной подготовки на территории области осуществляется в ФГБОУ ВО «Мурманском арктическом государственном университете».

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению «Туризм», включает разработку, продвижение и реализацию туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требования потребителей (туристов), организацию комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии.

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению «Туризм», являются [2]:

- потребители услуг туристской индустрии, их потребности и запросы;
- туристские ресурсы - природные, исторические, социально-культурные объекты, включающие объекты туристского показа, а также объекты делового, санаторно-курортного, спортивно-оздоровительного назначения и иные объекты, способные удовлетворить духовные, физические и иные потребности туристов, содействовать поддержанию их

жизнедеятельности, восстановлению и развитию их физических сил и здоровья;

- технологические процессы предоставления услуг туристской индустрии;
- результаты интеллектуальной деятельности;
- нематериальные активы, принадлежащие субъектам туристской индустрии на праве собственности или ином законном основании;
- предприятия индустрии туризма - средства размещения, средства транспорта, объекты общественного питания, объекты санаторно-курортного лечения и отдыха, спортивно-оздоровительных услуг, объекты и средства развлечения, познавательного делового и иного назначения, объекты экскурсионной деятельности, организации, предоставляющие услуги экскурсоводов (гидов), гидов-переводчиков, инструкторов-проводников, иные предприятия туристской индустрии и другие объекты, связанные с разработкой и реализацией туристского продукта;
- информационные ресурсы и системы туристской деятельности, средства обеспечения автоматизированных информационных систем и их технологий;
- туристские продукты;
- услуги гостиниц и иных средств размещения, организаций общественного питания, средства развлечения, экскурсионные, транспортные, туроператорские услуги;
- технологии формирования, продвижения и реализации туристского продукта;
- справочные материалы по туризму, географии, истории, архитектуре, религии, достопримечательностям, социально-экономическому устройству стран, туристские каталоги;
- первичные трудовые коллективы.

При разработке и реализации программы бакалавриата образовательная организация ориентируется на конкретный вид профессиональной деятельности, к которому готовится бакалавр, исходя из потребностей рынка труда (в том числе и региональных), научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации.

В связи с перспективами развития внутреннего и въездного туризма важным в подготовке студентов направления туризм является включение в учебный план дисциплин регионального компонента. Содержание регионального компонента в высшем профессиональном туристском образовании проектируется на основе современных образовательных концепций в соответствии с направлением и профилем подготовки бакалавров по туризму. Знание будущими специалистами туристических услуг и маршрутов на основе опыта региона, культурного, национального наследия является существенным звеном в совокупности квалифицированных умений и навыков молодых специалистов. В рамках профессионального обучения в МАГУ студенты изучают культурное и природное наследие Кольского Севера, Арктический туризм, экологический туризм, географию Баренц-региона.

В рамках деятельности ФГБОУ ВО «Мурманского арктического государственного университета» уже давно ведется активная научно-исследовательская, методическая, образовательная, консультационная работа в

(ИН) отдают предпочтение обозначению половой аутоидентификации или телесного образа-Я (33,3%), в то время, как их сверстницы с нормальным интеллектуальным развитием (НИР) в качестве ведущего выбирают соответствие моделям полоспецифического поведения как социальному стереотипу полоролевого поведения: 26,6% при ответе на вопрос «Почему ты считаешь себя женщиной?» на первое место выдвинули ответ «Потому что я делаю то, что обычно делает женщина», что может свидетельствовать о вмешательстве социальных стереотипов полоролевого поведения в качестве доминанты, а на 2 место (19,9%) - «Потому что я отличаюсь от мальчика», что может свидетельствовать об осознанном обращении к образцу «маскулинности» и «фемининности» как половой идентификации и определенной зрелости представлений о себе как представителе определенного пола.

Несмотря на идентичность половых детерминант в выборе доминирующего фактора наличие половой аутоидентификации (НИР-19,9%, ИН - 23,3%), значительную разницу по сравнению с девочками мы наблюдали в последующих предпочтениях. На фоне острой внутренней потребности соответствовать полоролевым стереотипам поведения как нового телесного образа «Я» у мальчиков обеих групп: «Потому что я обычно делаю то, что обычно делают мужчины» -16,6%; «Я похож на мальчика», «Потому что мое тело отличается от тела девочки», «Мне нравятся девочки» - по 13,3% выборов), мы не видим в отличие от девочек выраженного давления и социального навязывания половых стереотипов в группе подростков с ОИР. Подростки с интеллектуальными нарушениями оказываются гораздо более зависимыми от мнения социально значимых взрослых, о чем свидетельствует наличие в качестве одного из предпочитаемых вариантов ответа «Так говорят взрослые» (16,6%).

Обобщая данные по результатам выбора черт, соответствующих полу можно констатировать наличие ярко выраженных полярных стереотипов «маскулинности» и «фемининности», выступающих в качестве когнитивного компонента полоролевой идентичности. Так, девочки обеих групп выбирали такие черты, как красота (43,2%), доброта (29,8%), мягкость (23,2%). В свою очередь мальчики выбирали силу (62,6%), активность (33,2%), смелость (26,5%). Однако обращает на себя внимание наличие в группе девочек с ИН показателя самостоятельности, занимающего третье место в иерархии полоролевой идентиности образа женщины (16,6% по сравнению с 9,9% в группе с НИР), что может свидетельствовать о некотором смещении стереотипов полоролевых ожиданий в результате неверного распределения иерархии ценностей со стороны самой воспитательной системы в учреждениях интернатного типа, дающей установку на закрепление внешних моделей общих, не зависящих от пола, объективных внешних данных унифицированного поведения. Наличие обобщенной, в некотором смысле индифферентной системы формирования социального поведения со смещением акцентов на общие культурологические установки, к сожалению, не способствует укреплению фиксации своей полоролевой принадлежности и лишь закрепляет недостаточную ее дифференцированность.

Анализ выбора видов деятельности в соответствии с половыми предпочтениями показал наличие доминирования когнитивного компонента: девочки выбирали женские виды деятельности в качестве наиболее

«Подчеркни, к какому полу ты относишься?». В остальных 4 вопросах предлагалось - выбрать 3 варианта по степени значимости: самое главное - красным цветом, главное – зеленым, чуть менее главное - синим.

б) Для детей с нормальным интеллектуальным развитием была предложена следующая инструкция: «Подчеркни, к какому полу ты относишься?». В остальных 4 вопросах предлагалось расставить приоритеты, обозначая их цифрами.

При оценке данной методики учитывались первые 3 варианта ответов, а также понимание детьми инструкции и характер вопросов, которые задавали дети в ходе выполнения задания.

В данном исследовании в качестве праксиметрического метода, основанного на анализе рисунков подростков «Нарисуй человека своего и противоположного пола», использовался модифицированный вариант проективной методики К.Маховер «Нарисуй человека».

К.Маховер, анализируя детские рисунки с клиническими данными, выделила ряд признаков интерпретации человеческой фигуры, касающиеся не уровня интеллектуального развития, а личностных особенностей. Считается, что изображая человека, испытуемый неосознанно идентифицируется с ним и наделяет его особыми чертами, которые могут быть расценены как индикаторы его собственного внутреннего мира. Следует отметить, что теоретические основания такого подхода по сей день являются спорными и разделяются не всеми. Интерпретации по К.Маховер, дают представление о выявлении неких общих тенденций, но не постановке точного психологического диагноза [7].

В данном исследовании тест использовался с целью выявления характера, полноты и адекватности представлений о человеке мужского и женского пола, по сумме половых признаков, изображенных в серии рисунков. При проведении процедуры, носящей индивидуальный характер, обязательным этапом являлось уточнение степени понимания задания, а время выполнения не ограничивалось.

При оценке учитывали изображение половых признаков человека своего пола и противоположного на двух рисунках по следующим параметрам: степень соответствия изображения фигуры, прически, одежды и аксессуаров полу, наличия (отсутствия) первичных половых признаков, в т.ч. гениталий. За каждую деталь, свидетельствующую в пользу половой принадлежности начислялся балл.

Наконец, с целью выявления системы полоролевых отношений в семье, к представителям своего и противоположного пола, к сексуальным отношениям, взаимоотношений с родителями и друзьями использовался упрощенный вариант методики Дж.М. Сакса-Леви «Незаконченные предложения» [4].

Результаты выполнения самоописания свидетельствует о сформированности понятия категории пола у всех испытуемых без исключения. Однако в экспериментальной группе 9,9% при определении причинности отнесения себя к тому или иному полу, в частности «мое тело похоже на мамино (папино)» дали ответ, не соответствующий собственной половой идентичности. В целом анализ наиболее значимых факторов для формирования полоролевых стереотипов поведения выявил различия механизмов формирования самоидентификации в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной (КГ) при расхождении ответов мальчиков и девочек внутри группы. Так, большинство девочек с интеллектуальными нарушениями

сфере туризма. Образовательная организация активно поддерживает связи с органами власти, задействованными в сфере развития туриндустрии городов и области в целом, с иностранными партнерами, коммерческими организациями туристической сферы Мурманской области. МАГУ неоднократно принимал участие в городских и региональных конкурсах и мероприятиях. Однако одна из главных проблем, обеспечение координации и формирование единой платформы осуществления мероприятий в сфере туризма силами наших сотрудников. В апреле 2014 года на базе Университета создан Туристско-информационный центр МАГУ. Туристско-информационный центр является структурным подразделением университета, входящим в состав научно-исследовательского сектора. Центр создан в целях осуществления научно-исследовательской, образовательной, организационно-методической, аналитической, информационной, консультативной деятельности в сфере туризма в соответствии с потребностями университета, запросами региональных и муниципальных органов власти в ходе реализации стратегии региональной политики.

Международное сотрудничество в профессиональной подготовке кадров для туриндустрии Баренцева региона.

Характерной тенденцией развития туристской индустрии в настоящий момент выступает интернационализация и глобализация отрасли. Особое место и интерес в реализуемых процессах глобализации занимает объединение северных стран в проектировании и продвижении туристских продуктов территории Севера и Арктики. Так, Норвежско-Российская торговая палата в 2015 году подписала 3-летнее соглашение с Министерством иностранных дел Норвегии о финансировании проектов, реализуемых Палатой. Одним из центральных проектов в рамках этого соглашения является программа по развитию туризма между Норвегией и Архангельской, Мурманской областями.

Несомненно, отдельная ниша в рамках трансграничных отношений в туриндустрии принадлежит образовательным организациям профессионального образования. Здесь можно отметить двухсторонний интерес партнеров-участников отношений в реализации сетевой формы подготовки профессиональных кадров для туриндустрии северных территорий и Арктики. Нельзя не согласиться с преимуществами европейской системы образования в сфере подготовки профессиональных кадров для туриндустрии, которые имеют серьезный и продолжительный опыт профессиональной подготовки в сервис индустрии в целом и туризме в частности. В свою очередь, российские образовательные организации профессионального обучения зарубежным партнерам могут предложить- организация и проведение совместных образовательных проектов, которые иностранным студентам и преподавателям позволяют познакомиться с российской туристической инфраструктурой, социокультурной средой, потенциальным российским потребителем, российскими потребительскими привычками и традициями, наладить коммерческие связи с турфирмами региона, практику русского языка.

Можно назвать две ключевые сферы стратегического партнерства в образовательной сфере:

Во-первых, это непосредственно образовательная деятельность. Ключевая цель состоит в обеспечении туриндустрии Баренц-региона профессиональными кадрами, понимающими особенности организации

туристической деятельности в северном регионе и Арктике и способными применить адекватные технологии экономики, менеджмента и маркетинга к разработке и реализации конкурентоспособного северного туристического продукта.

Реализация совместных образовательных проектов позволит:

- формировать представление об особенностях организации туриндустрии в северном регионе и зоне Арктики;
- изучить особенности проектирования и продвижения северного туристского продукта;
- познакомить участников с туристическим потенциалом и возможностями северных стран и арктической зоны;
- содействовать разработке конкурентоспособных туристических продуктов в регионах;
- обеспечить практическое коммерческое развитие различных туристических продуктов в регионах проекта сотрудничества.

Во-вторых, это активизация сотрудничества в научно-исследовательской сфере. Ключевая цель в этой области состоит в формировании научно-исследовательской платформы развития туристической индустрии северных территорий и Арктики. Можно назвать следующие задачи сотрудничества в научно-исследовательской сфере:

- организация взаимодействия в сфере научно-исследовательского обеспечения развития туриндустрии регионов участников проекта;
- организация рабочей сети по обмену знаниями в сфере экономики, менеджмента, маркетинга северного туристического продукта;
- проведение трансграничных исследований в сфере проектирования и продвижения северных турпродуктов;
- организация научных мероприятий по проблемам научно-исследовательского обеспечения развития туриндустрии северных регионов.

«Мурманский арктический государственный университет» уже имеет опыт организации совместных образовательных проектов в сфере туризма. Так, в период с 27 по 31 октября 2014 года на базе ФГБОУ ВПО «Мурманского государственного гуманитарного университета» совместно с Лапландским университетом (Финляндия) был проведен интенсивный обучающий курс “Tourism Destination Development in the Barents Region”. Основная идея проекта - практическая реализация сотрудничества северных стран в сфере развития туризма и продвижения северного турпродукта. Этот проект реализован в Мурманске уже во второй раз. В обучающем курсе приняли участие студенты и преподаватели Мурманского и Лапландского университетов. Результатом работы стала защита студенческих проектов интернациональных групп, направленных на продвижение индустрии туризма и гостеприимства г.Мурманска в рамках Баренц-измерения. Работа в данном проекте позволила обеим сторонам познакомиться с различными подходами к организации образовательной деятельности, получить новые знания в сфере продвижения северного турпродукта в рамках Баренц региона, развить навыки коммуникационной деятельности, приобрести практический опыт работы в интернациональной группе, наладить отношения успешного сотрудничества.

Туристский информационный центр МАГУ и кафедра искусств, сервиса и туризма Мурманского арктического государственного университета продолжают активно развивать и укреплять международное взаимодействие по

с социально значимыми носителями полоролевых стереотипов, Дубровина И.В. - с точки зрения влияния СМИ [2, 3, 5, 6, 9].

Исходя из наличия проблемности выделения полоролевой идентификации у подростков с интеллектуальными нарушениями, было поведено экспериментальное исследование, направленное, прежде всего, на подбор и модификацию имеющихся в настоящее время психодиагностического инструментария, который позволил бы раскрыть механизмы и особенности идентификации полоролевой принадлежности у выше обозначенной категории.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что при интеллектуальных нарушениях происходит смещение всех структурных компонентов в сторону когнитивного, который непосредственно связан с психосексуальным сознанием. Эмоциональный и поведенческий компоненты оказываются дефицитарными и формируется под прямым давлением социально значимых взрослых.

Эксперимент проводился с умственно отсталыми учащимися 8-9 классов на базе МКОУ «Школа-интернат VIII вида №71» г. Нижнего Новгорода, (20 человек из которой и составили экспериментальную группу), и учащимися МБОУ СОШ «Лысковская общеобразовательная школа №2», не имеющими отклонений в физическом и интеллектуальном развитии (20 человек соответственно составили контрольную группу).

Выбор методик сопровождался рядом сложностей, обусловленных основными причинами: отсутствием соответствующих формализованных методик, которые позволяли бы дифференцированно оценивать достигнутый уровень половой идентичности, полоролевой идентификации и наличием явного дефицита методик, специально созданных или адаптированных для детей и подростков с нарушениями психического развития, понятных и доступных для этой категории отклоняющегося развития.

В основу диагностики полоролевой идентификации умственно отсталых подростков лег самоописательный метод контент-анализа сочинения, разработанный О.Г. Нугаевой, на предложенную тему: «Опиши себя как представителя мужского (женского) пола» [8]. Однако, прежде чем использовать данный метод, мы апробировали его на группе испытуемых, и пришли к выводу, что данная методика является неинформативной. Дети испытывали значительные трудности при написании сочинения, можно предположить, что это связано, во-первых, с особенностью словарного запаса учащихся, во-вторых, с отсутствием четких представлений о себе, как представителе того пола, к которому они относятся. В результате данная методика была модифицирована за счет системы вопросов, позволяющих раскрыть усвоение ролей подростками.

С целью выявления особенностей самоидентификации полоролевой принадлежности подростков и наиболее значимых факторов для формирования полоролевых стереотипов поведения был предложен бланк с вопросами и вариантами ответов, в том числе собственные ответы детей. При проведении данной методики в группе школьников с интеллектуальными нарушениями дополнительно - карандаши 3 цветов.

Характер инструкции также зависел от уровня интеллектуального развития:

а) Для детей с интеллектуальными нарушениями была предложена поэтапная инструкция. В первом вопросе предлагалось следующая инструкция:

Keywords: polorolevy identity, self-identification of polorolevy accessory, polorolevy stereotypes of behavior, intellectual violations, components of development of a mental floor.

Введение. Полоролевая идентичность является одним из психологических феноменов, рассматриваемых в аспекте социализации и адаптации к условиям различных сторон человеческой деятельности и общения. Феноменальность и сложность данного явления доказывает как неоднозначность взглядов различных научных школ на механизмы установления четкой взаимосвязи между социальными изменениями в полоролевых отношениях и собственной их идентичностью, так и единичность комплексных психолого-педагогических систем, в которых развитие половой идентичности рассматривалось бы в качестве основной цели.

Являясь одним из движущих сил процесса социализации личности на основе примеривания полоролевых взаимодействий, можно констатировать, что формирование половой идентичности, очевидно, имеет некие качественные особенности в случае интеллектуальных нарушений. В этом случае имеются неоспоримые доказательства недостатков самосознания (определяет когнитивный компонент), регуляторных процессов (лежит в основе эмоционального и поведенческого компонентов), тормозящих становление адекватных межличностных отношений и определяемых, в том числе, степенью удовлетворенности реальной позиции в соответствии ожиданиям, а, следовательно и ролевого социального поведения в целом [1]. Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что наряду с общей малоизученностью механизмов формирования адекватной самооценки и образа-Я с точки зрения половой принадлежности и особенностей полоролевого поведения при умственной отсталости, в современной литературе наблюдается разброс мнений и доказательств доминирования тех или иных факторов, оказывающих непосредственное влияние на степень адекватности данных ориентиров. При этом одним из приоритетных в данном контексте направлением становится исследование полоролевого поведения у воспитанников учреждений закрытого типа.

В связи с наблюдаемым противоречием на фоне востребованности, прежде всего, в психолого-педагогических условиях и технологиях формирования адекватного полоролевого поведения у обучающихся и воспитанников коррекционных учреждений интернатного типа для детей с интеллектуальными нарушениями нами была предпринята попытка изучить особенности полоролевой идентификации у реципиентов данной категории и уточнить, насколько существенны различия при сохранных и нарушенных интеллектуальных возможностях.

Изложение основного материала статьи. Теоретический обзор литературы показал, что косвенным образом изучаемую проблему в контексте формирования личности затрагивали Е.Каган (1987), Д.Н.Исаев (1988), И.С.Кон (1989), Ю.М.Орлов (1993), с точки зрения влияния мнения значимых взрослых на формирование полоролевых стереотипов и норм поведения - Ч.Б. Кожалиева (1997), Ю.М.Орлов (1993) - с позиции механизмов развития различного рода деформаций психосексуальной сферы как проявлений нарушений удовлетворения полоролевых потребностей и внешней взаимосвязи

направлению туризм. Так, в мае 2016 года планируется проведение интенсивного курса «Культурное наследие туризма в Баренц-регионе», организаторами которого выступают Лапландский университет Финляндии и Мурманский арктический государственный университет. Студенты и преподаватели двух вузов в течение недели объединят свои усилия в изучении культурно-исторических традиций терских поморов, географических особенностей русского севера, экологического туризма. Результатами курса станут совместные туристской проекты историко-культурной направленности.

Большой интерес и развитие приобретают международные проекты и сотрудничество, организованное на стыке различных смежных предметных областей. С этой точки зрения интересно участие в международном проекте, инициатором которого выступила представитель Лапландского университета в Финляндии, факультета искусств и сервиса Maria Huhmarniemi «Устойчивое развитие туризма через искусство». Проблемы туристического продукта на севере заключаются в том, что многие из туристических услуг в Баренцевом регионе не основаны на подлинном культурном наследии в регионе; пользователь-ориентированный дизайн систематически не реализуется в области туризма; услуги зимнего туризма не предназначены для использования в летнее время. Туризм в Баренцевом регионе основывается на деятельности на открытом воздухе, таких как сафари на снегоходах, подледная рыбалка и других. Кроме того большинство существующих услуг ориентированы на мужчин-клиентов и только для зимнего сезона. Туристы ничего не знают о существовании экологического искусства, например, национальных парках не знают, нет оборудованных мест отдыха вдоль дорог и т.д. Существует потребность в новой культурной индустрии, искусства на основе развития туристической среды, потребность туристических услуг в летний сезон. Проект будет реализовываться при поддержке малого и среднего размера туристических компаний, предполагает разработку национальных парков путем создания экологического искусства для повышения привлекательности внутренних маршрутов туризма северных территорий, новые услуги туризма будут разработаны на основе искусства в природе. Участники будущего проекта (студенты, преподаватели, дизайнеры, туристические компании) планируют развивать искусство на основе экологического образования, арт-лагерей в природе для семей, школ, детских садов, разработать новые виды культурных карт, провести трансграничные семинары, консультации, публикация и выставка для поддержки обучения и обмена знаниями.

Международное сотрудничество в профессиональной подготовке кадров для индустрии туризма северных территорий и Арктики послужило одним из полей исследования в рамках международного проекта «БАРТ. Частно-государственное партнерство в сфере туризма в Баренцевом регионе». Проект был реализован за счет средств программы Европейского союза «Коларктик ИЕСП-ПС» в 2010-2013 гг. совместными усилиями ученых из Финляндии, Норвегии, Швеции и России. Мурманскую область представлял в данном проекте «Мурманский арктический государственный университет». На первой стадии проекта исследование предполагало анализ состояния кадровых ресурсов туризма в Мурманской области. Анализ интервью с представителями органов региональной власти, образовательных учреждений, бизнеса позволил изучить состояние регионального профессионального образования в сфере туризма и гостиничного бизнеса, включая объем и уровни образования,

программы, их учебно-методическое и кадровое обеспечение, отражающие возможности подготовки кадров для туризма. Также исследовалась региональная политика в области кадрового обеспечения сферы туризма, включая законодательное регулирование профессиональной подготовки кадров, что дало представление о намерении органов государственной власти в отношении развития туризма и о средствах, с помощью которых проводится политика.

Перспективы международного сотрудничества в подготовке кадров для туриндустрии северного региона.

Выделены сильные стороны состояния кадровых ресурсов туризма Мурманской области, а именно высокий образовательный и научный уровень подготовки профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений, отражение территориальной специфики региона в образовательных программах, наличие методического опыта и достаточной материальной базы. Значительная степень автономности образовательных учреждений обеспечивает мобильность на рынке услуг. При этом стоить отметить стратегически важное географическое положение с точки зрения развития въездного туризма и благоприятную ситуацию для международного сотрудничества и развития международных проектов в области туризма.

Практические рекомендации для сферы подготовки профессиональных кадров для туристической индустрии северных территорий, среди прочего, предполагают разработку совместных образовательных программ и отдельных учебных курсов для международных групп студентов из различных вузов Баренцева региона, разработку программ дополнительного образования для представителей туристических организаций, организацию семинаров, учебных поездок, развитие академической мобильности студентов и преподавателей в сфере туризма [5].

Ярким примером успешного сотрудничества в сфере международных образовательных программ в различных областях, в том числе, туризма, является программа «Бакалавр северных исследований», реализуемая совместно с Арктическим университетом Норвегии. Программа построена на принципе междисциплинарности и широты формируемых знаний и имеет целью изучение Севера: программа готовит учащихся к глубокому изучению различных вопросов и профессиональной деятельности в таких областях, как северный туризм, экология Арктики, управление ресурсами на Севере, коренное население, региональное развитие северных территорий, трансграничное сотрудничество и другие. Структура программы включает в себя два компонента: базовые курсы (Core Courses) и курсы продвинутого уровня (Advanced Courses). Пять базовых курсов преподаются в дистанционном режиме: «Введение в приполярный мир», «Земля и окружающая среда приполярного мира» (две части), «Народы и культуры приполярного мира», «Современные проблемы приполярного мира» (две части). Содержание данных курсов было разработано совместными усилиями преподавателей вузов Норвегии, Канады, США, Швеции, России, в том числе, Мурманского арктического государственного университета.

Успешно освоившие базовые курсы должны получить представление об основных проблемах Севера. Курсы продвинутого уровня сфокусированы на формировании у студентов специальных знаний. Здесь студенты имеют возможность выбрать направление подготовки: «Управление арктическим

7. Семаго М.М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка - инвалида с детства. – М., 1992. – 35 с.

8. Снегирева, Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. - М., 1987. – С. 89-98.

9. Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – М.: УМК «Психология», 2006. – 319 с.

10. Чарова, О.Б. Материнские установки по отношению к детям с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2008. - № 6. – С. 13-19

11. Чарова, О.Б., Савина, Е.А. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием // Дефектология. – 1999. - № 5. – С. 34-39

12. Юртайкин В.Я., Комарова О.Г. Семья и ребенок с «особыми нуждами». Школа здоровья. — 1996. Т. 3. – 446 с.

Психология

УДК: 159.9

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
педагог-психолог Шапкина Юлия Владимировна
МКОУ «Чернухинская школа-интернат» (Нижегородская область, с. Чернуха)

ОСОБЕННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлена попытка авторов на основе имеющихся в литературе данных подобрать и апробировать психодиагностические методики, которые позволили бы выявить особенности полоролевой идентификации подростков с интеллектуальными нарушениями по сравнению с их сверстниками, не имеющими отклонений в физическом и интеллектуальном развитии. Приведенные результаты экспериментального исследования демонстрируют гендерные отличия и доминирование компонентов психического пола в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Ключевые слова: полоролевая идентичность, самоидентификация полоролевой принадлежности, полоролевые стереотипы поведения, интеллектуальные нарушения, компоненты развития психического пола.

Annotation. Attempt of authors on the basis of the data which are available in literature to pick up and approve psychodiagnostic techniques which would allow to reveal features of polorolevy identification of teenagers with intellectual violations in comparison with their peers who don't have deviations in physical and intellectual development is presented in article. The given results of a pilot study show gender differences and domination of components of a mental floor depending on intellectual opportunities.

депрессивных состояний и высокий порог дезадаптации на фоне зависимости от мнения окружающих и эмоционального дискомфорта.

2. 34% составили 4 матери (III, VI, IX, X), набравшие наименьшее количество баллов по большинству параметров. На протяжении всего хода эксперимента они показали отсутствие у себя в личности выраженности психических состояний, преобладание депрессивных черт характера на самом незначительном уровне, а также наличие сдержанности и выдержки в поведении. При этом двое родителей этой группы отличились достаточными показателями адаптации в социуме, чего нельзя сказать о других.

3. В третью группу вошли 16% матерей (XI, XII), набравшие наивысшее количество баллов практически по всем параметрам эксперимента. Для них характерными стали: наличие высоких показателей психических состояний, несдержанность и высокая агрессивность в поведении, выраженные депрессивные черты характера, высокий порог дезадаптированности.

Выводы. На основе полученных данных можно выявить наличие влияния умственной отсталости на такие личностные качества родителей как: характер взаимоотношений с детьми (в 75% отношения выстроились по типу принятия – отвержения ребенка, только в одном случае – кооперация - 8% и в 17% - стремление к ней). Для доминирующего типа ДРО характерны агрессивные тенденции поведения (42% и 33%). Присутствие в 50% таких личностных особенностей как ригидность, тревожность, фрустрированность усугубляют эмоциональный дискомфорт, который в свою очередь внешне проявляется в тяготении матерей строить свои отношения с детьми по типу их принятия – отвержения: с одной стороны, мать принимает своего ребенка таким, какой он есть, но при этом осознание невозможности успеха в жизни из-за низкого интеллекта создает ситуацию фрустрации и обиды, которые по отношению к себе проявляются в склонности к эмоциональной депрессивности, а по отношению к ребенку провоцирует злость и агрессию. Наличие же в 50 % эмоциональной зависимости от окружающих только еще больше усугубляет деструктивные проявления в личности таких матерей.

Литература:

1. Андреева, А.Д. Школьный психолог в условиях модернизации Российского образования [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2013. - №4. – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/aae/1-shkolnyy-psikholog-v-usloviyakh-modernizatsii-rossiyskogo.pdf (дата обращения: 12.05.2016)

2. Багдасарян, И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: дис. …канд. псих. Наук / И.С. Багдасарян. – Красноярск, 2000. – 175 с.

3. Ковалев, С.В. Психология семейных отношений / С.В. Ковалев. – М., 1987. – 160 с.

4. Майрамян, Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: дис….канд. мед. наук / Р.Ф. Майрамян. – М., 1976. – 215 с.

5. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я.Райгродский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

6. Савина, Е.А., Чарова, О.Б. Консультирование родителей умственно отсталых детей. - Орел, 2000. – С. 47-55

туризмом», «Арктические инновации и предпринимательство», «Приключенческий туризм», «Управление местным и региональным развитием», «Политика на крайнем севере и Баренц-сотрудничество». В отличие от курсов базового уровня, на первый план выходит углубленная специализация дисциплин при сохранении принципа междисциплинарности [6]. Программа рассчитана на 180 кредитных единиц ECTS, причем в сумме базовые и продвинутые курсы обеспечивают 90 кредитных единиц, а остальные 90 студент набирает при освоении дисциплин из числа изучаемых в МАГУ в рамках своей основной образовательной программы. Данный механизм обеспечивает статус «совместной образовательной программы», модель которой предполагает, что курсы или модули различных университетов взаимно дополняют друг друга в рамках единого содержания [4].

Необходимо отметить интерес к программе среди студентов Мурманского арктического государственного интереса: в настоящее время обучение прошли около 200 человек, 27 из которых наряду с дипломом МАГУ получили диплом Арктического университета Норвегии.

Выводы. Итак, в заключение можно отметить необходимость и перспективность в организации международного сотрудничества в профессиональной подготовке кадров для туриндустрии северных регионов и Арктики. Представленные примеры позволяют говорить о высокой оценке опыта международного сотрудничества, доверии к качеству высшего образования в России в целом и утверждении диалога как основного принципа взаимодействия в сфере высшего образования [4].

Развитие совместных образовательных программ краткосрочного или долгосрочного характера, позволяет участниками обеспечить профессиональную подготовку кадров для индустрии туризма и гостеприимства территории Севера и Арктики, которое осознают особенности и логику оказания услуг с учетом северной специфики. Несмотря на общую конкуренцию северных стран в продвижении национальных турпродуктов, объединение усилий в образовательной и научно-практической сфере позволит обеспечить общую конкурентоспособность северного туристского продукта и северной туристической индустрии, а также сформировать высокую профессиональную компетентность кадров туристической индустрии северного измерения.

Литература:

1. Белевских Т.В. Особенности северного туристического продукта [Текст] / Т.В. Белевских. – Арктический дизайн: актуальные проблемы: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием 28-31 октября 2014 года / отв. ред. Т.В. Ашутова. - Мурманск: МАГУ, 2015. – С. 68-71.

2. Приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 № 1463 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 Туризм (уровень бакалавриата)"» (зарегистрировано в Минюсте России 19.01.2016 № 40639) [Электронный ресурс]: http:// www.consultant.ru - режим доступа свободный; (Дата обращения 25.02.16).

3. Прогноз социально-экономического развития Мурманской области на 2016 год и плановый период 2017 и 2018 годов -[Электронный ресурс]: http:// HYPERLINK "http://www.gov-murman.ru/"www.gov-murman.ruHYPERLINK

"http://www.gks.ru/" - режим доступа свободный; (Дата обращения 25.02.16).

4. Рыжкова И.В., Сергеев А.М. Образовательное пространство Баренцева Евро-Арктического региона // Научный диалог, 2012. - № 10. – С. 34-50.

5. Barents Tourism Action Plan. Rovaniemi, 2013. – 31 p.

6. P. Moller, P. Haugseth. Globalization, University networks and Norwegian-Russian University collaboration in the Barents region: some reflections on the Bachelor of Northern Studies program // Образование в меняющемся мире: поиск ресурсов развития. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Том 2. Мурманск, 2015. – 205 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки Валиев Айрат Нургаянович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент кафедры физической подготовки Халилуллин Фаиль Фаргатович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Разработана технология физической подготовки курсантов вузов МВД России как целеориентированного педагогического процесса, осуществляемого на основе специально поставленных задач, определенных принципов, отобранного содержания, выявленных форм, методов, средств, педагогических условий и критериев. Выявлены и обоснованы формы, методы, средства физической подготовки, обеспечивающие развитие профессионально-важных физических качеств курсантов и формирование служебно-боевых навыков. Качественное отличие технологии состоит в системно-синергетическом характере. Системная характеристика проявляется в динамическом взаимодействии субъектов физической подготовки, синергетической целостности содержания, форм, методов, средств. Синергетическая характеристика состоит в системном синергетизме структурообразующих компонентов физической подготовки курсантов (субъектов, цели, задач, принципов, содержания, форм, методов, средств, педагогических условий и критериев), обеспечивающем их сопряжение, взаимосодействие, увеличение потенциала.

Ключевые слова: технология физической подготовки, целеориентированный педагогический процесс, приемы борьбы.

Annotation. The developed technology of physical training of students of universities of Ministry of internal Affairs of Russia as a goal directed teaching process carried out on the basis of specially set tasks, certain principles, selected content, the identified forms, methods, means, pedagogical conditions and criteria. Identified and justified by the forms, methods, means of physical training, ensure the development of professionally important physical qualities of students and formation of service and combat skills. The qualitative difference of the technology is a system-synergetic nature. The system characteristics manifested in the dynamic

мать заинтересована в делах и планах самого ребенка, стараясь помочь ему во всем, а во втором о ярком их проявлении в сочетании с симбиозом.

Проявления агрессивности наблюдались в 8 случаях. У половины из них наблюдались склонность к агрессивным моделям поведения в виде проявлений одного из видов агрессивного поведения: косвенной и прямой вербальной агрессии (главным образом, несдержанность - I, IV), прямой физической агрессии, которая говорит о несдержанности в поведении и отсутствии полного контроля за свои действия (II, V). В половине случаев показатели агрессивности составили максимальные показатели, свидетельствующие о несдержанности в поведении родителей, перерастающей в агрессию, причем косвенная вербальная и косвенная физическая агрессия у этих матерей совпали (VII, VIII, IX и X). У 1 матери (VI) агрессивные проявления в отношениях с ребенком можно рассматривать как проекцию жизненных обстоятельств, не связанных с состоянием ребенка.

Интересен тот факт, что 3 матери (III, XI, XII) набрали оптимальное количество баллов, что демонстрирует сдержанность и выдержку в общении с ребенком, причем в двух последних случаях эти данные не коррелируют с проявлениями психических состояний.

Результаты выполнения методики «Шкала социально-психологической адаптированности» демонстрируют высокий порог дезадаптированности 8 матерей (I, II, IV, V, VII, VIII, IX и X), воспитывающей ребенка с тяжелой степенью умственной отсталости на фоне потребности в общении в целом. В каждом их этих случаев матери в целом настроены на общение с другими людьми, но сам характер взаимодействия носит выраженный конфликтный характер. Скорее всего, это обусловлено внутриличностным конфликтом, связанным с выраженной зависимостью от мнения окружающих, что приводит к противоречию с удовлетворенностью собой. Все матери отмечают наличие постоянного эмоционального дискомфорта. Наличие факта эмоциональной депривации и постоянного нахождения ситуации фрустрации значительно снижают социальный потенциал и доминирование стратегии поведения по типу ухода от сложившихся проблем, пассивность в решении жизненных задач, что также формирует аутодеструктивные тенденции в поведении.

У 2 матерей (XI и XII) данная ситуация усугубляется непринятием не только окружающих, но и даже самих себя, стараясь всячески избавиться от навалившегося «груза проблем».

2 матери (III и VI) адаптированы в обществе, общительны, испытывают эмоциональный комфорт. Однако если в первом случае мать принимает как себя, так и других людей, то во втором - отмечается неприятие других, что не влечет внутреннего дискомфорта, но проявляется в зависимости от мнения окружающих. Действуя в большинстве случаев, исходя из личностных побуждений, обе матери стараются решить возникающий круг проблем самостоятельно.

Итак, на основе всего вышеизложенного, родителей, принимавших активное участие в эксперименте условно можно разделить на три большие группы:

1. Самую большую группу (50%) составили вошли 6 матерей (I, II, IV, V, VII, VIII), продемонстрировавших средний уровень по всем показателям: психических состояний, склонность к агрессии, присутствие

уравновешенность) – эмоциональный дискомфорт (тревожность, беспокойство, апатия), «ожидание внутреннего контроля (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от самого себя) – ожидание внешнего контроля (расчет на толчок и поддержку извне, пассивность в решении жизненных задач), «доминирование – зависимость от других, «уход от проблем».

5) «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, направленная на определение порога агрессивного поведения у матерей, воспитывающих детей с тяжелой умственной отсталостью [3].

Результаты выполнения методики «Самооценка психических состояний» выявили следующие особенности: 7 матерей выявили наличие у себя среднего уровня проявлений таких психических состояний, как тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности, при этом у трех (матери III, IX и X - здесь и далее кодированные обозначения реципиентов) это состояние компенсируется высокой самооценкой и устойчивостью к неудачам. Только у одной матери (VI) отмечаются низкие показатели агрессивности на фоне достаточно высокой самооценки, устойчивости психики и быстрой переключаемости. 2 матери (XI и XII) в отличие от своих предшественников вызвали наибольшие опасения, т.к. продемонстрировали высокий уровень проявления всех психических состояний.

Данные показатели нашли свое подтверждение при самооценке депрессивной акцентуации характера, по проведению которой можно сказать, что у 6 матерей повышенной депрессивной акцентуации характера не наблюдается, однако у 3 (VII и VIII) матерей этот же самый уровень тревожности переходит в элементы депрессивного состояния. А у двух последних матерей (XI и XII) наблюдается высокая депрессивная акцентуация характера, причем у последнего родителя данная депрессия носит постоянный, выраженный характер.

На вопрос, касающийся изучения родительского отношения к ребенку 9 матерям (I, II, IV, V, VI, VII и VIII) преобладает позиция принятия-отвержения ребенка, которая отражает интегральное эмоциональное отношение самого родителя к нему. С одной стороны, матерям нравится ребенок таким, какой он есть на самом деле, всячески стремятся как можно больше проводить времени вместе с ним, одобряя при этом его интересы и планы, с другой стороны, они же воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным к жизни, неудачливым. Им постоянно кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей и низкого интеллекта. Кроме того, мать I не стремится быть со своим ребенком на равных и не инфантилизирует его личность, мать II требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, старается навязать ему во всем свою волю, но не в состоянии встать на его точку зрения, а у матери VIII скорее всего, отвержение ребенка выходит на первое место. Наиболее высокое значение этого типажа продемонстрировано у родителя XI, что может говорить о стремлении матери инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность, всячески стараясь оградить своего ребенка от жизненных трудностей и строго контролировать все его действия. Кроме того, у родителя XII, данный тип находится еще и в сочетании с симбиотическими связями.

Только у 2 матерей (III, VI) наблюдается связи по типу кооперации, причем в первом случае можно говорить только о переходе к их установлению:

interaction of subjects of physical training, synergetic integrity of the content, forms, methods, means. A synergistic feature is a system sinergetice of core components physical preparation of students (actors, goals, tasks, principles, contents, forms, methods, means, pedagogical conditions and criteria), providing their mate, vzaimodeistvie, the increase in capacity.

Keywords: technology of physical fitness, clearinterval pedagogical process, methods of struggle.

Введение. Актуальность статьи обусловлена развитием гражданского общества и правового государства, характеризующихся не только признанием индивидуальной свободы и ценности каждой личности, справедливым и беспристрастным законодательством, но и обязанностью полицейских противодействовать преступности, защищать жизнь, здоровье, права и свободы граждан, обеспечивать общественную безопасность, в том числе и посредством правомерного применения боевых приемов борьбы. В современном российском обществе на полицейских возлагается как персональная ответственность за соблюдение и уважение прав и свобод человека и гражданина, реализацию права каждого на свободу и личную неприкосновенность, так и обязанность проходить специальную подготовку для осуществления действий, связанных с применением физической силы [1].

Современное состояние гражданского общества и правового государства ставят перед системой профессионального образования задачу повышения эффективности подготовки будущих сотрудников для правоохранительных органов, фундаментальной составляющей личности которых являются признание ценности жизни человека, потребность охраны его прав и свобод. В соответствии с этим особая роль в процессе профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов отводится физической подготовке, которая является обязательной составляющей профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России и включает обучение действиям по силовому пресечению правонарушений, задержанию и сопровождению правонарушителей, в том числе и посредством правомерного применения боевых приемов борьбы [2].

Формулировка цели статьи: разработать и научно обосновать содержание технологии физической подготовки курсантов вузов МВД России.

Изложение основного материала статьи. Под педагогической технологией мы понимаем целеориентированный педагогический процесс, осуществляемый на основе специально поставленных задач, определенных принципов, отобранного содержания, выявленных форм, методов, средств, педагогических условий и критериев (см. рисунок 1).



Рисунок 1. Технология физической подготовки курсантов

Установлено, что в процессе физической подготовки курсантов как результат могут фиксироваться не знания, а соответствующие умения и навыки, в которых они представлены. Исходя из классификации учебных целей в познавательной деятельности Б. Блума [11], соотношение между целями, умениями и навыками, в которых опосредованы эти цели, может быть представлено следующим образом: 1) знание - назвать боевые приемы, физиологические механизмы физической работоспособности, перечислить особенности адаптации организма человека к напряженной физической нагрузке, описать двигательные представления о приемах борьбы; 2) понимание - выполнить конкретные приемы борьбы и рукопашного боя и объяснить их назначение; 3) применение - осуществить правомерные комплексы силовой защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, исходя из конкретных ситуаций.

Выяснено, что цель технологии физической подготовки курсантов может состоять в формировании навыков применения боевого единоборства для пресечения физического сопротивления правонарушителя и самозащиты без применения оружия, силовой защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, в том числе и в условиях чрезвычайных обстоятельств. Задачи технологии могут состоять в следующем: 1) установление интегративных связей между физической, оперативно-служебной, тактико-специальной, огневой подготовкой курсантов для оптимизации обучения решению типовых и нестандартных оперативно-служебных задач с правомерным применением бойцовских умений и навыков и формирования идеала бойца-победителя; 2) формирование устойчивой мотивационно-активной направленности на овладение конкретными приемами борьбы и рукопашного боя для подготовки к самозащите в процессе оперативно-служебной деятельности, а также силовой защите законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства; 3) разработка учебно-методического обеспечения, как системы нормативных, научно-

«привычную» стратегию построения отношений и поведения с окружающими людьми, дал возможность спрогнозировать возможные варианты дальнейшего развития личности в системе общественных, семейных и родительских отношений.

2. Система оценок в данном эксперименте смещалась в сторону качественного описания результатов, так как в исследовании не ставилось задачей определение степени сформированности того или иного качества личности матери. Все методики направлены, прежде всего, на описание характера отношений, особенностей личностных проявлений, и в конечном итоге, определение общих личностных характеристик, оказывающих наибольшее влияние на типологию моделей поведения в системе ДРО. Данное положение не отрицает и количественной оценки, которая демонстрировало процентное соотношение показателей уровня принадлежности матерей к определенным группам.

3. Необходимость сочетания в данном эксперименте высокоформализованных методик и неформализованных, взаимодополняющих друг друга и дающих возможность вскрыть внутренние потребности и мотивы выбора той или иной концепции поведения и отношения к ребенку. Выбор же самих методик исследования обусловлен общими типичными личностными особенностями матерей, воспитывающих детей с тяжелой степенью умственной отсталости, описанными выше.

Данные принципы позволили среди многообразия психодиагностических методик выбрать наиболее информативные с точки зрения рассматриваемой проблематики. В связи с чем, в данном эксперименте были использованы следующие методики:

1) «Тест - опросник родительского отношения к детям» А.Г. Варга, В.В. Столина, «Тест - опросник родительского отношения к детям (ОРО)», направленный на выявление родительского (материнского) отношения к ребенку, имеющему отклонения в развитии, а также к лицам, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Оценка производилась по таким показателям, как «принятие – отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник» [5, С. 451-457].

2) «Методика самооценки психических состояний» Г. Айзенка для определения уровня развития тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности у матерей, воспитывающих детей с тяжелой степенью умственной отсталости [5, С. 141-145].

3) «Самооценка депрессивной акцентуации характера» О. П. Елисеева, разработанная на основе методики Т. И. Балашовой, применялась с целью определения уровня развития самооценки депрессивной акцентуации характера у матерей, воспитывающих детей с тяжелой степенью умственной отсталости [5, С. 82-83].

4) Адаптированный Т.В. Снегиревой вариант методики К. Роджерса и Р.Даймонда «Шкала социально-психологической адаптированности», направленная на определение профиля личности с моделированием отношений с социальным окружением [6]. При оценке все высказывания группировались по 6 шкалам, отвечающим критериям адаптированности и дезадаптированности: «принятие – непринятие себя», «принятие других – конфликт с другими», «эмоциональный комфорт (оптимизм,

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов воздействия психотравмирующей ситуации на личностные особенности родителей, понимание противоречивости и амбивалентности их чувств представляется одной из ключевых позиций психологической поддержки ребенка и активного вовлечения в этот процесс его родителей как важнейшей составляющей индивидуального образовательного маршрута [1].

В процессе теоретического изучения данной проблемы были выявлены следующие особенности ДРО матерей, воспитывающих детей с тяжелой умственной отсталостью (далее - матерей):

1. Противоречивость родительских установок: отвержение ребенка на фоне симбиотических отношений с ним и чрезмерной заботы [2, 6].

2. Низкая активность, минимальная склонность к партнерским отношениям с ребенком на фоне собственной доминирующей позиции [10, 11, 4, 9]. По данным исследователей современной семьи в ДРО матери и ребенка можно зафиксировать различные по характеру корреляционные отношения глубины переживаний матери и степени тяжести дефекта количеством усилий с ее стороны для установления партнерских отношений [1].

3. Наличие негативных эмоции, связанных с выполнением родительской роли. Эгоцентризм, тревожность, напряженность, утрата длительной временной перспективы – характерные особенности личности матерей, воспитывающих детей с тяжелой умственной отсталостью. Они отличаются сниженным фоном настроения, пессимистическим восприятием своей жизни, часто испытывают раздражение по поводу рождения больного ребенка, конфликтующего с чувством самопожертвования [6, 9, 12].

4. Степень проблемности внутрисемейных отношений напрямую не зависит ни от характера заболевания, ни от степени умственной отсталости у ребенка и поведенческой патологии. Однако влияние патологического фактора существенно опосредуется личностными особенностями матерей, установками. [9].

6. Рождение ребенка с тяжелой умственной отсталостью существенно меняет жизненную ситуацию матери, и способно повлиять на качественные и количественные характеристики восприятия и оценивания ее жизненной ситуации [1].

Эксперимент проходил на базе МКОУ «Школа- интернат VIII вида № 71» и МКОУ «Школа-интернат №86» г.Н.Новгорода. Общее количество участников эксперимента составило 12 матерей, воспитывающих детей с тяжелой степенью умственной отсталости от 7 - 8 до 15 лет.

Интерес изучения личностных особенностей матерей, воспитывающих детей с тяжелой умственной отсталостью, связан с пролонгированной психопатогенной ситуацией, в которой оказались матери, и влиянием этих особенностей на характер взаимоотношений со своим ребенком и другими лицами.

В процессе организации экспериментального исследования на этапе формирования группы выявилась общая закрытость реципиентов, что объясняет малую выборку и стало основанием выделения ряда специфических принципов, отражающих и определяющих особенности исследования:

1. Исследование носило комплексный характер, при этом в данном случае под комплексностью понималась система взаимодействия личности с окружающим миром в многообразии этих связей: личностный самоанализ позволил выделить характерологические особенности, определяющие общую

методических, справочно-информационных документов, определяющих содержание, формы, методы, средства обучения [3].

Формы физической подготовки курсантов мы рассматриваем как организацию совместной деятельности преподавателя и курсантов в установленном порядке и определенном режиме. В совокупность форм физической подготовки включаем лекционно-практические, учебно-тренировочные, контрольные занятия, самостоятельную подготовку, интегративные формы подготовки [6].

Лекционно-практические занятия предусматривают: 1) передачу специальных знаний о силовом единоборстве, применяемого для силовой защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, в том числе и при чрезвычайных обстоятельствах; 2) формирование у курсантов двигательных представлений о боевых приемах борьбы как средстве пресечения физического сопротивления правонарушителя и самозащиты без применения оружия; 3) развитие ценностно-мотивационной ориентации на необходимость защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства исключительно правомерными действиями. В образовательной практике лекционно-практические занятия могут быть представлены различными видами лекций (вводными, обзорными, бинарными, консультационными) и семинаров (вопросно-ответными, дискуссионными, реферативными, комментированным чтением и анализом документов, коллоквиумами).

Учебно-тренировочные занятия направлены на: 1) развитие основных физических качеств до уровня нормативных требований, специальной (силовой, скоростной и координационной) выносливости, способности противостояния утомлению в процессе оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности; 2) освоение способов преодоления естественных и искусственных препятствий, служебно-боевых умений и навыков, правомерных комплексов самозащиты и силовой защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, исходя из конкретных ситуаций, умений и навыков преодоления внешнего сопротивления за счет мышечных усилий (абсолютная сила), а также достижения максимальных мышечных напряжений в возможно короткое время (взрывная сила); 3) формирование у курсантов морально-волевых качеств. Учебно-тренировочные занятия на практике представлены вариативными видами тренировок (индивидуальными, групповыми, парными, тренажерными), обеспечивающими освоение большего числа боевых приемов борьбы, служебно-прикладных двигательных умений и навыков, способов преодоления естественных и искусственных препятствий, а также отработку учебного материала в обстоятельствах, моделирующих реальное противоборство с правонарушителями.

Контрольные занятия включают проверку, оценку и корректировку уровня (высокого, среднего, низкого) формирования у курсантов навыков применения силового единоборства для пресечения физического сопротивления правонарушителя и самозащиты без применения оружия, силовой защиты законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, в том числе и при чрезвычайных обстоятельствах. На практике контрольные занятия включают выполнение на оценку боевых приемов борьбы и их комплексов, контрольных упражнений по развитию профессионально-важных

физических качеств и специальной (силовой, скоростной и координационной) выносливости, а также сдачу спортивных нормативов, тестирование фундаментальных и практикоориентированных знаний, контрольные соревнования.

Самостоятельная подготовка предусматривает выполнение физических упражнений в режиме дня (утренняя физическая зарядка, физкультурные паузы и т.п.), тренировочных упражнений и занятия на тренажерах, а также инструкторскую и судейскую практику. Содержанием тренировочных упражнений могут быть: передвижение, приемы самостраховки, нападения, самозащиты, обезоруживания, освобождения от захватов. Содержанием же занятий на тренажерах могут быть специальные приемы боя без оружия, боя ножом, боя малой лопатой, боя пистолетом, боя автоматом, а также болевые приемы и броски.

Интегрированные формы физической подготовки наиболее динамичны и вариативны, требуют не установленного норматива времени и свободного выбора места проведения, обеспечивают системную целостность составляющих профессионально-прикладной подготовки и одновременное освоение приемов боевой борьбы и развитие основных физических качеств до уровня нормативных требований [7]. Примерами интегрированных форм могут быть соревнования по служебно-прикладным видам спорта, спортивные и медико-восстановительные мероприятия, учебные сборы, тактические учения.

Методы физической подготовки курсантов включают общедидактические и частнодидактические методы. Общедидактические методы содержат методы организации учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные, мультимедийные, практические), стимулирования и мотивации (дискуссии, деловые игры, тренинги, кейс-метод), контроля (тестирование, выполнение на оценку контрольных упражнений), самостоятельной подготовки (выполнение физических упражнений в режиме дня, тренировочные упражнения и занятия на тренажерах) [5]. Частнодидактические методы включают тренировки, инструктажи, создание учебно-профессиональных ситуаций, соревнования, знакомство с биографиями сотрудников правоохранительных органов, выполнение на оценку боевых приемов борьбы и их комплексов, сдача спортивных нормативов, анализ видеомагнитофонных записей только что выполненного упражнения или приема, инструкторскую и судейскую практику.

Установлено, что инструктажи, как частнодидактический метод, предполагают варианты ознакомления курсантов с порядком выполнения приемов борьбы, в зависимости от их сложности: целостный, если прием не сложен и доступен для курсантов при разучивании (удары кулаком, ногой); алгаритмичный пошаговый, если прием сложен и его можно выполнять с остановками при разучивании или поэтапно, по частям (обучение защитным действиям против ударов, обучение болевым приемам стоя, обучение броскам (сваливаниям), обучение удушающим приемам, освобождение от захватов и обхватов).

Тренировочные методы характеризуются: непрерывностью, если упражнения и боевые приемы борьбы могут выполняться достаточно продолжительное время без перерывов и остановок (постоянно); интервальностью, если упражнения и боевые приемы борьбы выполняются с

11. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208 с.

12. Povshednaya F.V. Teachers professional competence assessment technology in qualification improvement process / A.S. Drovnikov, E.L. Nikolaev, A.S. Afanasev, V.N. Ivanov, T.N. Petrova, G.G. Tenyukova, N.L. Maksimova, F.V. Povshednaya // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № 1. С. 110-115.

Психология

УДК: 159.9

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Плешкова Юлия Александровна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема негативного влияния личностных особенностей матерей, воспитывающих детей с тяжелой умственной отсталостью на родительские установки. Особый интерес представляют данные экспериментального исследования, раскрывающего качественные особенности стратегий поведения с ребенком и характер общения с окружающими, оценку жизненной ситуации в целом.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, родительские установки, личностные особенности, самооценка психических состояний, агрессивность, адаптированность.

Annotation. In this article the problem of negative influence of personality features of mothers, educative children is examined with a heavy mental backwardness on paternal options. Particular interest is presented by data of experimental research exposing the quality features of strategies of behavior with a child and character of intermingling with wider public, estimation of vital situation on the whole.

Keywords: child-paternal relations, paternal options, personality features, self-appraisal of mental conditions, aggressiveness, social adaptation.

Введение. Неразработанность проблемы «ведения» семей, воспитывающих детей с тяжелой степенью умственной отсталости во многом связана с длительным доминированием в нашей стране сегрегативных форм психолого-медико-психологической помощи данной категории детей, на что прямо или косвенно указывают исследования В.Н. Мясищева (1948), А.С. Спиваковкой (1988), Л.Н. Собчик (1990), М.М. Семаго (1992), О.Г. Комаровой (1996), Е.М. Мастюковой (1997), В.В. Ткачевой (1999), Б.А. Воскресенского и др.

психологии в аспекте проблемы психологического здоровья человека; терминологией; различными подходами к рассмотрению актуальных психологических проблем, связанных с сохранением и формированием психологического здоровья человека. Апробация и внедрение его показали значительные с точки зрения психолого-педагогического воздействия возможности тренинговой работы со студентами в плане развития навыков эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности как одного из сложнейших феноменов психической жизни человека. В практической работе со студентами представленные задания, игры, упражнения объединены в систему «теоретико-экспериментального исследования проблемы сохранения и укрепления психологического здоровья студента педагогического вуза» [4, с. 48]. Все это позволяет формировать психологическую готовность будущих педагогов к успешной работе с проблемными детьми уже в условиях вузовского обучения.

Литература:

1. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.

2. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И.В. Дубровина. - М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. - 464 с.

3. Коларькова, О.Г. Адаптационный аспект профессионального самоопределения студентов-иностранцев в условиях педагогического вуза / О.Г. Коларькова, Ф.В. Повшедная // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2008. - № 5. - С. 111-114.

4. Лебедева, О.В. Возможности развития саморегуляции студента–будущего педагога в условиях современного педагогического вуза / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная, Н.Б. Карабущенко // Вестник Мининского университета. - 2016. - № 2 (14).

5. Лебедева, О.В. Психолого-педагогические условия развития психологического здоровья студентов в инновационном пространстве педагогического вуза / О.В. Лебедева // Мир психологии. - 2016. - №1(85). Январь-март. - С. 198-208.

6. Любимова, Г.Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов / Г.Ю. Любимова // Вестник Московского университета. Сер. 14 Психология. - 2001. - №4. - С. 57-66.

7. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. - 2010. - № 5. - С. 14-20.

8. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 240 с.

9. Повшедная, Ф.В. Особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза / Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева // Вестник Мининского университета. - 2015. - № 1 (9). - С. 45–52.

10. Фельдштейн, Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. - М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. - 336 с.

перерывами и остановками; повторностью, если упражнения и боевые приемы борьбы выполняются с регламентированными или произвольными паузами.

Соревновательные методы предусматривают совершенствование профессионально-важных физических качеств, специальной (силовой, скоростной и координационной) выносливости, повышение уровня владения боевыми приемами борьбы. Качественные особенности этих методов – обучение в условиях соперничества, полной психофизиологической мобилизации соревнующихся. Соревнования могут проводиться в усложненных (кросс на сильно пересеченной местности, проведение комплекса схваток или поединков в рукопашном бое, единоборство с противником другой весовой категории и др.) или облегченных (сокращение дистанции забегов, уменьшение продолжительности боев и схваток в единоборствах и т.п.) условиях.

Создание учебно-профессиональных ситуаций обеспечивает интегральное совершенствование компонентов профессионально-прикладной подготовки (оперативно-служебной, тактико-специальной, огневой, физической) и одновременное освоение приемов боевой борьбы и развитие основных физических качеств до уровня нормативных требований [10]. Большой популярностью у курсантов и преподавателей пользуется моделирование различных видов оперативно-служебной деятельности: непосредственное пресечение физического сопротивления правонарушителя и самозащита без применения оружия; применение силовой защиты для обеспечения безопасности личности, общества и государства; силовое обеспечение законности и правопорядка в чрезвычайных обстоятельствах. Установлено, что моделирование различных видов оперативно-служебной деятельности позволяет комбинировать приемы боевой борьбы по разным основаниям и довести их выполнение до уровня автоматизированных двигательных действий.

Биографические методы способствуют осознанию смысла правоохранительной деятельности и оптимизации профессионально-ролевого самоопределения курсантов.

Средства подготовки курсантов вузов МВД России к применению боевых приемов борьбы представлены несколькими видами: учебно-наглядными; мультимедийными и аудивизуальными; физическими упражнениями, включающими общеподготовительные (скоростные, силовые упражнения, упражнения на выносливость, координацию движений), специально-подготовительные (упражнения на освоение техники приемов борьбы,) и служебно-прикладные (упражнения на комплексное проявление профессионально-важных физических качеств, приемы борьбы, упражнения на преодоление естественных и искусственных препятствий) упражнения; спортивным оборудованием и инвентарем (тренажеры, спортивные снаряды, маты и прочее).

Установлено, что совокупность выделенных форм, методов, средств обеспечивает: 1) развитие у курсантов профессионально-важных физических качеств (скоростных, силовых, координационных, выносливости, гибкости), проявляющихся в увеличении абсолютной и взрывной сил мышц, посредством совершенствования внутри- и межмышечной координации; 2) формирование у курсантов служебно-боевых навыков, позволяющих самостоятельно действовать в конкретных ситуациях непосредственного пресечения

физического сопротивления правонарушителя и самозащиты без применения оружия, силового обеспечения безопасности личности, общества и государства, а также законности и правопорядка в чрезвычайных обстоятельствах [4].

Выводы. Качественное отличие разработанной нами технологии физической подготовки состоит в системно-синергетическом характере. Системная характеристика проявляется, во-первых, в динамическом взаимодействии субъектов физической подготовки, направленном на достижение заданной цели и ведущему к формированию у курсантов навыков применения силового единоборства в процессе профессиональной деятельности, во-вторых, в синергетической целостностисодержания, форм, методов, средств, обеспечивающей развитие у курсантов профессионально-важных физических качеств (скоростных, силовых, координационных, выносливости, гибкости) и формирование профессионально-специализированных компетенций [9]. Синергетическая характеристика состоит в системном синергетизме структурообразующих компонентов подготовки курсантов вузов МВД России к применению боевых приемов борьбы в процессе профессиональной деятельности (субъектов, цели, задач, принципов, содержания, форм, методов, средств, педагогических условий и критериев), обеспечивающем их сопряжение, взаимосодействие, увеличение потенциала [8].

Литература:

1. Валиев А.Н. Особенности физической подготовки курсантов вузов МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 762.
2. Валиев А.Н. Сущностная характеристика боевых приемов борьбы как средства формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов вузов МВД // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 750.
3. Валиев А.Н., Шварц О.И. Принципы обучения боевым приемам борьбы в процессе физической подготовки курсантов вузов МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 767.
4. Валиев А.Н., Ахметов Ш.Р. Формы, методы и средства обучения боевым приемам борьбы в процессе физической подготовки курсантов вузов МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 939.
5. Короткова О.В., Пугачёва Н.Б. Здоровьеформирующее образование: опыт, проблемы, прогнозы // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 18. С. 109-125.
6. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 03. С. 14060.
7. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 132.
8. Пугачева Н.Б. Профессионально-культурная компетентность выпускников – показатель качества воспитания в профессиональной школе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 11. С. 183-188.

[11, С. 5] и «результатом глубинного взаимодействия развития, обучения и воспитания» [2, с. 139].

В то же время, социально-психологическая ситуация развития современного человека отличается чрезвычайно сложностью. Как справедливо подчеркивает Д.И. Фельдштейн, «возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обусловливая, в частности, пассивность, безразличие людей, неуверенность, напряженность, тревожность» [10, с. 187].

В данном контексте представляются интересными результаты проведенного нами ранее исследования, цель которого заключалась в том, чтобы проанализировать особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза. Данное исследование позволило сделать вывод о необходимости работы по психологическому просвещению будущих педагогов в связи с тем, что «студенты педагогического вуза имеют достаточно поверхностные знания об изучаемом феномене, условиях его сохранения и развития» [9, с. 50]. И.В. Дубровина пишет о том, что происходит какой-то порочный круг общего и психологического бескультурья, который становится все более опасным для психологического здоровья последующих поколений, так как «некомпетентность, эгоизм, равнодушие, безответственность, нечестность, проявляемые в любой профессии, всегда приносят несчастье людям» [2, с. 385]. Исследователи сходятся во мнении, что только «раннее выявление возможных профессиональных деформаций и их коррекция в процессе обучения» может способствовать эффективному «личностному и профессиональному развитию» педагога [12, с. 110].

Выводы. Таким образом, проблема сохранения и укрепления психологического здоровья личности будущего педагога требует пристального внимания всех субъектов образовательно-воспитательного процесса высшего учебного заведения, так как студент, испытывая внутренние личностные противоречия, вряд ли сможет стать полноценным субъектом образовательно-воспитательного пространства вуза, а, в дальнейшем, и субъектом собственной профессиональной деятельности. Негативная самооценка своих возможностей, способностей, личности в целом с точки зрения ее принятия другими людьми, безусловно, может сказаться на интеграции личности в социальную общность. Недостаточно развитая рефлексия наряду со стремлением обвинить себя во всех неудачах, определенная закрытость и стремление умолчать о собственных недостатках, подкрепленная неуверенностью в собственных силах и нежеланием перемен в себе может, на наш взгляд, служить показателем серьезной внутриличностной дезадаптации.

Мы убеждены, что в образовательной среде вуза профессиональная подготовка представляет собой совокупность действий студентов по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действий по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки. Нами разработан учебный курс «Психологическое здоровье будущего педагога» для студентов педагогического вуза – будущих педагогов начальной, средней, старшей школы, а также системы дошкольного образования, целью которого является ознакомление студентов с положениями зарубежной и отечественной

психологическая составляющая профессиональной подготовки будущего педагога в вузе достаточно сильна и представлена целой системой учебных и элективных курсов, практик, проектных и тренинговых видов учебной деятельности.

В то же время, учителя и педагоги системы общего образования в данной ситуации оказываются профессионально некомпетентны. В условиях самостоятельной практической деятельности вчерашние студенты не могут справиться с обучением различных категорий проблемных детей, территориально объединенных в одном классе (даже если это «классы коррекции», «классы педагогической поддержки», «классы выравнивания», «классы оздоровления»). В этих условиях проблема готовности будущего педагога к соответствующей современным запросам педагогической деятельности значительно актуализируется. При этом, как подчеркивает Г.Ю. Любимова, «компетентность, информированность, широта кругозора, конечно, чрезвычайно важны для молодого специалиста, однако гораздо важнее подчас оказывается его субъективная готовность к их применению на практике» [6; с. 58].

Понятие готовности к деятельности обусловлено ее спецификой и особенностями теоретических концепций авторов, одни из которых рассматривают изучаемое понятие в личностном, другие – в функционально-психологическом аспекте. Так, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, А.Ц. Пуни подчеркивают связь психологической готовности с состоянием психических функций, формирование которых считается необходимым для достижения высоких результатов деятельности. Готовность к деятельности как «предстартовое состояние» (по Н.Д. Левитову) зависит от индивидуальных особенностей личности, типа нервной деятельности человека, условий, в которых протекает его деятельность.

Мы склонны рассматривать данное понятие в контексте личностно-деятельностного подхода в связи с личностными предпосылками к успешной деятельности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, О.М. Краснорядцева, Е.И. Медведская, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.). На наш взгляд, главной особенностью психологической готовности к профессиональной деятельности является интегративный принцип и развивающий характер согласованности всех основных образующих (собственно личностных и профессиональных) личности профессионала.

Основой реализации личностного и профессионального потенциала будущего специалиста, согласно концепциям представителей гуманистической психологии, является «идеальное функционирование» личности (по А. Маслоу). В отечественных и зарубежных исследованиях (Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, А. Маслоу, В.Э. Пахальян, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов) гармонично развитая личность представлена как особая целостная система, которую характеризует не только физическое и психическое здоровье, но и благополучие в познавательной, личностной, социальной сферах жизни. На наш взгляд, данное представление нашло отражение в феномене «психологическое здоровье» человека, которое «представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи»

9. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достояния личности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 91.

10. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 133.

11. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. http://www.amazon.com/dp/0582280109/ref=rdr_ext_tmb#reader_0582280109 (дата обращения 16.05.2016)

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Васькина Наталия Васильевна
Сыктывкарский лесной институт (г. Сыктывкар);
кандидат педагогических наук Шарапова Светлана Ивановна
Сыктывкарский лесной институт (г. Сыктывкар)

ИЗВЛЕЧЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются способы и приёмы извлечения концептуальной информации из специализированного текстового материала.

Ключевые слова: концептуальная информация, познавательная стратегия, методический приём, концепт текста.

Annotation. The ways and procedures of conceptual information retrieval from specialized texts are considered in the article.

Keywords: conceptual information, cognitive strategy, procedure, text concept.

Введение. Возрастающий поток иноязычной технической информации, поступающей через печатные издания и через Интернет, ставит специалистов перед необходимостью быстро просматривать огромное количество информации с целью поиска, извлечения и дальнейшего использования найденной информации для решения профессиональных задач. Для этой цели студенту технического вуза крайне важно развивать умения извлечения концептов как понятных смыслов иноязычных профессионально ориентированных текстов, которые позволяли бы гибко менять один вид профессионально ориентированного чтения на другой. Соответственно задача преподавателя иностранного языка научить будущего специалиста рационально извлекать искомую концептуальную информацию на основе использования соответствующих приёмов и способов обработки читаемого специализированного иноязычного текстового материала.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: формулировка и рассмотрение приёмов и способов извлечения концептуальной информации из иноязычных технических текстов. Задача статьи: Дать характеристику приёмам и способам извлечения концептуальной информации из иноязычных технических текстов.

Изложение основного материала статьи. При чтении определенных

авторских стилей для извлечения значимой концептуальной информации полезными оказываются соответствующие приёмы и способы переработки читаемого. Научившись распознавать наиболее употребительные стили, а также освоив приёмы и способы обращения с ними, у студентов существенно увеличиваются их читательские возможности. Е. А. Лодатко пишет: «Важным показателем интеллектуальной развитости и профессиональной компетентности <…> любого специалиста <…> выступают умения смысловой интерпретации содержания, играющие ведущую роль в процессе восприятия информации, и ее трансляции различным категориям потребителей (ученикам, студентам, коллегам, другим информационным адресатам)» [Лодатко, 2006]. У специалиста нет врождённой способности к интерпретации смыслового содержания воспринимаемого материала. Овладение смысловой интерпретацией обучающимися происходит в период обучения в ВУЗе. Систематическая работа с профессионально-ориентированной литературой, чтение иноязычных периодических изданий, участие в тематических семинарах активизирует развитие умений смысловой переработки информационных источников. Считается, что педагогу лучше всего присмотреться к общим познавательным потребностям и стилям обучающихся, акцентируя своё внимание на их учебно-познавательных стратегиях. Исходя из названия, учебно-познавательные стратегии – это одновременно и способы организации учебной деятельности и способы познания. А. А Залевская полагает, что “стратегиями” можно назвать «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека» [Залевская, 2000]. В понимании А. Н. Шамова, “стратегии” – это процессы, управляющие навыками, определяющие их функционирование, способствующие оптимизации учения и делающие его более эффективным [Шамов, 2006а]. Под познавательной стратегией А. А. Плигин понимает «комплексную динамическую организацию познавательных процессов, которая относительно познавательной деятельности состоит из чёткой последовательности: а) репрезентация цели и критерии ее достижения, б) операции по достижению результата, в) коррекция процесса деятельности, г) фиксация получаемого результата» [Плигин, 2007]. Для того чтобы человек с первого раза правильно реализовал деятельность, направленную на решение познавательной задачи, необходимо, чтобы в его арсенале присутствовали все требующиеся для этого действия и операции (были развиты в предыдущем опыте). К универсальным познавательным стратегиям относятся такие стратегии, как: а) стратегия смыслового чтения текста; б) стратегия построения устного ответа; в) стратегия выполнения упражнения; г) стратегия решения задачи; д) стратегия конспектирования и реферирования; е) стратегия выполнения творческой работы; ж) стратегия построения исследовательской работы и т.д. Н. Г. Михайлова под “познавательными стратегиями” понимает «приёмы преобразования и присвоения учащимися исходной структуры учебного материала под действием мыслительных операций для достижения определённой познавательной цели» [Михайлова, 2008]. Для осуществления учебно-познавательной деятельности в процессе чтения иноязычных текстов автор предлагает применять такие познавательные стратегии, как: 1) визуальное представление; 2) группировка; 3) переформулировка; 4) выделение главного; 5) умозаключение; 6) предположение.

Современные методические исследования предлагают к рассмотрению

категории проблемных с точки зрения обучения и воспитания детей с функциональными нарушениями в работе психики, а также с минимальными мозговыми дисфункциями (дети социально и педагогически запущенные; дети с задержкой психического развития (ЗПР); дети, имеющие нервно-психическими нарушения; дети с логопедическими нарушениями; дети, имеющие эмоциональные нарушения и отклонения в развитии личности; дети с проблемными формами межличностных отношений) чаще всего являются воспитанниками обычных детских садов и учениками общеобразовательной школы.

Раскроем особенности некоторых категорий проблемных детей, выделяемые современными педагогами и психологами. В частности, для детей с ЗПР характерен низкий уровень произвольной регуляции поведения и деятельности, малый «фонд действенных знаний», низкий уровень познавательной и речевой активности, неразвитость речи, мыслительных операций, отсутствие высоких уровней овладения сюжетно-ролевой игрой, неразвитость логических форм мышления, слабый уровень овладения коммуникативными навыками.

Для детей с эмоциональными нарушениями и отклонениями в формировании личности, как подчеркивает Г.М. Бреслав, характерно проявление феномена амбивалентного поведения в раннем детстве; отсутствие эмоциональной децентрации как способности сопереживать другим в дошкольном возрасте; равнодушие к учению и оценкам учителя в младшем школьном возрасте; «аффект неадекватности» в подростковом возрасте, проявляющийся в приступах гнева, ярости, запальчивости, которые сопровождаются двигательным возбуждением, необдуманными, подчас опасными действиями [1].

Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте, согласно Р.В. Овчаровой, являются «неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности, низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями». В то время как педагогическая запущенность или «несформированность ребенка как субъекта учебно-познавательной, игровой и других видов деятельности» проявляется в труднообучаемости, трудновоспитуемости ребенка [8; с. 100].

Нетрудно предположить, что дети с подобным «багажом» проблем в развитии психики в обычной общеобразовательной среде дошкольного образовательного учреждения и школы будут испытывать серьезные проблемы не только в интеллектуальной, но и в социальной, и в личностной сферах психической жизни. Отсутствие надлежащих условий, способствующих коррекции нарушений развития, как подчеркивают исследователи (Н.Л. Белопольская, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.А. Медведева, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.), усугубляет и без того достаточно сложный процесс развития всех сторон психической жизни проблемного ребенка.

Как справедливо подчеркивают Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, «диапазон возможностей развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик: от способности обучаться на равных с нормально развивающимися сверстниками до необходимости построения специально адаптированной к возможностям ребенка индивидуальной программы образования» [7, с. 14]. И

children and adolescents who have difficulties in development. A leading approach to the study of this problem is the personal-activity approach, allowing to consider the problem of professional training of students of pedagogical University in the context of their future pedagogical activity. The article presents the analysis of problematic forms of mental development of children and adolescents; the necessity and the possibility of preparing a future teacher to use the acquired knowledge and skills in work with different categories of problematic children. The materials of the article are of practical importance for teachers of higher professional school, secondary school teachers and teachers of preschool educational institutions.

Keywords: readiness for professional activity, psychological readiness, psychological health, children with problems in development.

Введение. Эффективность образовательно-воспитательного процесса системы высшего профессионального образования в нашей стране во многом определяется качеством ее «идеального продукта», основные характеристики которого заключены в модели выпускника высшей школы. Как показали наши исследования, педагог современной российской школы – это профессионально компетентный учитель, «способный к творческому саморазвитию, рефлексии, имеющий четкую систему ценностных ориентаций, положительную мотивацию к педагогической деятельности; психологически здоровый, умеющий самостоятельно мыслить и принимать обоснованные, нестандартные решения в сложных педагогических ситуациях» [5; с. 205]. Такие качественно новые требования к уровню образованности и культуры современного учителя вызваны тем, что «педагогическая деятельность значительно усложняется и требует от учителя мобильности, самостоятельности, субъективной готовности к непрерывному самообразованию, личностному и профессиональному самосовершенствованию» [3; с. 205].

Проблема обостряется в связи с неуклонным ростом количества проблемных с точки зрения обучения и воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе и дошкольных образовательных учреждениях. Различные категории проблемных детей, стихийно интегрированных в систему общего образования, сталкиваются со слабой профессиональной и личностной готовностью будущих педагогов к работе с ними.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, в статье раскрывается проблема психологической готовности будущего учителя к профессиональной работе с детьми, имеющими трудности в обучении, воспитании и развитии.

Изложение основного материала статьи. Стихийная интеграция проблемных детей в общеобразовательную среду давно стала реальностью образовательной практики в нашей стране. Так, например, в 1995 году детей с задержкой психического развития от общего количества детской популяции насчитывалось от 5 до 15% (Защиринская О.В., 1995), в начальной школе – до 30% детей этой группы (Хассан С., 1998), то, по данным Д.И. Фельдштейна (2011), доля детей с минимальной мозговой дисфункцией в общей детской популяции приблизительно равна 20%, детей с задержкой психического развития – до 50% среди детей, испытывающих трудности в обучении.

Система специального образования охватывает категории детей, имеющих сложные формы отставания в развитии психики, в основе которых лежат органические поражения в работе головного мозга и нервной системы (олигофрения, детский церебральный паралич, слепоглухонемота). Остальные

следующие виды стратегий: 1) *основные стратегии*, такие, как когнитивные, компенсаторные, стратегии памяти, 2) *вспомогательные стратегии*, включающие метакогнитивные, эмоциональные, социальные стратегии. Данные виды стратегий базируются на активных и традиционных (информационных, сообщающих) формах и приёмах. Реализация стратегий осуществляется посредством приёмов. Методические приёмы представляют собой часть материально-деятельностной среды иноязычного образования. Приёмы бывают: а) общепедагогическими, общеучебными, частно-методическими; б) доминирующими, вспомогательными. В зависимости от этапа учебной деятельности педагог наделяет доминирующей ролью разные методические приёмы. Обучение иностранному языку строится из частно-методических приёмов, которые, предполагают ситуативное предъявление единиц материала и способов работы с ними. Частно-методические приёмы, применяющиеся в обучении иностранному языку, делятся на три группы: 1) перцептивные. 2) логические, в) мнемические. Мы уверены, что при чтении оригинальных специализированных текстов инженер чаще прибегает к логическим приёмам, таким как: а) приём сравнения, б) приём классификации, в) приём синтеза, г) приём обобщения. Логические приёмы переработки поступающей печатной информации находят своё эффективное применение при умелом параллельном функционировании перцептивных и мнемических приёмов. Перцептивные приёмы сводятся к действиям по восприятию и опознанию информации. К таковым приёмам относятся: 1) когнитивные приёмы, связанные со знанием этимологии слов лесотехнического и лесохозяйственного толка; 2) приём подготовки восприятия различных видов изданий, например, обзорного издания, реферативного издания, научно-популярного издания, научно-технического издания, производственно-практического издания, нормативно-производственного издания, справочного издания и других видов изданий; 3)приём вживания (внедрения) в контекст сообщения; 3) приём формирования адекватной установки на восприятие информации из различных видов изданий, 4) приём трансформации воспринятой информации из вербальной в невербальную; 5) приём формирования внимания к восприятию определённой информации.

Мнемические приёмы ориентированы на действия по переработке текстовой информации, что является важным для построения концепта иноязычного текста по специальности. К таковым приёмам можно отнести: 1) приём перекодирования информации; 2) приём структурирования информации; 3) приём аналитико-синтетического разбора (смысловой группировки) воспринимаемой информации; 4) приём сравнения и отфильтровывания доминантной информации; 5) приём сохранения информации; 6) приём выделения смысловых опор; 7) приём повторения воспринятой информации.

Мнемические и логические приёмы представляются наиболее важными для формирования у студентов лесотехнических специальностей умений построения концепта иноязычного текста по специальности. Это объясняется тем, что данные приёмы связаны с мыслительными действиями субъекта, а также, что они входят в состав универсальных приёмов мышления.

Мы разделяем точку зрения В. И.. Наролиной в том, что посредством учебных приёмов осуществляется «ускорение и облегчение процесса усвоения материала, так как в учебном приёме прописана вся процедура задания в виде

действий и операций, которые при их выполнении осознаются учеником, поэтому и принимаются им, показывая смысл в осуществлении той или иной учебной деятельности» [Наролина, 1997].

В процессе построения концепта иноязычного профессионально-ориентированного текста реципиент использует ряд приёмов и способов, оптимизирующих осмысление читаемого. С точки зрения психологии способы переработки читаемого являются стратегиями извлечения концептуальной информации, а индивидуальные приёмы переработки читаемого представляют собой тактики извлечения прагматической информации. Построение концепта читаемого требует от специалиста прохождения трёх фаз понимания печатного материала, а именно: 1) оценочно-ориентирующей, в ходе которой читающий выдвигает гипотезы о предполагаемом содержании текста и субъективно оценивает данное содержание; 2) исполнительной, в процессе которой происходит логическая переработка содержания читаемого: выделяется главное и второстепенное, происходит логическая компановка воспринимаемой информации; 3) контрольной, в рамках которой читающий подтверждает или отклоняет возникшую у него ранее субъективную оценку читаемого текстового материала.

При формировании умений извлечения из текстов профессионально-значимой информации и построения на её основе концепта текста используются различные стратегии. Мы в свою очередь выделяем следующие стратегии обучения: 1) стратегия обучения собственно чтению текстов разных типов и жанров с разными целями; 2) стратегия взаимосвязанного обучения разным видам чтения и другим видам речевой деятельности (говорению и письму); 3) предметно-поисковая стратегия в обучении чтению разных типов и жанров текстов с целью поиска информации, необходимой для производственной деятельности специалиста (автономное чтение); 4) обобщающе-тезаурусная стратегия обучения чтению с целью обобщения и приобретения терминологического словаря по специальности; 5) аддитивная стратегия обучения чтению с целью изучения дополнительных материалов по специальности [Васькина, 2010].

Рассмотрим последовательно каждую из стратегий:

1. Стратегия обучения собственно чтению текстов разных типов и жанров с разными целями.

Требования, предъявляемые к пониманию текстов разных типов и жанров с разными целями различны. Представляется возможным выделить общие точки соприкосновения различных видов чтения, связанных с восприятием читаемого материала как коммуникативной единицы. Во-первых, основополагающим компонентом любого текста является его идея. Именно в характере раскрытия смыслового начала текста и появляется коммуникативный посыл автора сообщения. Во-вторых, независимо от цели чтения основными объектами понимания выступают – установление доминирующей идеи текста и характера коммуникативного намерения автора. И, в-третьих, результатом понимания текстового сообщения как цельного речевого высказывания всегда является оценка данного сообщения чтецом. Процесс понимания напрямую связан с отыскиванием в тексте смысловых вех, с определением иерархии смыслов, с дальнейшим интегрированием всех найденных смысловых определителей текста в единое целое через определение внутренней связи смысловых кусков. Цель чтения, а соответственно и вид

13. Роджерс, К.Р. Консультирование и психотерапия К.Р. Роджерс. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 254 с.

14. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. СПб.: Речь, 2006. 356 с.

Психология

УДК:159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Лебедева Оксана Валерьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Повшедная Фаина Викторовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Клочкова Наталья Валерьевна
Нижегородский Губернский колледж (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ПРОБЛЕМНЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена неуклонным ростом количества проблемных с точки зрения обучения и воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе и дошкольных образовательных учреждениях, а также слабой профессиональной и личностной готовностью будущих педагогов к работе с различными категориями проблемных детей, стихийно интегрированных в систему общего образования. В связи с этим, в данной статье раскрывается проблема психологической готовности будущего учителя к работе с детьми и подростками, имеющими трудности в развитии. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является личностно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать проблему профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в контексте их будущей педагогической деятельности. В статье представлен анализ проблемных форм развития психики детей и подростков; обоснована необходимость и возможность подготовки будущего педагога к использованию полученных знаний, умений и навыков в работе с различными категориями проблемных детей. Материалы статьи представляют практическую значимость для педагогов высшей профессиональной школы, учителей общеобразовательных школ и педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, психологическая готовность, психологическое здоровье, дети с проблемами в развитии.

Annotation. The relevance stated in the article the problem is caused by the steady increase in the number of problematic from the point of view of training and education of children and adolescents in a secondary school and preschool educational institutions, as well as weak professional and personal readiness of future teachers for work with different categories of problematic children spontaneously integrated into the General education system. In this regard, this article reveals the problem of psychological readiness of future teachers to work with

В данном контексте нами разработана и прошла успешную апробацию программа учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» [9], предназначенная для студентов-будущих педагогов начальной, средней, старшей школы, а также системы дошкольного образования. Целью учебного курса является ознакомление студентов с положениями зарубежной и отечественной психологии в аспекте проблемы психологического здоровья человека, различными подходами к рассмотрению актуальных психологических проблем сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога, а также формирование навыков саморегуляции эмоциональных состояний в процессе тренинговых занятий.

Литература:

1. Баева, И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И.А. Баева, В.В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета. Выпуск 12. Том 5. 2005. С. 7-19.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. 512 с.
3. Гапонова, С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы / С.А. Гапонова. Н. Новгород: НГПУ: Изд-во ВВАГС, 2004. 198 с.
4. Деркач, А.А. Самореализация – основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 224 с.
5. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И.В. Дубровина. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 464 с.
6. Исаева, Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества учебного процесса в высшей школе / Т.Е. Исаева. Ростов н/Д. Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. 312 с.
7. Коларькова, О.Г. Профессиональное самоопределение иностранных студентов в условиях педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 261 с.
8. Лебедева, О.В. Научно-практические основы учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» / О.В. Лебедева // Педагогика и психология образования Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2015. №4. С. 57-65.
9. Лебедева, О.В. Психолого-педагогические условия развития психологического здоровья студентов в инновационном пространстве педагогического вуза / О.В. Лебедева // Мир психологии. 2016. №1(85). Январь-март. С. 198-208.
10. Лебедева, О.В. Формирование психологического здоровья студента в контексте компетентностного подхода / О.В. Лебедева // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. №2(35). С. 89-96. DOI 10.14526/01_1111_13
11. Повшедная, Ф.В. Особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза / Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 45–52.
12. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

чтения задают количественную степень членения текстового материала на смысловые куски, а также влияют на величину смысловых частей.

2. Стратегия взаимосвязанного обучения разным видам чтения и другим видам речевой деятельности (говорению и письму).

В исследованиях последних лет подчёркивается, что в учебной деятельности студента и профессиональной деятельности специалиста важными факторами являются осознанность восприятия письменного текста, осмысленность прочитанного и передача смысла прочитанного в своей речи (устной либо письменной) [Михайлова, 2008]. Данные виды деятельности предполагают более или менее полные, аргументированные ответы на поставленные вопросы, оценку своего устного доклада или доклада сокурсников/коллег и рецензирование специализированных периодических русскоязычных и иноязычных статей с целью проведения технической учёбы для сотрудников предприятия или выступления на специализированных международных конференциях, что требует от студента и специалиста владения речевой культурой в различных видах речевой деятельности. Обучение различным видам чтения должно проходить в тесной связи с обучением другим видам речевой деятельности таким, как говорение и письмо.

3. Предметно-поисковая стратегия в обучении чтению разных типов и жанров текстов с целью поиска информации, необходимой для производственной деятельности специалиста (автономное чтение).

Под автономным чтением понимается также автономное поведение студента в чтении как виде речевой деятельности.При работе с иноязычным текстом, необходимо научить студентов-нефилологов предвосхищать основную проблему, затронутую автором, по заголовку, по ключевым словам, по первому абзацу. Необходимо вооружить обучающихся продуктивными техниками, нацеленными на запоминание, переструктурирование и пересказ содержания прочитанного.

4. Обобщающе-тезаурусная стратегия обучения чтению с целью обобщения и приобретения терминологического словаря по специальности.

У будущих специалистов лесотехнического комплекса очень важно сформировать умения работать с литературой на иностранном языке по выбранной специальности. При чтении оригинальной литературы на иностранном языке, в частности, английском, специалисты лесотехнического направления должны уметь не только распознавать слова, составляющие рецептивный минимум, но и уметь понимать значения незнакомых слов, относящихся к их потенциальному словарю. Это особенно значимо при недостаточном количестве времени, которое отводится на изучение иностранного языка в неязыковом вузе. Будущий специалист должен владеть не просто знаниями по иностранному языку, а владеть именно теми знаниями, которые вероятнее всего понадобятся ему в будущем для понимания текста по специальности. Для пополнения терминологического словаря по специальности студентам следует регулярно давать читать специализированные тексты как аудиторно, так и самостоятельно на дом. В основе работы с текстом по специальности лежит работа с лексикой лесотехнического подъязыка.

5. Аддитивная стратегия обучения чтению с целью изучения дополнительных материалов по специальности.

Для многих специалистов, подготавливающих доклад для технической

учёбы или для конференции, плодотворным является параллельное чтение двух или более иноязычных специализированных текстов, особенно различающихся по своему характеру или противоположных по представляемым в них взглядам на проблему. Одновременное чтение нескольких печатных материалов имеет место при изучении дополнительных материалов по специальности с целью устранения информативных пробелов в знаниях читающего. Благодаря сравнению нескольких печатных источников у специалиста углубляется понимание изучаемого вопроса, расширяется взгляд на проблему. В условиях неязыкового вуза при использовании данной стратегии обучения чтению педагог предлагает обучающимся ряд текстов, объединённых единой темой, ставя перед ними задачу, просмотреть материалы и определить в каких текстах имеется информация по заданной проблеме.

Выводы. При обучении студентов технического вуза чтению на иностранном языке следует подходить к обучению чтению как процессу, ориентированному на формирование умений выполнять действия всех этапов реально происходящего процесса чтения. Данный подход определяется в методической литературе как “стратегиальный” и заключается в том, что обучаемые, получая текст, глубоко прорабатывают его содержание, вникая в его смысл, интерпретируя и создавая своё собственное суждение о прочитанном. Считается, что эффективное чтение происходит лишь в том случае, если читающий сознательно выбирает и пользуется “корректными” приёмами чтения. Другими словами, читающий должен пользоваться рациональными стратегиями чтения. В процессе чтения специалист избирательно пользуется именно теми стратегиями, которые согласуются с его целью чтения, его языковыми и социокультурными знаниями, типом, жанром и контентом текста, причём в расчёт берётся и конкретная ситуация, в рамках которой происходит момент чтения. Следовательно, обучая студентов извлекать концептуальную информацию из специализированного текстового материала, задача преподавателя научить обучающихся рационально подбирать соответствующие стратегии чтения, которые бы облегчили процесс чтения и ускорили извлечения искомой информации.

Литература:

1. Васькина Н. В. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов неязыковых вузов на основе извлечения концепта текста (английский язык) [Текст] / Н. В. Васькина. - Дисс. ...канд. пед. наук - Н. Новгород: НГЛУ, 2010. - 293с.

2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику. Учебник для студ. вузов, обучающихся по филол. спец. [Текст] / А. А. Залевская. - М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000. - 382 с.

3. Лодатко, Е. А. Смысловая интерпретация содержания субъектами информационных отношений [Текст] / Е. А. Лодатко [Электронный ресурс] // Научно-культурологический журнал/ - 2006, №17 [139], http// www.relga.ru/Environ/WebObjects /tgu

4. Михайлова, Н. Г. Формирование познавательных стратегий в процессе чтения научно-учебных текстов (профильный класс, английский язык) [Текст] / Н. Г. Михайлова. - Дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2008. - 171 с.

5. Наролина, В. И. Диагностика уровней понимания текста [Текст] / В.И. Наролина // Психолингвистические исследования: звук, слово, текст. –

[1; с. 9]. При этом надо учитывать, что деятельность вуза по подготовке специалистов представляет собой сложный динамический, развивающийся процесс. Т.Е. Исаева, раскрывая понятие «культурно-образовательная среда», подчеркивает, что «совокупность материально-предметных, организационно-управленческих, производственных и личностных отношений, возникающих между учебным заведением и его субъектами» должна обеспечивать «психологически комфортное вхождение личности в социокультурное пространство» [6; с. 233-234].

Мы убеждены, что проблема адаптации студентов к условиям образовательного пространства вуза является частью более глобальной программы сохранения и укрепления психологического здоровья человека как результата взаимодействия развития, обучения и воспитания. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов подчеркивают актуальность данной проблемы (Дж. Бьюдженталь, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, А. Маслоу, Р. Мэй, В.Э. Пахальян, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, В. Франкл, О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов и др.). И.В. Дубровина отмечает, что психологическое здоровье зарождается и укрепляется в недрах таких социальных институтов как детский сад, семья, учреждения дополнительного образования, школа, вуз, и «обусловлено, с одной стороны, характером… психического здоровья, с другой стороны, определенным уровнем… психологической грамотности и психологической культуры развивающейся личности» [5; с. 139].

Учитывая тот факт, что студенчество как социальная общность характеризуется наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости, преподавателю высшей школы необходимо эти особенности знать и относиться к каждому студенту как равноправному субъекту образовательного пространства вуза. Это обязывает преподавателя «усиливать диалогичность обучения, психолого-педагогическое общение; создавать для студентов такие условия, которые дают возможность отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной деятельности в вузе; позволяют задуматься о необходимости сохранения и укрепления собственного психологического здоровья» [9; с. 205]. В этой ситуации педагог высшей школы должен проявить профессионализм, компетентность, творческую активность, высокий уровень педагогической культуры; владеть новыми психолого-педагогическими технологиями, искусством общения, что, в конечном счете, способствует сохранению и укреплению психологического здоровья будущего учителя.

Выводы. Таким образом, проблема адаптации первокурсников к обучению требует пристального внимания всех субъектов образовательной среды вуза, так как студент, испытывая внутренние личностные противоречиям, не сможет стать полноценным субъектом образовательно-воспитательного пространства вуза, а, в дальнейшем, и субъектом собственной профессиональной деятельности. Не случайно, К.Р. Роджерс, сравнив «попытки учить студентов, чья энергия поглощается неразрешенными проблемами» с «заколачиванием квадратных гвоздей в круглые дырки», писал «о возрастании спроса на программы, разрабатываемые с целью более глубокого понимания индивида и стремления помочь ему справиться со своими проблемами» [13; с. 6].

студентов 1 и 2 курса (66,67% и 76,67% соответственно) в связи с новыми для первокурсников нормами и требованиями социального окружения, такими как умение управлять своими эмоциями, чувствами, организовывать собственную учебно-познавательную деятельность» [11; с. 47].

В 18-23-летнем человеке общество видит «ответственного субъекта общественно-производственной деятельности» (по И.С. Кону). В то же время, взрослеющему человеку необходима помощь в овладении средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира. Мы предполагаем, что именно поэтому воспитательную работу студенты 1 и 2 курсов рассматривают в качестве важного направления деятельности педагогов в вузе (50% и 46,67% соответственно). В целом, «эмоциональное благополучие выступает значимым компонентом психологического здоровья для студентов (от 50% на 1 курсе до 93,33% на последнем)» [11; с. 47-48].

Как отмечает С.А. Гапонова, диапазон функциональных состояний первокурсников широк и включает «неравновесные положительные состояния повышенной мобилизации психологических и энергетических ресурсов (вдохновение, удовлетворенность, радость) и неравновесные отрицательные состояния (волнение, страх, стресс),.. равновесные состояния с оптимальной психической активностью (бодрость, удовлетворенность, заинтересованность, озабоченность) и состояния пониженной психической активности (от утомления, лени и подавленности до тоски и депрессии)» [3; с. 47].

Мы склонны считать, что адаптация студентов к условиям вузовского обучения имеет не столько культурную, сколько возрастную специфику, связанную с их учебно-познавательной деятельностью. Исследования В.Б. Антоновой, Ю.Л. Березняк, Л.И. Бутенко, М.И. Витковской, Е.А. Набивачевой, И.Я. Пака, И.В. Ширяевой, подтверждают, что студенты-иностранцы нелегко приспосабливаются к новым условиям обучения в российском вузе. В частности, О.Г. Коларькова пишет о том, что иностранные студенты «испытывают раздраженность, растерянность, беспокойство, депрессию, сонливость». В связи с этим, как справедливо отмечает автор, именно в адаптационный период преподавателям вуза необходимо оказывать иностранным студентам, в особенности из стран Китая и Вьетнама, серьезную психолого-педагогическую помощь и поддержку [7, с. 66].

В настоящее время внимание ученых привлечено к проблеме изучения развивающего потенциала образовательной среды педагогического вуза и возможностей его использования в процессе становления личности учащейся молодежи. В исследованиях Л.Е. Галагановой, А.С. Запесоцкого, В.А. Козырева, Н.Б. Крыловой, Ю.С. Мануйлова, О.Ю. Мондонен, В.В. Николиной, В.И. Слободчикова наряду с термином «образовательная среда» используются «культурно-образовательная среда», «образовательное пространство вуза».

Образовательная среда, по И.А. Баевой и В.В. Семикину, есть «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса»

Калинин, 1997. – С. 122-126.

6. Плигин, А. А. Познавательные стратегии школьников. Монография [Текст] / А. А. Плигин - М.: Профит Стайл, 2007. - 527 с.

7. Шамов, А. Н. Когнитивный подход и особенности содержания обучения лексической стороне речи на уроках немецкого языка в средней общеобразовательнойшколе [Текст] / А. Н. Шамов // Проблемы формирования социокультурной и когнитивной компетенции в практике преподавания иностранных языков / Межвузовский сборник научных статей. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. – 373 с.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Гаранжа Наталья Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ, СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрыта дефиниция «компетенция взаимодействия с родителями, социальными партерами». Описывается модель формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными парнерами. Автор представляет свое видение на процесс формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами в рамках основной образовательной программы высшего педагогического образования.

Ключевые слова: компетенция взаимодействия с родителями, социальными партнерами, комплексная модель, этапы формирования компетенции.

Annotation. In the article the concept «competence of interaction with parents, social partners». Describes the model of formation of competence of communication with parents, and social partners. The author presents his vision on the process of formation of competence of communication with parents, social partners in the framework of the basic educational program of higher pedagogical education.

Keywords: competence of interaction with parents, social partners, a comprehensive model, the stages of competence.

Введение. Подготовка будущего педагога, ориентированного на взаимодействие с родителями, социальными партнерами в образовании согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (сентябрь, 2009), сделает возможным «…существенно повысить государственный и социальный статус педагога…» (п. 5). Педагоги не всегда могут эффективно и педагогически целесообразно устанавливать взаимоотношения с родителями, объединять усилия семьи и школы для решения учебных и воспитательных задач, не находят единства в формировании и реализации целей обучения и воспитания. Родители очень часто, воспитывая детей, исходят из интуиции, житейского опыта и нуждаются

в помощи со стороны учителя в решении проблем, относительно воспитательного процесса.

Формулировка цели статьи. Создание и описание специально организованной системы подготовки будущих учителей, студентов педагогических вузов к взаимодействию с родителями, социальными партнерами для решения круга проблем в сфере взаимоотношений «учитель-родители», «школа-социальные партнеры». Вышеизложенное определяет актуальность предпринятой нами разработки целостной модели формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами.

Изложение основного материала статьи. Понятие «компетенция взаимодействия с родителями, социальными партнерами» рассматривается нами как системное, многокомпонентное новообразование, включающее в себя интегративное качество личности педагога, проявляющееся в его готовности и способности реализовывать взаимодействие с различными представителями социального партнерства, с родителями, что в дальнейшем обеспечит успешную самореализацию и конкурентоспособность в профессиональной деятельности. Исходя из современного понимания моделирования, ее концептуальных основ, существующих педагогически ориентированных моделей обучения нами была создана модель формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами. Комплексная модель формирования компетенции взаимодействия у студентов педагогических вузов состоит из следующих структурных частей:

1. общенаучные, теоретические подходы;
2. принципы;
3. система социальных, психологических и педагогических условий;
4. модули формирования компетенции;
5. этапы формирования компетенции;
6. критерии, показатели и уровни сформированности компетенции взаимодействия с родителями, социальными парнерами.

Все они нашли отражение в представленной на рис. 1 Модели формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами. Наполнение каждого из отраженных выше структурных частей модели позволит эффективно и полноценно сформировать данный вид компетенции. В данной статье нам хотелось бы более подробно охарактеризовать этапы и компоненты разработанной модели.

Этапность формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами бакалавров в образовательном процессе вуза обусловлена относительно дискретными временными периодами, их последовательностью, обеспечивающими целостную, адекватную социальному заказу профессиональную подготовку будущего специалиста. Этапы формирования компетенции, как диалектического единства процессов развития и саморазвития студента на основе ценностных отношений, интегративного социально-педагогического знания, профессиональных умений, социокультурного опыта, обеспечивают переход количества содержания компетенции в новое качество системно-интегрированного знания и осмысленного опыта, практических умений в его становлении, выражающихся как готовность к реализации рассматриваемой нами компетенции.

последовательная смена трех стадий: фаза адаптации, фаза индивидуализации, фаза интеграции личности. То есть источником развития личности является противоречие между потребностью быть личностью и активностью, направленной на решение групповых задач. Таким образом, процесс адаптации оказывается включенным в более сложное взаимодействие, в качестве основных компонентов которого выступает не только субъект, вливающийся в социум, но и та социальная среда, которая видоизменяется в зависимости от потребностей, способностей, склонностей самого субъекта. Исследователи отмечают, что «интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочением и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств» (12; 629).

Опираясь на разработанное Л.С. Выготским понятие социальной ситуации развития как «…совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной…» [2; с. 25], можно утверждать, что серьезные внешние изменения социальной ситуации развития в период ранней юности (поступление в высшее учебное заведение, уход из родительской семьи, переезд на новое место жительства) взаимосвязаны с внутренними изменениями в его психической жизни (стремление к самостоятельности, эмансипации, независимости от близких взрослых, строительство собственной жизненной траектории как в профессиональном, так и в личностном плане). Как подчеркивают А.А. Деркач и Э.В. Сайко, сложность юношеского возраста заключается в необходимости «разрешения противоречия между его приобретенными, наличествующими возможностями, способностями, с одной стороны, и с другой – потребностью в осуществлении себя на новом уровне, среди других, в презентации себя другим…» [4; с. 151].

На наш взгляд, диалектика рассматриваемого возрастного этапа заключается в том, что, с одной стороны, первокурсники демонстрируют достаточно высокий уровень рефлексии положительных и отрицательных сторон своей личности, не боятся открыто признать свои недостатки, препятствующие достижению поставленной цели; для них характерно дружеское отношение к самому себе, эмоциональное согласие с самим собой, уверенность в собственных силах на пути преодоления трудностей. С другой стороны, именно в данный период ярко проявляются и противоположные тенденции, такие как неудовлетворенность собой, сомнения в ценности собственной личности и способности вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание; наличие внутренних конфликтов, экстернальная локализация контроля. Внутриличностная дезадаптация, в свою очередь, негативно скажется на интеграции личности в социально референтную группу юношей и девушек, объединенных процессом обучения в вузе.

В данном контексте обратимся к результатам проведенного нами ранее исследования, цель которого заключалась в том, чтобы проанализировать особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза. Полученные результаты показали, что у первокурсников с началом вузовского обучения связаны многочисленные проблемы. Так, «испытуемые 1 курса (73,33%) подчеркивают значимость навыков социального взаимодействия»; «саморегуляция выступает значимым компонентом для

psycho-pedagogical interventions with the aim of optimising the arising of negative emotional States. The materials of the article are of practical value to teachers of system of higher professional and secondary education.

Keywords: social situation of development, adolescence, adaptation, integration, psychological health, psychological state, educational environment.

Введение. Актуальность рассматриваемой проблемы связана с трактовкой понятия «адаптация» в психолого-педагогической науке, с теми характеристиками, которые закладываются в основу данного понятия (И.А. Зимняя, С.Н. Костромина, А.Г. Маклаков, А.В Петровский, А.А. Реан, С.И. Розум и др.). Акцент на разных аспектах процесса адаптации (активность организма для удовлетворения потребностей; особенности среды и ее требований к организму; конфликт между потребностями организма и особенностями среды и т.п.) отражает многоаспектность явления и определяет специфику подхода к его пониманию. Нельзя не отметить присутствующий в разных подходах момент взаимодействия индивида и среды (природной и социальной). В частности, С.И. Розум подчеркивает, что понятие «социальная адаптация» личности переводит ее на качественно новый уровень, когда «адаптироваться к условиям строения человеческого общества приходится не организму, а личности» (приведение индивидуального и группового поведения личности в соответствие с системой общественных норм и ценностей) [14; с. 20].

Тысячи молодых людей, ежегодно поступающих в вузы, сталкиваются с различными проблемами, вызванными резким изменением социальной ситуации. Это связано, в первую очередь, с необходимость приспособления к новым условиям вузовского обучения, требующим от первокурсника сформированных умений и навыков организации самостоятельной учебной деятельности; вхождения в новые социально референтные группы. Стрессогенность ситуации начала вузовского обучения может быть осложнена комплексом фрустрационных состояний, вызванных переездом молодого человека на новое место жительства, уходом из родительской семьи, необходимостью самостоятельной организации своей жизни. Некоторые из них способны ассимилировать эти проблемы и могут без посторонней помощи выработать новые модели конструктивного поведения в подобной ситуации. Однако чаще «состояние психологического стресса постепенно переходит в свою разрушительную деструктивную фазу, накапливается недовольство собой и окружающими, появляется тревога за свое будущее, неуверенность в правильности собственного профессионального выбора, могут появляться невротические тенденции» [10; с. 92].

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении особенностей процесса адаптации студента в процессе его вхождения в образовательное пространство вуза. Немаловажным аспектом является также выделение в образовательно-воспитательной среде современного педагогического вуза путей и средств психолого-педагогического воздействия, направленных на оптимизацию возникающих у первокурсников негативных эмоциональных состояний.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе взаимодействие субъекта с социальной средой рассматривается как процесс вхождения личности в социальную общность. Этот универсальный для каждого возрастного этапа процесс описан А.В. Петровским как

Приоритетной задачей целевого этапа (I-IIкурс) является создание теоретико-методологической основы для формирования у студентов компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами, осуществление целенаправленного формирования комплекса социальных качеств и системы специальных потребностей и способностей; формирование направленности мотивации студентов на осуществление взаимодействия с родителями и социальными партнерами.

Важность и необходимость данного этапа объясняется тем, что деятельность только тогда становится смыслообразующей для личности, когда мотив деятельности совпадает с ее предметом. На указанном этапе мы использовали резервы педагогических и психологических дисциплин профессионального блока. Новообразованием данного этапа является сформированная мотивационно-волевая сфера студента как социально необходимая ценность, отношение к профессии. Результатом данного этапа должно стать: нахождение личностью и группой предмета деятельности, соответствующего потребностям.

Следующий этап мы определяем как содержательный (II-IIIкурс), задача которого выражается в совершенствовании образовательного процесса в целях эффективного формирования компетенции на основе усвоения знаний о педагогической деятельности, интеграции культурологических, специальных и социальных знаний; формирования общепрофессиональных и специальных умений реализации социально-педагогического взаимодействия; выбор наиболее оптимальных форм организации учебной, социальной деятельности. Данный этап предполагает формирование умений студентов интегрировать знания из различных областей наук, составляющих когнитивную основу компетенции.

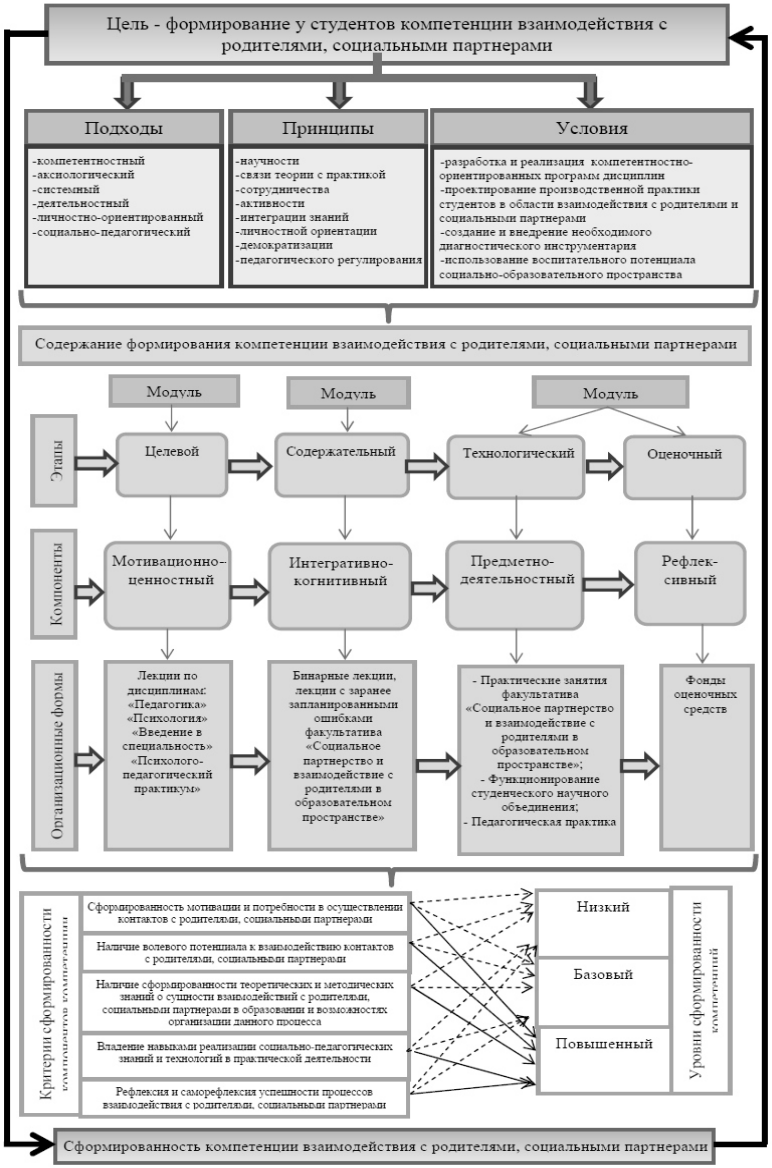


Рис.1 Модель формирования у студентов компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами

Психология

УДК:159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Лебедева Оксана Валерьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
аспирант кафедры общей и социальной педагогики
Любезнова Юлия Викторовна
Муниципальное бюджетное образовательное
учреждение «Школа № 35» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена, с одной стороны, кардинальными изменениями социальной ситуации развития в период ранней юности, переходом «во взрослую жизнь», а с другой стороны, необходимостью учета внутренних и внешних перемен в жизни молодого человека в образовательно-воспитательной системе высшего учебного заведения, призванного подготовить студента к будущей профессиональной деятельности. Цель статьи заключается в изучении особенностей процесса адаптации студента-первокурсника к условиям образовательного пространства педагогического вуза. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является личностно-деятельностный подход, позволяющий рассмотреть индивидуально-психологические особенности личности студента в контексте его учебно-профессиональной деятельности. В статье представлены подходы к рассмотрению сущности понятия «адаптация», «интеграция»; выделены наиболее характерные для данного возрастного периода психические состояния; намечены заложенные в образовательно-воспитательной среде современного педагогического вуза пути и средства психолого-педагогического воздействия с целью оптимизации возникающих негативных эмоциональных состояний. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов системы высшего профессионального и общего среднего образования.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, юношеский возраст, адаптация, интеграция, психологическое здоровье, психические состояния, воспитательно-образовательная среда вуза.

Annotation. The relevance stated in the article the problems caused, on the one hand, radically changes the social situation of development in early adolescence, transition to adulthood," and on the other hand, the necessity of taking into account internal and external changes in the life of a young person in educational system of higher educational institutions, designed to prepare the student for future professional activities. The purpose of the article is to study the peculiarities of the process of adaptation of first-year students to the conditions of educational space of a pedagogical University. Leading method to the study of this problem is the personal-activity approach, allowing to consider individual-psychological characteristics of the individual student in the context of his teaching and professional activities. The article presents the approaches to consideration of essence of the notion "adaptation", "integration"; the most typical for this age period, mental status; scheduled laid down in the educational environment of modern pedagogic University ways and means of

4. В группах с повышенным уровнем социальной фрустрированности в оценке чаще встречающихся эмоций отца и матери реже отмечаются положительные эмоции, такие как радость и интерес, но чаще отмечаются такие негативные эмоции, как гнев, печаль, вина, презрение.

Литература:

1. Алехин А. Н., Вертячих Н. Н. Социальный компонент патогенеза нарушений адаптации // Психическое здоровье. 2010. № 6. С. 46–48

2. Афанасьева М.Ю., Кравцова Н.А. Образы родителей у студентов ДВФУ. / «Детство и семья в современном мире»: Материалы Международной научно-практической конференции ГБОУ ВПО "Владивостокский государственный медицинский университет" Минздрава РФ, ГОУ ВПО "Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского", ГОУ ВПО "Владивостокский государственный университет экономики и сервиса". 2014. С. 10-16.

3. Белоколодов В.В., Николаев Е.Л. Семейные эмоциональные коммуникации у больных с психическими расстройствами. // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 192-196

4. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Беребин М.А. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение Пособие для врачей и клинических психологов. СПб., 2004. 28 с.

5. Лазарева Е.Ю., Николаев Е.Л. Особенности агрессивных проявлений у подростков с различными типами акцентуаций в условиях социальной фрустрированности. // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 21-30.

6. Ланцова Н.Н., Лазарева Е.Ю., Николаев Е.Л. Психологическое исследование аффективных состояний у студентов: гендерные аспекты. // Вестник Чувашского университета. 2013. № 2. С. 97-101

7. Логинова И.О., Живаева Ю.В., Чернова Е.И. Изучение особенностей устойчивости жизненного мира в зависимости от характера социокультурной идентичности**. //** Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 89-94.

На данном этапе происходил сбор, обработка и анализ социально-педагогической информации студентами. Для этого использовались резервы учебных дисциплин, а также разработанного нами факультатива «Социальное партнерство и взаимодействие с родителями в образовательном пространстве» и применялись педагогические приемы, активизировавшие личностную и социальную активность (проблемные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками, видео тренинги , деловые игры). Внеаудиторная работа была связана с организацией и функционированием студенческого научного объединения. Его целью являлось ознакомление с проблематикой, глубокое изучение вопросов в области социального партнерства в сфере образования, взаимодействия с родителями, а также освоение принципов, методов, приемов ведения научной работы, формирование у студентов основных навыков, нужных для дальнейшей самостоятельной работы. Все это в рамках образовательного процесса вуза позволило минимизировать издержки адаптации студентов при переходе с теоретического на эмпирический уровень овладения компетенцией взаимодействия с родителями, социальными партнерами. Новообразованием данного этапа является формирование у студентов системы интегративных социально-педагогических знаний о компетенции и сформированных на их основе специальных знаний в области взаимодействия с родителями, социальными парнерами в практической деятельности, накопление индивидуального опыта.

На технологическом этапе (III-IVкурс) происходила организация образовательно-воспитательного пространства вуза на основе включения возможностей социума, реализация навыков социального взаимодействия и апробация социально-педагогических технологий в реальной деятельности различных учреждений образовательной сферы. На данном этапе осуществлялось активное включение студентов в реальную социальную деятельность. Новообразованием технологического этапа стала сформированность комплекса базовых социальных качеств, социальных способностей, умений и навыков, которые в свою очередь определяют устойчивую социальную позицию, социальный статус. Результатом данного этапа стала способность выстраивать и координировать личностные и межличностные отношения с родителями, социальными партнерами; наличие навыков практической реализации социально-педагогических знаний и умений систематизировать эмпирический опыт; владение социально-педагогическими технологиями; сформированное профессионально-педагогическое мышление [4].

Оценочный этап (IVкурс) – происходит рефлексивно-оценочное отношение к взаимодействию с родителями, социальными парнерами: контроль и самоконтроль успешности взаимодействия. Он позволяет выявить уровень сформированности компетенции [3]. Фонд оценочных средств (ФОС), являющийся средством оценивания сформированности компетенции, содержит оценочные средства, с помощью которых можно оценивать поэтапное формирование компетенций бакалавров в процессе проведения промежуточной аттестации обучающихся по указанной дисциплине или практике.

Для диагностики качества сформированности компетенции исследователями были выделены следующие условия:

- формирование позитивной мотивации к диагностике качества обучения;

- точное адекватное оценивание уровней сформированности компетенции у студентов в соответствии с разработанными критериями, показателями и шкалой оценивания;

- поэтапность, периодичность контроля на всех этапах процесса;

- совместное обсуждение и анализ результатов диагностики [1].

Эффективность поэтапного формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами мы связываем с процессом увеличения объема, повышения качества содержания усвоенного интегративного знания, профессиональных и специальных умений, социокультурного опыта, усвоением мотивационно-ценностных отношений к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности.

Вышеописанные в нашем диссертационном исследовании этапы формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными парнерами тесно взаимосвязаны и перекликаются с ее компонентами.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает решение следующих задач:

- формирование мотивации к своей будущей профессиональной деятельности, средствами расширения знаний студентов о понятии «социальное партнерство», «взаимодействие с родителями»;

- освоение эмоционального компонента осуществления взаимодействия с родителями, социальными парнерами в процессе прохождения производственной практики.

Интегративно – когнитивный компонент включает совокупность условий (дидактические, организационно-педагогические, психолого-педагогические), методы и средства формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными парнерами, а также формирование базовых умений и навыков применения данных знаний в реальных ситуациях взаимодействия с родителями, социальными партнерами;

Предметно-деятельностный компонент включает учебно-методические модули, составленные в соответствии с требованиями компетентностного подхода.

Рефлексивный компонент предполагает рефлексию и саморефлексию результатов осуществленного взаимодействия с родителями, социальными партнерами в образовании. Не вызывает сомнения тот факт, что состояние сформированности компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами показывают критерии, которые означают «мерило оценки, признак, на основании которого осуществляется оценка, квалификация или определение кого-либо или чего либо» [2].

Для оценки эффективности описанной в статье модели нами были разработаны следующие критерии:

- мотивация и потребность в осуществлении контактов с родителями, социальными партнерами;

- наличие волевого потенциала к взаимодействию с родителями, социальными партнерами (стабильность волевых усилий);

- наличие сформированности теоретических и методических знаний о сущности взаимодействия с родителями, социальными парнерами в образовании и возможностях организации данного процесса;

-владение навыками реализации социально-педагогических знаний и социально-педагогических технологий в практической деятельности (учебно-

доброта ($p<0,023$), отзывчивость ($p<0,001$), справедливость ($p<0,001$), дружелюбие ($p<0,017$). Выявлена отрицательная связь между уровнем фрустрированности отношений с ближайшим социальным окружением и качеством оценки этих характеристик образа матери($p<0,001$).

В группах с различной неудовлетворенностью своим социальным статусом не обнаружили достоверных различий в оценках свойств образа матери. Выявлена отрицательная связь фрустрированности социальным статусом с оценкой матери как привлекательной ($r=-0,19$ для $p<0,023$), справедливой ($r=-0,22$ для $p<0,009$) и честной ($r=-0,22$ для $p<0,011$).

В группах с различной неудовлетворенностью своим социально-экономическим положением получены различия по таким особенностям образа матери как ее привлекательность ($p<0,005$), доминантность ($p<0,049$), обаятельность ($p<0,002$), сила ($p<0,02$), разговорчивость ($p<0,007$), независимость ($p<0,003$), деятельность ($p<0,037$), справедливость ($p<0,001$), уверенность ($p<0,019$), общительность ($p<0,006$), честность ($p<0,02$), раздражительность ($p<0,023$). Показана отрицательная связь неудовлетворенностью социально-экономическим положением с оценкой этих характеристик образа матери.

В группах с различной фрустрированностью сферы здоровья/работоспособности получены различия в оценке таких особенностей образа матери как ее привлекательность ($p<0,001$), обаяние ($p<0,001$), доброта ($p<0,001$), отзывчивость ($p<0,001$), справедливость ($p<0,001$), дружелюбие ($p<0,001$), уверенность ($p<0,001$), честность ($p<0,001$), раздражительность ($p<0,001$). Выявлена отрицательная связь фрустрированности в сфере здоровья/работоспособности с качеством представленных выше характеристик образа матери ($p<0,001$).

Показатели заботы матери различаются в группах. В группе с большей социальной фрустрированностью, мать характеризуется как менее заботливая. Выявлена отрицательная связь между оценкой заботы матери и степенью общей социальной фрустрированности ($r=-0,43$ для $p<0,001$) а также фрустрированности в сфере отношений с родными и близкими ($r=-0,42$ для $p<0,001$), сфере социального статуса ($r=-0,23$ для $p<0,007$), сфере социально-экономического положения ($r=-0,31$ для $p<0,001$), сфере здоровья/работоспособности ($r=-0,33$ для $p<0,001$). Оценка показателей сверхконтроля матери не выявила связи с социальной фрустрированностью студентов.

Выводы:

1. Образ отца у студентов с разной степенью неудовлетворенности в различных социальных сферах имеет различное содержание: наличие социальной фрустрированности сопряжено с восприятием своего отца как непривлекательного, подчиняющегося и более интровертированного.

2. Образ матери у студентов с разной степенью неудовлетворенности в различных социальных сферах различен: чем более привлекательной, открытой, доброй, отзывчивой, справедливой, уверенной и честной воспринимается мать, тем менее выражена социальная фрустрированность.

3. Социальная фрустрированность связана с оценкой интеллекта родителей: чем более низким интеллектом характеризуется образ отца и образ матери, тем выше социальная фрустрированность студентов в различных социальных сферах.

В группах с различной фрустрированностью сферы здоровья/работоспособности были получены различия в оценке таких особенностей образа отца как его привлекательность (p<0,018), доминантность (p<0,009), экстравертированность (p<0,046), обаятельность (p<0,013), независимость (p<0,039), деятельность (p<0,047), решительность (p<0,002), справедливость (p<0,012), напряженность (p<0,04), дружелюбность (p<0,049), уверенность (p<0,001). Фрустрированность в сфере здоровья/работоспособности отрицательно связанна с оценкой таких характеристик отца как его доминантность (r=-0,21 для p<0,016), обаяние (r=-0,20 для p<0,026), решительность (r=-0,25 для p<0,004), справедливость (r=-0,18 для p<0,044), уверенность (r=-0,30 для p<0,001).

Показатели заботы отца различаются у студентов с разным уровнем социальной фрустрированности. Выявлена отрицательная связь между оценкой заботы отца и степенью общей социальной фрустрированности (r=-0,43 для p<0,001) а также фрустрированности в сфере отношений с родными и близкими (r=-0,36 для p<0,001), отношений с ближайшим социальным окружением (r=-0,25 для p<0,006), сфере социального статуса (r=-0,33 для p<0,001), сфере социально-экономического положения (r=-0,33 для p<0,001), сфере здоровья и работоспособности (r=-0,27 для p<0,002). Показатели сверхконтроля отца не позволили обнаружить достоверных различий и связи с социальной фрустрированностью.

В группах с разными показателями общей фрустрированности были обнаружены различия в образе матери по оценке таких ее качеств как привлекательность (p<0,001), обаяние (p<0,002), упрямство (p<0,031), открытость (p<0,029), доброта (p<0,005), отзывчивость (p<0,001), справедливость (p<0,001), уверенность (p<0,035), честность (p<0,001), раздражительность (p<0,011). Общая социальная фрустрированность отрицательно связана с оценкой таких качеств матери как привлекательность (r=-0,35 для p<0,001), обаяние (r=-0,33 для p<0,001), разговорчивость (r=-0,18 для p<0,035), открытость (r=-0,22 для p<0,01), доброта (r=-0,24 для p<0,005), отзывчивость (r=-0,26 для p<0,002), справедливость (r=-0,47 для p<0,001), расслабленность (r=-0,17 для p<0,049), дружелюбие (r=-0,20 для p<0,016), уверенность (r=-0,23 для p<0,006), общительность (r=-0,20 для p<0,02), честность (r=-0,29 для p<0,001), невозмутимость (r=-0,20 для p<0,017).

В группах с различной фрустрированностью отношениями с родными и близкими были получены различия по таким особенностям образа матери как ее привлекательность (p<0,001), доминантность (p<0,038), экстравертированность (p<0,005), обаяние (p<0,001), сила (p<0,007), разговорчивость (p<0,003), добросовестность (p<0,004), открытость (p<0,002), доброта (p<0,002), независимость (p<0,004), деятельность (p<0,016), отзывчивость (p<0,003), решительность (p<0,036), энергичность (p<0,016), справедливость (p<0,001), напряженность (p<0,036), дружелюбность (p<0,002), общительность (p<0,005), честность (p<0,001), раздражительность (p<0,008). Выявлена отрицательная связь неудовлетворенности отношениями с родными и близкими со степенью оценки указанных качеств матери (p<0,001). В группах с различной фрустрированностью отношениями с ближайшим социальным окружением были получены различия по таким особенностям образа матери как ее привлекательность (p<0,002), экстравертированность (p<0,002), обаяние (p<0,002), упрямство (p<0,012), открытость (p<0,009),

профессиональные умения, аналитические, прогностические, коммуникативные и организаторские умения);

- рефлексия и саморефлексия успешности процесса взаимодействия с родителями и социальными партнерами.

Выводы. Описанные выше этапы, компоненты и критерии формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами располагаются в иерархической зависимости от предыдущего и упорядочены в единую систему. Вместе с тем, каждый предыдущий этап обладает относительной независимостью от последующего и может рассматриваться как относительно устойчивое состояние сформированности компетенции. Они тесно взаимосвязаны и перекликаются с компонентами рассматриваемой компетенции: мотивационно-ценностным, интегративно–когнитивным, предметно-деятельностным и рефлексивным.

Данная модель (Рис. 1) реализуется в образовательном пространстве вуза, который дает возможность поэтапного формирования компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами, целостного развития личности будущего педагога, перехода на более высокую качественную ступень развития личности в целом, предполагая внедрение в процесс формирования компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнерами механизмов саморазвития, самоактуализации, самосовершенствования и использование потенциальных возможностей социума

В результате реализации разработанной нами модели формирования компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнерами в рамках образовательного пространства вуза формируется оптимальный уровень вышеуказанной компетенции.

Литература:

1. Борисова Л.П., Магомедов Р.Р., Ромаева Н.Б. Педагогические условия диагностики качества обучения студентов // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009 – №4. – С.15-20.

2. Васюкова Н.А. Словарь иностранных слов. – М.:АСТ-ПРЕСС, 1999. – 640 с., С. 340

3. Гуковская М. В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза: дис….. канд. пед. наук. – М., 2008. – С. 62-68.

4. Смородинова М. В. Технологические этапы формирования предметной компетенции учащихся // Педагогическое мастерство: материалы V международной научной конференции. – М., 2014. – С. 26-28.

Педагогика

УДК:378.18

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
доктор педагогических наук, профессор Мареев Владимир Иванович
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
научный сотрудник Щипанкина Екатерина Сергеевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

АКТИВИЗАЦИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОИСКА В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье описан один из возможных вариантов активизации и систематизации исследовательского поиска в сфере инклюзивного образования, представленный форматом научно-образовательного мероприятия, организованного в контексте идей событийного подхода. Авторы раскрывают этапы организации научно-образовательного мероприятия, проведенного при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. В статье представлены результаты исследовательского поиска участников научно-образовательного мероприятия, обозначившие перспективы развития инклюзивного образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, научно-образовательное мероприятие, событийная общность, событийный подход, научно-исследовательский поиск.

Annotation. This article describes one of the possible options to increase and organize research in search of inclusive education, submitted to the format of scientific and educational activities organized in the context of the ideas of event approach. The authors reveal the stages of the organization of scientific and educational activities carried out with the support of the Russian Humanitarian Foundation. The article presents the results of the research participants in search of scientific and educational activities, the perspectives of development of inclusive education in the Russian Federation.

Keywords: inclusive Education, scientific and educational Event, event-driven Community, event Approach, Research search.

Введение. В настоящее время инклюзия стала неотъемлемой частью российской образовательной реальности и одним из приоритетных направлений исследовательского поиска. Открытость и неразрешенность многих проблем инклюзивного образования объединяет педагогов-исследователей и учителей-практиков, готовых представить опыт собственной деятельности в рамках научно-образовательных мероприятий, которые являются значимыми событиями регионального, всероссийского и международного уровня. Мы полагаем, что верно подобранный формат научно-образовательного мероприятия позволяет активизировать и систематизировать исследовательский поиск.

Разнообразие взглядов и мнений участников, пересекающихся в едином пространстве, актуализирует восприятие взаимодействующих участников педагогического сообщества как членов со-бытийной общности [2; 3],

меньшей степени характеризуют радость ($p<0,003$) и интерес ($p<0,007$), в большей - печаль ($p<0,007$), презрение ($p<0,024$), стыд ($p<0,044$), вина ($p<0,028$).

В группе с большей неудовлетворенностью своим здоровьем и работоспособностью в образе отца реже описывают радость ($p<0,003$), интерес ($p<0,007$), чаще печаль ($p<0,019$), гнев ($p<0,001$), презрение ($p<0,037$), страх ($p<0,032$), вина ($p<0,03$). В образе матери реже встречается радость ($p<0,001$), интерес ($p<0,046$), но чаще печаль ($p<0,025$) и гнев ($p<0,047$).

В группах с различной степенью фрустрированности отношениями с родственниками и близкими людьми были полученные значимые отличия по таким характеристикам образа отца как его привлекательность ($p<0,001$), доминантность ($p<0,004$), экстравертированность ($p<0,017$). Также различия имеются в степени оценки его обаятельности ($p<0,008$), силы ($p<0,003$), добросовестности ($p<0,002$), открытости ($p<0,009$), доброты ($p<0,003$), независимости ($p<0,012$), деятельности ($p<0,004$), отзывчивости ($p<0,016$), решительности ($p<0,004$), энергичности ($p<0,044$), справедливости ($p<0,022$), напряженности ($p<0,010$), дружелюбности ($p<0,006$), уверенности ($p<0,018$), общительности ($p<0,001$), честности ($p<0,012$), самостоятельности ($p<0,001$), раздражительности ($p<0,02$). В группах с различной степенью выраженности фрустрированности отношениями с ближайшим социальным окружением были полученные различия по таким особенностям образа отца как его привлекательность ($p<0,016$), упрямство ($p<0,018$), отзывчивость ($p<0,012$), дружелюбность ($p<0,032$), раздражительность ($p<0,017$).

В группах с различной неудовлетворенностью своим социальным статусом полученные различия по следующим особенностям образа отца: привлекательность ($p<0,012$), доброта ($p<0,017$), решительность ($p<0,012$), энергичность ($p<0,02$), справедливость ($p<0,005$), дружелюбие ($p<0,032$), раздражительность ($p<0,017$). Выявлена отрицательная связь неудовлетворенности социальным статусом с привлекательностью ($r=-0,27$ для $p<0,002$), обаянием ($r=-0,25$ для $p<0,005$), силой ($r=-0,24$ для $p<0,006$), добротой ($r=-0,23$ для $p<0,009$), деятельностью ($r=-0,20$ для $p<0,021$), энергичностью ($r=-0,19$ для $p<0,036$) дружелюбием ($r=-0,24$ для $p<0,003$), честностью ($r=-0,20$ для $p<0,026$) образа отца и положительно связана с оценкой его раздражительности ($r=0,28$ для $p<0,002$).

В группах с различной неудовлетворенностью социально-экономическим положением были получены различия по таким особенностям образа отца как его привлекательность ($p<0,008$), доминантность ($p<0,01$), экстравертированность ($p<0,048$), сила ($p<0,032$), добросовестность ($p<0,045$), открытость ($p<0,041$), доброта ($p<0,002$), деятельность ($p<0,008$), решительность ($p<0,007$), энергичность ($p<0,032$), справедливость ($p<0,001$), уверенность ($p<0,009$), самостоятельность ($p<0,015$), раздражительность ($p<0,035$). Неудовлетворенность социально-экономическим положением отрицательно связана с оценкой таких характеристик отца как его привлекательность ($r=-0,24$ для $p<0,007$), доминантность ($r=-0,18$ для $p<0,042$), обаяние ($r=-0,26$ для $p<0,003$), сила ($r=-0,26$ для $p<0,003$), открытость ($r=-0,20$ для $p<0,025$), доброта ($r=-0,29$ для $p<0,001$), деятельность ($r=-0,23$ для $p<0,011$), решительность ($r=-0,20$ для $p<0,025$), энергичность ($r=-0,19$ для $p<0,037$), справедливость ($r=-0,24$ для $p<0,006$), уверенность ($r=-0,25$ для $p<0,005$), невозмутимость ($r=-0,22$ для $p<0,015$).

неопределенности и 18% выборки испытывают неудовлетворенность здоровьем, эмоциональным состоянием, образом жизни в целом.

Таким образом, наибольшая удовлетворенность студентов выявлена в отношениях с родными и близкими и ближайшим социальным окружением. Удовлетворенность в этих сферах отмечается у 42% и 27% выборки соответственно. Наиболее фрустрированными сферами являются область здоровья/работоспособности и область социально-экономического положения, 23% и 14% выборки соответственно. В ранжированных списках по степени наибольшей неудовлетворенности, студенты на первые места ставили неудовлетворенность психоэмоциональным состоянием, жилищно-бытовыми условиями, материальным положением, здоровьем/работоспособностью и своим образованием. По каждой шкале социальной фрустрированности студенты выборки были разделены на группы с отсутствием и наличием социальной фрустрированности.

В группах с различной выраженностью общей социальной фрустрированности были выявлены значимые различия в оценке интеллекта отца ($p<0,001$) и матери ($p<0,002$). По данным шкал методики УСФ обнаружено, что оценка интеллекта отца сопряжена с неудовлетворенностью отношениями с родными и близкими ($p<0,001$), отношениями с ближайшим социальным окружением ($p<0,044$), социально-экономическим положением ($p<0,004$), здоровьем и работоспособностью ($p<0,002$). Оценки интеллекта матери сопряжена с неудовлетворенностью социально-экономическим положением ($p<0,001$), здоровьем и работоспособностью ($p<0,01$). Определена отрицательная связь между оценками интеллекта в образе матери и неудовлетворенностью отношениями с родными и близкими ($r=-0,38$ для $p<0,001$), отношений с ближайшим социальным окружением ($r=-0,23$ для $p<0,008$), социальным статусом ($r=-0,24$ для $p<0,005$), социально экономического положения ($r=-0,31$ для $p<0,001$), здоровья и работоспособности ($r=-0,28$ для $p<0,001$) и общей фрустрированностью ($r=-0,38$ для $p<0,001$). Следовательно, чем более низким интеллектом характеризуется образ отца и образ матери, тем выше социальная фрустрированность студентов в различных социальных сферах.

По шкале общей фрустрированности в группе с признаками фрустрированности образ отца реже ассоциируется с радостью ($p<0,001$), интересом ($p<0,001$) и чаще с гневом ($p<0,004$). Образ матери в этой группе, также реже характеризует радость ($p<0,002$) и интерес ($p<0,044$).

В группе с неудовлетворенностью взаимоотношениями с родными и близкими образ отца реже характеризует радость ($p<0,012$), интерес ($p<0,004$), чаще презрение ($p<0,016$) и вина ($p<0,015$). Образ матери в этой подгруппе реже характеризует радость ($p<0,001$), удивление ($p<0,013$), интерес ($p<0,012$) и чаще гнев ($p<0,01$) и презрение ($p<0,004$).

В группе с неудовлетворенностью в сфере отношений с ближайшим социальным окружением образ отца реже характеризует радость ($p<0,001$), интерес ($p<0,014$), а образ матери - радость ($p<0,007$) и удивление (0,018).

В группе студентов с большей неудовлетворенностью своим социальным статусом образ отца реже сопряжен с радостью ($p<0,006$) и интересом ($p<0,022$). В группе с большей неудовлетворенностью социально-экономическим положением образ отца реже характеризует радость ($p<0,029$), удивление ($p<0,032$), интерес ($p<0,012$), чаще гнев ($p<0,004$). Образ матери в

объединенных идеями инклюзивного образования. Со-бытийная общность – «это живое единство, взаимосвязь жизней людей, которые по внешним признакам противоположны, но при этом внутренне сродни между собой, что ведет к тому, что, несмотря на препятствия, возникает возможность понимания (постижения) одним другого» [1, с. 39]. Таким образом, задача организаторов научно-образовательного мероприятия создать условия для того, чтобы оно стало событием личностно значимым для каждого из его участников. Опыт подобной организации получен нами в процессе реализации проекта, поддержанного в 2015 году Российским гуманитарным научным фондом, - Международный образовательный форум «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы».

Этот форум стал одним из основных мероприятий, посвященных празднованию столетия Южного федерального университета, который входит в список базовых образовательных учреждений высшего профессионального образования, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки РФ от 30.12.2010 № 2211).

Изложение основного материала статьи. Проблема становления и развития инклюзивного образования является приоритетным направлением образовательной политики Российской Федерации и ключевым направлением развития образования на Юге России, что обусловило активное участие в мероприятии представителей Правительства Ростовской области.

Политика в области инклюзивного образования определила основную цель форума: систематизация научного поиска и практического опыта в формировании инклюзивного образования детей и молодежи в России и мире.

Проект был направлен на решение следующих задач:

-определение научной новизны и уровня фундаментальности проблем инклюзивного образования;

-формулирование теоретико-методологических основ инклюзивного образования,

-обоснование инклюзии как образовательного процесса,

-определение стратегии реализации принципов инклюзивного образования на практике;

-обсуждение государственной политики в области инклюзивного, в том числе профессионального, образования;

-оценка ресурсов образовательных организаций для реализации инклюзивных практик (подходы и инструменты);

-анализ деятельности высшей школы по развитию инклюзивного образования;

-обсуждение психологических аспектов инклюзии в образовании;

-анализ опыта организации инклюзивного образования за рубежом и в России как фактора социальной интеграции инвалидов;

-оценка эффективности реализации программы «Доступная среда» на региональном уровне;

-рассмотрение инновационных практик социальной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

-поиск эффективных решений в инклюзивном образовании обучающихся различных нозологических групп;

-обсуждение состояния и перспектив подготовки педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзии;

-расширение возможностей электронного обучения и ИКТ-технологий в контексте организации обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

Реализация нашего проекта включала стадии анонсирования, активизации молодежных творческих инициатив и непосредственной реализации.

На *анонсирующей стадии проекта* была проведена Всероссийская молодежная конференция «Образование для будущего, или Будущее образования: взгляд молодежи» (приказы ЮФУ № 4023 от 10 апреля 2015 г. и № 4500 от 22 апреля 2015 г.), основной целью которой выступило выявление талантливой молодежи, интересующейся научными исследованиями в области фундаментальных и прикладных аспектов образования вообще и инклюзивного образования, в частности, привлечение внимания к новым отраслям педагогической науки и активизация творческого поиска в сфере широкого понимания инклюзии.

Активное использование технологий дистанционного общения позволило в формате телеконференции обеспечить участие в конференции более 150 студентам, магистрантам, аспирантам и молодым ученым Южного федерального университета, Крымского федерального университета, Московского городского психолого-педагогического университета, Саратовского государственного университета, Череповецкого государственного университета и других вузов России. Подобная форма проведения мероприятия создала условия для формирования профессиональных, научно-исследовательских и проектно-аналитических компетенций студенческой молодежи, направленных на решение актуальных проблем развития системы образования Российской Федерации в условиях ее ускоряющегося инновационного развития, и обеспечила активное участие студентов в организации и проведении основных мероприятий проекта.

На *стадии активизации молодежных творческих инициатив* был проведен конкурс молодежных научно-педагогических проектов «Мы создаем инклюзивное обучение» (распоряжение ЮФУ от 25 июня 2015 г. № 699-р). Конкурс проводился с целью введения участников в проблематику инклюзивного образования, формирования у них готовности анализировать проблемы, порождать идеи, разрабатывать инновационные проекты по актуальным направлениям образовательной инклюзивной практики, работать в команде единомышленников.

Проведение конкурса позволило решить ряд задач:

-выявить, поддержать и распространить результаты проектной практической деятельности молодежи в научно-педагогическом сообществе в условиях подготовки и организации форума «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы»

-расширить границы внедрения инклюзивного образования в современную педагогическую практику;

-проводить практико-ориентированную работу среди студенческой молодежи по воспитанию внимательного и бережного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья;

-способствовать внедрению лучших проектов в практику отечественного инклюзивного образования.

функционирования личности связан с особенностями социокультурной идентичности [7], которая начинается с первых дней жизни ребенка в семье. Исследования Е.Л. Николаева и Е.Ю.Лазаревой (2013, 2014) показали, что ситуации социальной фрустрированности связаны с различными формами агрессивного поведения у молодых людей с разным типом акцентуации характера [5,6]. С позиций психодинамического подхода, образы родителей, отражая специфику микросоциальных отношений формирующейся личности, определенным образом связаны с толерантностью личности к фрустрирующим факторам. Однако в литературе не представлены результаты эмпирических исследований этих связей у условно здорового контингента. Выявление качественных характеристик этих отношений позволит расширить психокоррекционные программы повышения устойчивости функционирования личности.

Формулировка цели статьи. С целью определить связь характеристик социальной фрустрированности у студентов с образами родителей было проведено эмпирическое исследование.

Изложение основного материала статьи.

Материал и методы исследования

В исследовании приняли участие 138 студентов ТГМУ в возрасте от 18 до 27 лет. Методический аппарат: опросник родительской привязанности «Parental Bonding Instrument» Parker G, методика личностного дифференциала, методика оценки уровня социальной фрустрированности [4], авторская анкета, разработанная с целью сбора информации о студентах и об их представлениях о своих родителях. Статистический анализ проводился в компьютерной программе SPSS с вычислением критериев различия показателей среди групп (U-критерий Манна-Уитни, критерий $\chi 2$), корреляционный анализ (критерий r-Спирмена).

Результаты исследования и их обсуждение

Общие данные о семье респондентов: 80 (58%) из 138 студентов, воспитывались в полной семье, 58 студентов (42%) - в семье без отца. У 16 студентов, причиной отсутствия отца был его уход из семьи, в 5 случаях его смерть, остальные опрошенные отказывались комментировать этот факт.

Анализ социальной фрустрированности показал, что в сфере отношений с родными и близкими (УСФ-1) у 81% выборки социальная фрустрированность отсутствует. У 7% выборки выявлен относительно высокий уровень неудовлетворенности в этой сфере отношений. В сфере отношений с ближайшим социальным окружением (УСФ-2 - друзья, коллеги, начальство, противоположный пол) у 77% выборки отмечается отсутствие или слабая неудовлетворенность, 5% выборки испытывают умеренную неудовлетворенность в отношениях с ближайшим социальным окружением. Удовлетворенность своим социальным статусом (УСФ-3) наблюдается у 59% выборки, 30% выборки входят в зону неопределенности. У 11% студентов выборки выявлена неудовлетворенность социальным статусом. По шкале социально-экономического положения (УСФ-4) 56% студентов отмечают относительную удовлетворенность, 33% входят в зону неопределенности и 11% - испытывают фрустрированность в области материального достатка, жилищно-бытовых условий, проведении свободного времени. В сфере удовлетворенности своим здоровьем и работоспособностью (УСФ-5) 55% студентов не имеют фрустрированности, 27% студентов входят в зону

честной воспринимается мать, тем менее выражена фрустрированность. В частных сферах социальной неудовлетворенности обнаружены аналогичные результаты, согласно которым образ отца и матери характеризуются меньшей привлекательностью, подчиняемостью и меньшей активностью.

Ключевые слова: студенты, социальная фрустрированность, образ отца, образ матери.

Annotation. The analyses of the relationship of level of expression of social frustration with the qualitative characteristics of the images parents among medical students was conducted. The image of the father of the students with varying degrees of frustration in different social spheres have a different content: the presence of social frustration associated with the perception of his father as unattractive, obeying and more introverted. The image of the mother of the students with varying degrees of dissatisfaction in a variety of different social spheres: the more attractive, open, kind, responsive, fair, confident and honest perceived mother, the less expressed frustration. In the private spheres of social dissatisfaction found similar results, according to which the image of the father and mother are less attractive, obeying and less activity.

Keywords: students, social frustration, the image of the father, the mother image.

Введение. В настоящее время одними из приоритетных направлений психосоциальных исследований во многих странах мира, включая Россию, становятся проблемы нарушений психической адаптации и качества жизни условно здорового контингента лиц. С позиций биопсихосоционоэтического подхода изучение нарушений психической адаптации и потенциальной угрозы для здоровья предполагает анализ взаимосвязей биологических, психологических, социальных и ценностно-смысловых характеристик. Каждый из этих компонентов, отличаясь своеобразием, вносит свой вклад в общий механизм адаптации, дезадаптации и развития болезни. Нарушения личностно-средового взаимодействия, социальные конфликты, играют существенную роль в развитии пограничных психических, психосоматических расстройств и саморазрушающего поведения [3]. Выделение и квалификация социальных факторов как факторов риска нарушения здоровья является важной медико-психологической задачей, решению которой может способствовать оценка содержания и выраженности социальной фрустрированности (СФ) [4].

По определению А. Н. Алехина (2010) социальная фрустрированность представляет собой специфический комплекс переживаний и отношений личности, возникающих в ответ на действие фрустрирующих факторов, длительное дестабилизирующее действие которых формирует напряженность адаптивных механизмов и парциальную дезадаптацию [1]. Неудовлетворенность по отдельным направлениям социально заданных иерархий накапливается и образует постоянный фон эмоционального напряжения личности, заставляющий личность при достижении критического уровня, прибегать к мерам психологической защиты, сформированным в процессе онтогенеза в системе значимых отношений. Отношения с первичной социальной группой формирует у ребенка его мироощущение и образ мира, который связан с образами родителей [2]. Исследования И.О. Логиновой (2012) с соавт. показано, что студенты ощущают недостаток ресурса для разрешения противоречия между образом мира и образом жизни. Деструктивный характер

В конкурсе приняли участие проекты студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых из Москвы, Череповца, Саратова, Ростова-на-Дону, Таганрога, Ставрополя, Ялты и других городов Российской Федерации (более 30 индивидуальных и коллективных заявок).

На *стадии непосредственной реализации проекта* были проведены международный образовательный форум «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» и молодежная школа «Инклюзивное образование: если не мы, то кто?» (приказ ЮФУ № 14115 от 9 октября 2015 г.).

География участников форума и молодежной школы охватила все регионы России, а также Республику Беларусь, Казахстан и Узбекистан. В мероприятиях приняли участие представители 35 вузов России и Ближнего Зарубежья, 6 федеральных университетов. Проявили активность работники системы среднего профессионального образования (более 20), государственные и общественные организации (Благотворительный Фонд «Страна талантов», Российская шахматная федерация, Ассоциация «Особые дети», Ростовское региональное отделение общероссийской общественной организации инвалидов, Ростовское городское отделение Ростовского регионального отделения общественной организации «Всероссийское общество инвалидов» - организации инвалидов-опорников «Икар», Центр лечебной педагогики и социальной терапии «СВеЧа», Ростовская областная специальная библиотека для слепых, Центр «Дом Белой Лошади», организации, специализирующиеся в сфере услуг для инвалидов и лиц с ОВЗ), более 30 общеобразовательных и специальных (коррекционных) школы. Проведение мероприятия проходило при активном участии сотрудников *Комиссии по вопросам качества образования Совета по делам молодежи Министерства образования и науки Российской Федерации, Координационного совета при Губернаторе Санкт-Петербурга и* Правительства Ростовской области, Министерства общего и профессионального образования Ростовской области, Министерства здравоохранения Ростовской области, Министерства труда и социального развития Ростовской области, Управления государственной службы занятости населения Ростовской области, Комитета по молодежной политике Ростовской области, Регионального информационно-аналитического центра развития образования, Аппарата Уполномоченного по правам ребенка в Ростовской области и представителей средств массовой информации.

В процессе работы международного форума прошло обсуждение новых подходов, методик и технологий инклюзивного образования, позволяющих обеспечить обучающимся с ограниченными возможностями успешную адаптацию и социализацию в обществе. Участники форума обсудили пути решения актуальных вопросов оптимизации возможностей развития инклюзивного образования и определили направления совместной деятельности в будущем. Работа форума шла по нескольким направлениям: методологические основы инклюзивного образования; инклюзия как образовательный процесс: эволюция, развитие гуманистического мировоззрения, стратегия построения; педагогические технологии инклюзивного образования, опыт реализации принципов инклюзии в образовательных системах России и за рубежом. Дискуссия по тематике инклюзии носила комплексный характер и затрагивала основополагающие социальные и методологические принципы. Участники форума обсудили

актуальные проблемы инклюзивного образования в рамках пленарного заседания, посетили секционные заседания, приняли участие в работе круглых столов и проектных семинаров.

В рамках форума прошла молодежная педагогическая школа «Инклюзивное образование: если не мы, то кто?». Целью школы являлось введение участников в проблематику инклюзивного образования, формирование у них готовности анализировать проблемы, порождать идеи, разрабатывать инновационные проекты по актуальным направлениям образовательной инклюзивной практики, работать в команде единомышленников, проводить рефлексию собственной деятельности. Были представлены открытые лекции, лекции-презентации, тренинги и мастер-классы различной тематики, в том числе: «Учитель - носитель нравственной идеи в инклюзивной образовательном пространстве», «Возможности искусства: арт-терапия», «Информационная независимость инвалидов по зрению: опыт работы специальных библиотек для слепых», «Эвритмический театр как метод создания инклюзивного пространства с детьми-инвалидами младшей школьной ступени», «Созидательный импульс речевого искусства» и др. Участниками молодежной школы стали студенты, магистранты и аспиранты Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, Ташкентского государственного педагогического университета, Южного федерального университета, Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Донского государственного технического университета, Челябинского государственного университета, Уральского федерального университета, Московского городского психолого-педагогического университета, Северо-Кавказского федерального университета, Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, Казанского (Приволжского) федерального университета, Тверского государственного университета и других образовательных учреждений России и ближнего зарубежья.

В течение трех дней участники форума обсуждали пути решения проблем оптимизации возможностей развития инклюзивного образования, формулировали стратегические направления развития инклюзивных образовательных практик на всех уровнях системы образования. В ходе проведения мероприятий форума возникло общее пространство взаимодействия, позволившее его участникам в условиях открытого диалога выявить современные проблемы развития российского инклюзивного образования и предложить пути их решения с учетом опыта реализации данного типа образования в регионах, поставить вопросы обеспечения и оценки качества инклюзивного образования на всех уровнях системы образования, выявить возможности муниципального образовательного пространства в построении системы инклюзивного образования как фактора развития личности обучающихся.

В проекте резолюции международного образовательного форума «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» были выделены основные направления дальнейшего научного поиска и разработки механизмов интеграции усилий всех субъектов системы образования, общества и государства в области строительства инклюзивного образования и становления

требованию, 2012. – 330 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2003. – 1136 с.

3. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

4. Давыдов, В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М.: Логос-М, 2008. – 285 с.

5. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2012. – 448 с.

6. Широкова, Г. А. Практикум для детского психолога / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – 8-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 314 с.

Психология

УДК 61:371.83:316.6

доктор психологических наук, доцент, зав. Кафедрой клинической психологии Кравцова Наталья Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Тихоокеанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Владивосток);
ассистент кафедры клинической психологии
Болотина Наталья Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Тихоокеанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Владивосток);
ассистент кафедры клинической психологии
Довженко Анастасия Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Тихоокеанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Владивосток)

СВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ С КАЧЕСТВЕННЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОБРАЗОВ РОДИТЕЛЕЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Проведен анализ взаимосвязи уровня выраженности социальной фрустрированности у студентов медицинского вуза с качественными характеристиками образов родителей. Образ отца у студентов с разной степенью фрустрированности в различных социальных сферах имеет различное содержание: наличие социальной фрустрированности сопряжено с восприятием своего отца как непривлекательного, подчиняющегося и более интровертированного. Образ матери у студентов с разной степенью неудовлетворенности в различных социальных сферах различен: чем более привлекательной, открытой, доброй, отзывчивой, справедливой, уверенной и

является не только усвоение теоретического материала, но и получение практических навыков в создании различных форм художественной обработки материалов и их художественного оформления. В таблице 1 приводится примерный тематический план развивающих заданий, направленных на развитие творческого воображения подростков на уроках технологии.

Таблица 1

Система развивающих заданий, направленная на развитие творческого воображения подростков на уроках технологии

№	Содержание	Задачи
1	Художественная обработка материалов. Упражнение «Внимательность».	1. Формирование у учащихся умений и навыков в области декоративно-прикладного творчества. 2. Знакомство с изделиями декоративно-прикладного творчества. 3. Развитие творческого воображения. 4. Развитие творческого мышления, наблюдательности.
2	Художественная обработка древесины. Резьба по дереву. Упражнение «Найди подходящий треугольник». Упражнение «Составь орнамент из геометрических фигур»	1. Ознакомление учащихся с видами резьбы по дереву. 2. Развитие у детей абстрактного воображения. 3. Прививание интереса и любви к художественному творчеству. 4. Развитие творческого воображения, мышления, восприятия художественных изделий.
3	Изготовление авторских изделий в технике «Резьба по дереву».	1. Закрепление знаний о резьбе по дереву. 2. Составление рисунка для резьбы по дереву. 3. Правильное размещение изображения на заготовке. 4. Умение воплощать художественный замысел в материале. 5. Дальнейшее развитее творческого воображения, мышления, художественного вкуса.
4	Выжигание по дереву, коже. Упражнение «Дорисуй», «Волшебные кляксы». Задание «Дорисуй линии и получи элемент орнамента»	1. Ознакомление учащихся с техникой «Выжигание». 2. Развитие у детей абстрактного воображение. 3. Прививание интереса и любви к художественному творчеству. 4. Развитие творческого воображения, мышления, восприятия художественных изделий.
5	Изготовление авторских изделий декоративно-прикладного творчества в технике «Выжигание».	1. Закрепление знаний о технике выжигания на различных материалах. 2. Составление рисунка для выжигания. 3. Правильное размещение изображения на заготовке. 4. Умение воплощать художественный замысел в материале. 5. Дальнейшее развитее творческого воображения, мышления, художественного вкуса.
6	Художественная обработка металлов. Упражнение «Найди отличия». Задание «Дорисуй по точкам»	1. Обучение детей видам художественной обработки металлов. 2. Закрепление умения изготавливать работы из проволоки. 3. Развитие восприятия формы изделий, воображения.
7	Изготовление авторских изделий в технике «Металлообработка».	1. Обучение детей чувствовать форму, линию, композицию. 2. Развитие умения и навыки работы металлом. 3. Развитие восприятия художественной формы, воображения. 4. Воспитание интереса учащихся к произведениям декоративно-прикладного творчества.

Выводы. Воображение не только способствует формированию творческого потенциала личности, но и является условием развития и совершенствования тех видов деятельности школьников, благодаря которым происходит плодотворное изучение учебного материала.

Таким образом, значение функции творческого воображения подростка в психическом развитии велико. Однако фантазия, как и любая форма психического отражения, должна иметь позитивное направление развития. Она должна способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерастать в пассивную мечтательность, замену реальной жизни грезами.

Литература:

1. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – М.: Книга по

инклюзивного общества.

Благодаря событийному подходу к организации научно-образовательного мероприятия был активизирован исследовательский поиск научно-педагогических работников, молодых педагогов и учителей-практиков, представленный следующими результатами:

1. Выявлены проблемы внедрения инклюзивного образования, среди которых названы: недостаточная разработанность нормативно-правового обеспечения инклюзивного; неготовность социума к принятию инклюзии; отсутствие полноценной ранней диагностики и психолого-педагогического сопровождения как основы ранней инклюзии; отсутствие преемственности между общеобразовательными стандартами и образовательными стандартами инклюзивной школы, где могут обучаться одаренные дети, дети с инвалидностью, дети-мигранты и дети с нормальным развитием; кадровое обеспечение и подготовка педагогов к работе в новых профессиональных обстоятельствах, требующих готовности к реализации инклюзии; отсутствие механизмов и инструментов для создания адаптивной образовательной среды в широком понимании; низкая степень использования имеющегося опыта организации инклюзивного образования регионов России и Ближнего Зарубежья.

2. Определены этапы реализации стратегии развития инклюзивного образования. *Первый этап:* создание нормативно-правовых документов, регламентирующих организацию инклюзивного образования; создание программно-методических материалов на основе анализа существующего опыта реализации инклюзивного образования; организация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для инклюзивного образования; организация информационной и просветительской деятельности, создание в каждом районе города системной модели инклюзивного образования, создание новых стандартов и программ обучения педагогов и психологов с включением дисциплин, необходимых для реализации инклюзивного образования. *Второй этап:* создание критериев развития инклюзивного образования и апробация системы оценки качества инклюзивной образовательной среды; расширение сети образовательных учреждений, в том числе учреждений дополнительного и профессионального образования, реализующих инклюзивную практику; создание и апробация технологических пакетов для обеспечения инклюзивной практики, создание учебников для студентов педагогических и психологических вузов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в инклюзивном обучении. *Третий этап:* выход на институциональный уровень развития системы инклюзивного образования; создание условий для непрерывности оказания образовательных услуг на протяжении жизни лица с ограниченными возможностями здоровья.

3. Определены основные ресурсы формирования универсальной муниципальной модели инклюзивного образования: кадровые, научные, информационные, организационные, социально-адаптационные, методические, программно-дистанционные, интеграционные, социально-медико-психологические, сетевые и др.

4. Обобщен опыт использования технологий социализации и адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, среди которых особо выделены: технологии театральной педагогики и

музыкотерапии, арт-терапевтические и эвритмические технологии, здоровьесберегающие образовательные практики, инклюзивный туризм как технология социальной адаптации, технологии тьюторского сопровождения и волонтерской деятельности, нейропсихологические методы, анималотерапевтические методы и технологии и др.

5. Инклюзивная педагогика определена как перспективная отрасль и новое научное направление развития педагогической теории, что позволит расширить возможности теоретического обоснования и практического использования инновационных педагогических технологий в образовательном пространстве России и Ближнего Зарубежья.

6. Отмечена необходимость создания системы ранней профориентационной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с целью формирования индивидуальных маршрутов получения профессиональной квалификации для дальнейшей интеграции в общество.

7. Раскрыт потенциал сетевого взаимодействия организаций, ***реализующих инклюзивные образовательные практики,*** в аспекте создания кластерных моделей с привлечением к профессиональной подготовке инвалидов и лиц с ОВЗ потенциальных работодателей, обеспечивающих эффективное трудоустройство и последующее карьерное сопровождение выпускников организаций профессионального образования.

8. Актуализирована необходимость разработки и использования технологии «Индекс инклюзии» для определения степени готовности, масштабности и уровня возможностей образовательных организаций к реализации инклюзивного образования обучающихся различных нозологических групп.

9. Обобщены механизмы разработки адаптивных образовательных программ профессиональной подготовки инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с целью их совершенствования, универсализации и последующей разработки алгоритмов внедрения в образовательные пространства организаций системы профессионального образования.

10. Определены перспективные направления научного поиска в сфере педагогики инклюзивного образования:

-разработка теоретико-методологических основ процесса становления системы инклюзивного профессионального образования;

-разработка и апробация гибкой и диверсифицированной модели инклюзивного профессионального образования для всех его уровней, обеспечивающей движение обучающихся с ОВЗ и инвалидов по индивидуальным социальным и профессиональным траекториям;

-обоснование и разработка технологии реализации образовательных программ и новых форм организации процесса профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и инвалидов в условиях инклюзии;

-разработка и апробация механизмов формирования инклюзивной культуры студенческой молодежи и инструментов их социализации при успешном вовлечении в социальную практику;

-обоснование условий модернизации программ подготовки педагогических кадров для системы среднего профессионального и высшего образования, способных к реализации инклюзивного образования в условиях отечественной системы профессионального образования.

Взаимодействие учителя и учащихся в процессе организации творческой деятельности предполагает использование сочетания индивидуальных и коллективных форм работы на всех этапах выполнения заданий, позволяющего обеспечить гибкий подход к индивидуальным особенностям учеников со стороны преподавателя и высокую продуктивность творческой деятельности со стороны учащихся; учитывать особенности различных организационных форм обучения, оказывающих положительное влияние на процесс развития творческого мышления учащихся в ходе выполнения творческих заданий [4, с. 74].

Выбор методов организации творческой деятельности осуществляется в зависимости от целей, уровня сложности содержания, уровня развития творческого воображения учащихся, конкретных условий, сложившихся при выполнении творческого задания: осведомленности учащихся в поставленной проблеме, степени проявления интереса, личного опыта применения способов решения поставленной задачи. Творческие задания предполагают применение учащимися активных методов для организации самостоятельной творческой деятельности [4, с. 174]. Для развития творческого воображения используются как традиционные практические, наглядные, словесные методы, так и инновационные творческие технологии [3, с. 92].

Обобщая знания, полученные в ходе теоретического исследования творческого воображения подростков, предпринимается попытка разработать творческие задания, ориентированные на развитие творческого воображения подростков в учебном процессе. Результатом этих заданий должны стать более высокий уровень развития творческого мышления, творческого воображения, применение учащимися методов творчества в процессе выполнения заданий.

Для изучения особенностей творческого воображения подростков нами было проведено исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 39» г. о. Саранск Республики Мордовия. Экспериментальную группу составила подгруппа мальчиков 7-х классов в количестве 22 учащихся. В исследовании были использованы методика исследования творческого воображения «Тест Круги» и «Методика изучения индивидуальных особенностей воображения», которые предназначены для определения уровня развития творческого воображения [6, с. 203]. По результатам проведенного опытно-экспериментального исследования было отмечено, что значительная часть подростков имеет низкий уровень развития воображения, что отрицательно влияет на становление творческого потенциала подростков.

С целью развития творческого воображения подростков нами была разработана система развивающих заданий, направленная на формирование у учащихся качеств, творчески думающей личности, которые необходимы для деятельности в новых социально-экономических условиях.

Данные задания были включены в уроки технологии, которые не противоречили тематике уроков, исходили из темы урока и дополняли ее основное содержание. На уроках происходит формирование у подростков навыков самостоятельной работы с различными видами и приемами обработки различных материалов, а также знакомство с историческими данными о каждом виде искусства.

Развивающие задания мы проводили при изучении разделов программы технологии связанной с художественной обработкой материалов. В процессе преподавания особая роль отводится практическим работам, целью которых

сокровенную тайну и охотнее признается в своих поступках, чем обнаруживает свои фантазии» [2, с. 598].

Воображение – это источник идей и для бизнеса, и для любви, и для творчества. Бурно развивающееся воображение оказывает сильное влияние на формирование личности. В силу специфичности того, что жизнь стала более эмоциональной, подросток чаще всего погружается в какое-то одно значимое переживание, вот тогда особенно сильно проявляется действие законов общего эмоционального знака и эмоциональной реальности воображения. Сущность закона общего эмоционального знака состоит в том, что всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству. Эмоция обладает, таким образом, как бы способностью подбирать впечатления или образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет подростком в данную минуту. Впечатления и образы, имеющие общий эмоциональный знак, т. е. производящие сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, несмотря на то, что никакой связи ни по сходству, ни по смежности не существует налицо.

Закон эмоциональной реальности воображения проявляется в том, что всякое построение фантазии обычно влияет на чувства, и если это построение и не способствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим чувством. Из-за процесса перестройки, постепенной дифференциации воображения, представления, фантазии, продукты собственного воображения нередко могут стать настолько реальными, что подросток непроизвольно пытается воплотить их в жизнь либо в какой-то конкретной деятельности, либо в рассказах о них, делающих их как будто бы реальными.

Е. П. Ильин выделяет пассивное и активное воображение. Пассивное воображение является примитивной формой и может быть непреднамеренным (непроизвольным) и преднамеренным (произвольным). Непреднамеренное воображение проявляется в непроизвольной трансформации образов, совершающейся под влиянием малоосознанных потребностей, влечений без сознательного вмешательства человека. Образы воображения трансформируются как бы самопроизвольно, не формируются с помощью произвольного воображения, поэтому здесь отсутствует оперирование ими. Такое пассивное воображение имеет место при ослаблении деятельности сознания при его расстройствах, во время сна (в сновидениях), в дремотном состоянии человека. В пассивном воображении преобладает аутистическое мышление, а логические связи как бы разорваны [5, с. 92].

Изучение опыта работы многих педагогов (Я. Я. Амшаева, И. Н. Бабинцева, Л. П. Блощицина, Ф. И. Буслаев, Л. С. Бушуева, Е. В. Воробьева, О. В. Гвинджилия, Т. А. Кармакова, Л. Б. Константинова, Л. Ф. Король, О. Ю. Крылова, Е. Е. Никитина, С. С. Пичугин, Т. В. Рапенкова, О. И. Смирнова и др.) показывает, что в школьном обучении развитие воображения происходит очень медленно и однообразно, используются традиционные методы и приемы обучения, что приводит к падению интереса к учебной деятельности. В этих условиях была выделена наиболее актуальная задача современной школы, заключающаяся в определении наиболее эффективных творческих технологий обучения и их рассмотрении с точки зрения внедрения в современную систему образования.

Выводы. Таким образом, организация научно-образовательного мероприятия в контексте событийного подхода позволяет активизировать и систематизировать научно-исследовательский поиск членов научно-педагогического сообщества, молодых ученых и учителей, претворяющих идеи инклюзивного образования в жизнь.

Литература:

1. Горюнова Л.В. Событийность как основа современного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 1. С. 38-44.

2. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. – М., 2010. Вып. 1 (43). С. 5-13.

3. Шустова И.Ю. Событийная общность как фактор развития и воспитания субъектности юношей и девушек // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер. Гуманитарные науки. 2006. Т.12. № 4. С. 6-12.

Педагогика

УДК: 372.851

зам. заведующего кафедрой Грачикова Юлия Вячеславовна
Частная образовательная организация высшего образования - ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)» (г. Тула)

ТРЕБОВАНИЯ К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ РЕСУРСУ ИГРОВОГО ТИПА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Применение электронных образовательных ресурсов в обучении математике является существенным фактором, способствующим повышению скорости усвоения материала, среди которых особое внимание уделяется применению специально сконструированных игр, сочетающих в себе все преимущества игровой деятельности и современных возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В данной статье рассматриваются требования, предъявляемые к электронному образовательному ресурсу игрового типа, применяемого на уроках математики.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, электронный образовательный ресурс игрового типа, обучение математике, требования к электронному образовательному ресурсу игрового типа.

Annotation. The use of electronic learning resources in the teaching of mathematics is a significant factor contributing to the increase in the speed of learning, among which a special attention is paid to the use of specially designed games that combines all the benefits of play activities and opportunities of modern information and communication technologies (ICT). This article discusses the requirements for electronic learning resource of the game type used in mathematics lessons.

Keywords: electronic educational resource, electronic learning resource of the game type, mathematics training, requirements for electronic educational resource game type.

Введение. Применение электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания математики становится неотъемлемой частью учебного процесса. Их уместно применять как для изучения нового материала, так и для закрепления пройденного. Под электронным образовательным ресурсом понимают образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме (ГОСТ 52653-2006), для использования которого необходимы средства вычислительной техники. В общем случае образовательный ресурс включает в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [3]. Электронный образовательной ресурс (ЭОР) может содержать в себе информацию, программное обеспечение, необходимое для его работы. Интерактивные составляющие позволяют сделать процесс обучения более наглядным и разнообразным, а уровень развития информационных и коммуникационных технологий создает возможность использования ресурсов такого типа на планшетных компьютерах и других мобильных устройствах. ЭОР позволяют реализовывать нелинейную навигацию по изучаемому материалу, просматривая фрагменты текста в произвольном порядке, определяемом логической взаимосвязью или собственным желанием. Кроме этого в электронном образовательном ресурсе имеется возможность использования видео, анимационного и звукового сопровождения материала, что является существенным преимуществом перед полиграфическим изданием. Для удобного доступа к ресурсам созданы такие хранилища, как Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [3].

Существует большое количество электронных образовательных ресурсов, которые по методическому назначению можно разделить на:

1. Обучающие – сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения;

2. Тренажеры – предназначены для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала;

3. Контролирующие – предназначены для контроля или самоконтроля уровня овладения учебным материалом;

4. *Информационно-поисковые* – сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации информации;

5. Демонстрационные – визуализируют изучаемые объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения;

6. Имитационные – представляют определенный аспект реальности для изучения его структурных или функциональных характеристик;

7. *Моделирующие* – позволяют моделировать объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения;

8. Учебно-игровые – предназначены для создания учебных ситуаций, деятельность обучаемых в которых реализуется в игровой форме [5].

Особое внимание следует уделить последнему виду ЭОР, так как применение игр в обучении стало особенно актуальным с развитием информационных технологий. В результате этого популярность обретает использование в учебном процессе электронных образовательных ресурсов игрового типа (ЭОР ИТ), сочетающих в себе преимущества игровой

воображение в этот период нередко выступает во взрослой форме вдохновения. Подростки испытывают наслаждение от творческого созидания. Они с удовольствием сочиняют стихи и музыку, импровизируют танцы, пытаются решить сложнейшие вопросы науки. Поскольку сензитивный период для развития воображения в этом возрасте сохраняется, постольку функция воображения для своего развития требует постоянного притока новой информации, своего рода «пищи». Именно поэтому все подростки любят читать и смотреть фантастику, боевики, включающие героев, резко отличающихся от нормального человека, и малореальные обстоятельства.

Подросток становится способным не только представить себе различные возможные пути преобразования данных для эмпирического их испытания, но может и логически истолковать результаты этих проб. Помимо того, что подросток способен «парить» над действительностью посредством планирования и контроля своих свободных фантастических построений, он научается прекрасно рефлексировать свои умственные действия и операции и получать от этого интеллектуальные эмоции.

Выявлена ведущая роль творческой деятельности в формировании и развитии творческого воображения. В простых случаях творческого воображения происходит комбинирование однородных элементов, преувеличение или преуменьшение отдельных сторон действительности, объединение сходного в различном или разъединение реально единого, в сложных случаях – широкие мысленные обобщения и сопоставления, идущие по линии поисков конкретных фактов, черт, ситуаций, наглядных моделей и художественных конструкций, отражающих общие идеи и закономерности, которые нужно выявить или открыть.

Согласно Л. С. Выготскому, существенные изменения происходят в этом возрасте в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л. С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «как сокровеннейшую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии» [3, с. 37].

Познавательные процессе в подростковом возрасте продолжают свое дальнейшее развитие. Процесс воображения, в этот возрастной период опираясь на абстрактное мышление приобретает все более сложный и разносторонний характер проявления и может выражаться в мечтах, фантазиях, переходить в самостоятельную внутреннюю деятельность, которая с одной стороны способствует развитию творческих способностей детей, а с другой может увести его в иллюзорный мир и «оторвать» от действительности [1, с. 52].

Подростковый возраст во многом благоприятен для развития творческих способностей, но имеет этом плане ряд специфических особенностей. Развитие творческих способностей находится в тесной взаимосвязи с таким психическим процессом, как воображение. Существенные изменения в развитии воображения у подростков, как отмечал Л. С. Выготский, что под влиянием абстрактного мышления воображение уходит в сферу фантазии и обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «как

вместе с тем занимает промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Воображение выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее [1, с. 159].

Воображение играет огромную роль в жизни человека. Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Воображение играет также огромное значение для развития и совершенствования человека как вида. Оно выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее.

Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или просто нецелесообразны или нежелательны. Все средства творчества показывают проявление преобразующей силы воображения. А все основные формы творческого преобразования мира, которыми пользуется искусство, в конечном счете, отражают те преобразования, которыми пользуется воображение [2, с. 479].

Воображение присуще каждому человеку, но отличаются люди по его направленности, силе и яркости. Особенно интенсивно выражен этот процесс в детстве и в раннем подростковом возрасте, постепенно он утрачивает свою яркость и силу. Подросток помещен в мир реальности, связанной со своей учебной деятельностью, а вместе с тем в мир фантазии уходит нечто, что никак не связано с деятельностью ребенка. Поэтому отправной точкой для развития воображения может стать направленная активность, то есть включение воображения подростка в решение какой-то проблемы, задачи.

Подростковый возраст – это самый трудный и сложный возраст в становлении личности. В начале подросткового возраста у ребенка появляется и усиливается стремление быть похожим на старших, детей и взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой как со взрослым человеком. В то же время он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости.

Для мальчиков – подростков объектом подражания часто становится тот человек, который ведет себя «как настоящий мужчина» и обладает силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верностью дружбе. У девочек развивается тенденция подражать тем, кто выглядит «как настоящая женщина»: старшим подругам, привлекательным, пользующимся популярностью взрослым женщинам [2, с. 264].

В период между 12 и 14 годами при описании себя и других людей подростки в отличие от детей более раннего возраста начинают использовать менее категоричные суждения, включая в самоописание слова «иногда», «почти», «мне кажется» и другие, что свидетельствует о переходе на позиции оценочного релятивизма, о понимании неоднозначности, непостоянства и многообразия личностных проявлений человека.

Подросток с помощью воображения строит планы своего будущего, «проигрывает» в своем воображении различные социальные и нравственные ситуации, как бы тренируясь перед сложной взрослой жизнью. Творческое

деятельности и современных возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Электронный образовательный ресурс игрового типа — это учебный материал, для воспроизведения которого используются электронные устройства, предназначенные для создания учебных ситуаций, реализующих деятельность обучающихся в игровой форме [1].

Наличие мультимедийного контента позволяет задействовать в процессе восприятия информации зрение, слух, воображение, а интерактивные составляющие ЭОР ИТ позволяют перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, позволяя ученику становиться активным субъектом учебной деятельности [5].

Практическая часть электронного образовательного ресурса игрового типа содержит интерактивные дидактические игры с предысторией. Вступительные ролики представляют собой анимацию с использованием мультипликационных героев, что направлено на лучшее восприятие материала обучающимися, а также способствует повышению интереса к выполнению заданий. Закрепление учебного материала осуществляется благодаря решению математических примеров, которое необходимо для успешного прохождения игры. Задания имеют эстетичное мультипликационное оформление, обеспечивающее восприятие практических задач, как игрового приключения, что является большим преимуществом при выполнении данных упражнений в качестве домашнего задания.

Основными формами обучения математике с использованием электронных образовательных ресурсов игрового типа является индивидуальная и групповая практическая работа на компьютере, а также самостоятельное прохождение учебных модулей. Обучение с применением ЭОР ИТ должно проходить планомерно и систематизировано. Материалы ресурса дополняют учебный материал изучаемой дисциплины.

Формулировка цели статьи. Наряду с существующими требованиями, предъявляемыми к электронным образовательным ресурсам, предлагается сформулировать дополнительные, учитывающие особенности разработки и применения ЭОР ИТ.

Изложение основного материала статьи. К требованиям, предъявляемым к ЭОР ИТ, можно отнести: методические, дидактические, психолого- педагогические, технические и дизайн-эргономические (рис. 1).



Рис. 1 Методические требования

Разрабатываемый ЭОР ИТ должен:

• удовлетворять нормативным требованиям, регламентируемым Министерством образования и науки РФ.

ЭОР ИТ является частью учебной программы, поэтому следует руководствоваться нормативными документами, регламентирующими образовательную деятельность;

• иметь инструменты для рефлексии и обсуждения.

В случае возникновения трудностей в ЭОР ИТ должна быть обеспечена возможность обсуждения заданий для исправления ошибок в ходе выполнения;

• иметь методическую поддержку (наличие методических материалов или сетевой методической поддержки ресурса).

Наличие методических материалов по использованию электронных образовательных ресурсов игрового типа позволит применять ресурсы такого рода учителям, не обладающим техническими знаниями.

• иметь разнообразные тренировочные задания.

Наличие разнообразных тренировочных заданий для изучаемого материала обеспечивает его интересную подачу и способствует постепенному повышению уровня абстракции знаний учащихся;

Дидактические требования

• содержать учебный материал, напрямую связанный с ранее изученным.

Для успешного применения электронного образовательного ресурса игрового типа материал, представленный в ресурсе, должен гармонично вписываться в учебный процесс и быть тесно связан с теоретическим материалом, изучающимся в рамках образовательных программ, позволяя в игровой форме закреплять имеющиеся знания и выявлять пробелы в полученных знаниях;

• соответствовать основным дидактическим принципам обучения (научность, доступность, наглядность, проблемность и т.д.).

Содержащийся в ЭОР ИТ материал должен иметь достаточную глубину, корректность и достоверность, кроме этого, необходимо принимать во

Психология

УДК 159.9-053.6(045)

магистрант кафедры психологии Кемаев Николай Сергеевич
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент Вдовина Наталья Александровна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ исследований особенностей воображения в подростковом возрасте, приведены обобщенные данные опытно-экспериментального исследования, предложена примерная программа развития творческого воображения подростков на уроках технологии.

Ключевые слова: творческий потенциал личности, воображение, творческое воображение, подросток, развивающие занятия.

Annotation. The article presents an analysis of studies of the imagination as a teenager, provides a summary of research and experimental studies suggested an exemplary program for the development of creative imagination of teenagers at lessons of technology.

Keywords: the creative potential of the personality, imagination, creative imagination, adolescent, developmental activities.

Введение. На современном этапе развития общества главным условием учебно-воспитательного процесса является его личностная ориентированность, направленная на то, чтобы каждый учащийся стал полноценным, самодостаточным, творческим субъектом деятельности, познания и общения, свободной и самостоятельной личностью. Одной из основных задач, стоящих перед современным образованием, является формирование и развитие творческого потенциала личности, способной находить неординарные приемы решения проблемных ситуаций и задач обучения. В основе творческого потенциала личности лежит творческое воображение, т. е. для формирования творческого потенциала личности необходимо развивать его воображение, которое является предпосылкой любого вида творческой деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: провести анализ исследований особенностей воображения в подростковом возрасте, представить обобщенные данные опытно-экспериментального исследования творческого воображения подростков, разработать программу развития творческого воображения подростков на уроках технологии.

Задачи статьи:

– проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

– подобрать и апробировать систему заданий и упражнений, способствующих развитию творческого воображения мальчиков-подростков на уроках технологии.

Изложение основного материала статьи. Воображение – особая форма психики человека, оно стоит отдельно от остальных психических процессов и

И в то же время, на основании проведенного анализа источниковой базы становится достаточна ясно, что только личностное осознание ценности своего здоровья со стороны самого субъекта может гарантировать его сохранение и преумножение.

Литература:

1. Авиценна (Абу Али ибн Сина). Канон врачебной науки / Авиценна. Кн.1. – М.: Медицина, 1964. – 293 с.

2. Амосов В.М. Раздумья о человеке. – Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1987. – 174 с.

3. Бовина И.Б. «Нормализация» СПИДа: динамика социальных предстовлений о СПИДе и больных СПИДом в молодежной среде // Тезисы международной конференции молодых ученных «Психология – наука будущего». – Москва, 1ноября 2008.

4. Бовин И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 263 с.

5. Васильева О.С. Историко-культурный анализ понятия «здоровый образ жизни» и современные представления о нём студенческой // Психология в вузе, 2005. – №1. – С. 76-84.

6. Васильева О.С. Филатов Ф.Р. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании. – Ростов-на-Дону: ООО «Мини Тайп», 2015. – 480 с.

7. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М., 2003.

8. Демография: Учебник / Под общ. ред. Н.А. Волгина. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 384 с.

9. Ивахненко Г.А. Здоровье московских студентов: социологический анализ самосохранительного поведения // СОЦИС. – 2006. – №5.

10. Кириллов Д.В. Исторические предпосылки ценностного отношения к здоровью в отечественной педагогике XX столетия // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – №1. – С. 285-287.

11. Колесов В.В. Древняя Русь: Наследие в слове. Мир человека. – СПб., 2000.

12. Левченко В.В. Позитивная психология [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 258 с.

13. Литвинова, З.Н. Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза: дисс. … канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 184 с.

14. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность. – СПб., 1998.

15. Сухомлинова Е.Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у старших школьников: дисс. ... канд пед наук. – Сочи, 2012

16. Шенделева С.В. Здоровье и здоровый образ жизни как культурологическая ценность в истории педагогики // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2007. – №5. – С. 2-4.

17. Хел Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

внимание степень его сложности, учитывая возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Наличие проблемных ситуаций обеспечивает возрастание мыслительной активности за счет обдумывания гипотезы причины поражения и планирования логики действий, которые приведут к решению [4];

- обеспечивать соблюдение требований к уровню компьютерной грамотности обучающихся.

Применение ЭОР ИТ будет целесообразно только в том случае, если у обучающихся будет сформирован соответствующий уровень компьютерной грамотности для использования ресурса. Для облегчения освоения в приложении необходимо наличие обучающих уровней или обучающего режима на первых этапах прохождения заданий;

- обладать направленностью на достижение новых образовательных результатов.

Электронный образовательный ресурс игрового типа должен быть направлен на формирование универсальных учебных действий;

- развивать умения и навыки работы с информацией: поиск, оценка, отбор и систематизация информации для успешного прохождения тех или иных заданий;

Для этого рекомендуется встраивать в ресурс задания, требующие использования общекультурных знаний. Это могут быть вопросы по истории дисциплины, в частности, математики или вопросы об известных личностях;

- давать возможность приобретения опыта решения практических задач, облегчить дальнейшую социализацию личности.

Для закрепления изученного материала в ресурсе желательно присутствие представленных в игровой форме практических задач со своей предысторией, в том числе, показывающие различные жизненные ситуации;

- развивать навыки самостоятельного освоения материала и оценки результатов своей деятельности, умения принимать решения в нестандартной ситуации.

В каждом ЭОР ИТ содержится блок теоретического материала, необходимого для выполнения практических заданий и задач повышенного уровня сложности;

- обеспечивать интерактивное взаимодействие с пользователем.

Интерактивность позволяет обеспечить взаимодействие пользователя с ресурсом. Предоставляет возможность для осуществления контроля обучающегося, направления его действий и помощи посредством подсказок и всплывающих сообщений с разъясняющей информацией;

Психолого- педагогические требования

- соответствовать возрастным особенностям обучающихся;

Электронный образовательный ресурс игрового типа должен быть спроектирован с учетом психологических особенностей обучающихся и соответствовать конкретному возрастному периоду.

- учитывать индивидуальный темп усвоения учебного материала обучающимися за счет возможности пошагового и нелинейного представления.

Для реализации индивидуального темпа освоения материала в ЭОР ИТ необходимо предоставить возможность выбора последовательности элементов учебной деятельности каждого обучающегося по достижению собственных

образовательных целей, соответствующих способностям, интересам и возможностям;

• учитывать психологические особенности обучающихся для активизации внимания и развития интереса к предмету.

Использование разнообразных заданий, исторических фактов, интересного сюжета дает возможность «погружения» в игру, тем самым активизируя внимание обучающихся;

• иметь систему рейтинга (достижений).

Наличие системы рейтинга (достижений) в электронном образовательном ресурсе игрового типа стимулирует самоактуализацию обучающихся;

• иметь временные ограничения на выполнение заданий.

Игровые задания, представленные в ЭОР ИТ, должны быть организованы таким образом, чтобы не превышать допустимых норм времени нахождения обучающегося за компьютером;

Технические требования

• обеспечивать реализацию уровневой дифференциации посредством выбора уровня сложности, соответствующего степени усвоения учебного материала.

При пониженной сложности примеров учащиеся быстро потеряют к ним интерес, то же произойдет и с очень сложными упражнениями, которые не получится решить;

• обеспечивать возможность изменения последовательности подачи материала, как для поддержки традиционных, так и для внедрения новых методик обучения.

ЭОР ИТ должен иметь модульную структуру, позволяющую в случае необходимости менять последовательность прохождения заданий;

• адаптироваться под технические устройства воспроизведения.

При применении ресурса следует учитывать под какие типы устройств был разработан ЭОР ИТ.

• ЭОР ИТ должен поддерживаться основными операционными системами (Windows, Mac OS, Linux).

Если ресурс имеет веб-интерфейс, то необходима его кросплатформенность (одинаковое отображение в основных современных браузерах);

Дизайн - эргономические требования

• иметь дружественный пользовательский интерфейс.

Компьютерные игры развлекательного характера зачастую имеют сложные правила игры, которые требует вдумчивого и долгого осмысления. Для электронного образовательного ресурса игрового типа необходима простая логическая структура, которая не будет отвлекать от содержательной части ресурса. Поэтому интерфейс ЭОР ИТ должен быть прост в освоении для того, чтобы внимание обучающихся было направлено на прохождение игровых заданий;

• соответствовать эргономическим требованиям, учитывающим возрастные психолого-педагогические особенности обучающихся;

Для каждого возрастного периода необходимо продумывать свою структуру и интерфейс ресурса. Для младшего возраста в дизайне могут преобладать яркие цвета, элементы интерфейса же должны быть крупными и

что человек наделен свободой воли, что в его возможности сделать выбор, влияющий на его благополучие, появляется новое направление в осмыслении человеческого существования. Отличие данного подхода заключается и в том, что, человеку присуще тенденция к актуализации, фундаментальная мотивация которого заключается в личностном росте [8, с. 111]. Были реализованы исследования, вскрывшие базовые характеристики полноценно функционирующей психики, на основе которых оформилось новое научно-практическое направление, получившее название «Психология здоровья». Усилие данного направления сосредоточилось на изучении различных аспектов проблематики здоровья и здравоохранения.

Спектр исследуемых проблем в рамках психологии здоровья достаточно широк. На базе накопленных знаний естественнонаучных и гуманитарных подходов в ракурс исследовательских направлений входят психофизиологические, психологические, психосоциальные аспекты построения здорового образа жизни. Изучается ценность здоровья в системе смысла жизненных ориентаций на различных этапах его онтогенеза, и в различных социально значимых ситуациях [11].

В.В. Колпачников в своей работе дает характеристику здоровья как единство разносторонних отношений личности. Личностное здоровье определяется как осознанность и осмысленность индивидом самого себя, своей жизни в мире, «включенности» переживания и проживания настоящего, способности человека сделать выбор, как в конкретной ситуации, так и в жизни в целом. Ему присуще чувство свободы жизни «в соответствии с самим собой», ощущение собственной возможности творить «Я могу». Здоровье личности так же определяет интерес к социальной жизни, социальное чувство, обладание устойчивостью, стабильностью, определенностью в жизни и жизнерадостный позитивный настрой.

Выводы. Таким образом, наряду с физиологическими и социальными аспектами, понятие «здоровье» имеет очень весомую психологическую составляющую. Его роль и функции имеют пока фрагментарное и расплывчатое научное объяснение. Мы считаем, что психологические составляющие понятия «здоровье личности» требует разностороннего рассмотрения.

На современном этапе развития социума, проблема здоровья становится наиболее актуальной. Падение многовековых устоев понимания мира и своего места в этом мире; выход человечества за границы, считавшимися когда-то непреодолимыми, делают человека одновременно и потерянным в быстроменяющемся мире, и в то же время наделяют возможностями, делающими его свободным от проблем, которые ему приходилось решать раньше каждодневно. Новые соблазны, которые пришли вместе с новой эпохой, заставляют по-новому осмыслить проблему здоровья. Из-за многогранности понимания этого феномена нет единства его трактовки. Круг исследовательских интересов этой проблемы находится на стыке телесного и духовного, индивидуального и глобального, биологического и социального, потому достаточно расплывчаты критерии, определяющие понимания этого понятия. Однако следует признать оформление проблемы здоровья в научном пространстве, расширение ее ценностной природы, осознание ее приоритетной роли в жизни человека, поиска путей и средств его сохранения и развития.

ценностными ориентациями человека и занимает определенное место в этой иерархии. Доминирование какой-нибудь ценности, нарушающей гармонию в их соотношениях, рассматривается при этом как фактор, влияющий на здоровье индивида. «Под здоровьем воспринимается все то, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций. В оптимальных для здоровья и развития условиях» [15, с. 231]. В данной трактовке, например, акцент делается на здоровье как на инструментальную ценность. Здоровье является в первую очередь необходимым инструментом для реализации более важных функций, а ценность быть здоровым хорошо само по себе - нивелируется.

На сегодняшний день принято считать, что понятие «здоровье» состоит из объективного и субъективного компонентов. Под объективным компонентом понимаются возможности здорового индивида справляться со статусной ролью в обществе (профессией, продолжительностью жизни и т. д.). Под отношением же субъекта к своему здоровью понимается субъективный компонент, что выражается в ценностных ориентациях, мотивации и предпочтениях на счет здоровья [15].

Несмотря на то, что уже с давних времен было понятно значимость влияния психологического фактора на самочувствие человека, этот вопрос достаточно долго не попадал в фокус исследовательских интересов самой психологической науки. Большой промежуток времени здоровье в психологии сводилось к установлению рассогласования, дисфункции человеческой психики. «Подобное – довольно печальное положение дел не входило в намерения первых психологов, а возникло в результате исторической случайности. До Второй мировой войны XXв. у психологов были три основные задачи: лечить душевные болезни, улучшать обычную жизнь, выявлять и развивать таланты. Однако после войны последние две задачи оказались забытыми, и психология сосредоточилась в основном на первой. Почему так случилось? Если учесть, что психология как наука зависит от государственного финансирования, несложно догадаться, куда были направлены финансовые ресурсы после Второй мировой войны. Вполне понятно, что в условиях человеческого кризиса подобного масштаба все доступные ресурсы были брошены на изучение и лечение психических расстройств и психопатологий [12].

Психологи клиницисты (Фрейд З., Юнг А., Адлер А., Эриксон Э. и др.) искали тайные причины человеческих страданий. Доминирующую роль занимал психоанализ с его пессимистическим настроем, выстроившим сложную модель психологического существования, наполненным глубинными противоречиями страдающей души, и бихевиоризм, с уподобляющим людей к автоматам, реагирующим на стимулы. Утвердившиеся каноны глубинной психологии предполагали драматизм нескончаемой войны противоположностей, на фоне которого происходит формирование личности. Данный подход в значительной степени смещен в сторону душевных аномалий, чем определяет факторы здоровой личности. А. Маслоу, характеризуя данное положение, высказал идею, что «психологию болезней», разработанную психологами-клиницистами, необходимо дополнить «психологией здоровья» [13].

Во второй половине XX века с появлением Гуманистической и трансперсональной психологии, основные допущения которых состояли в том,

заметными, в более старшем возрасте возможно использование более спокойных цветов;

- обеспечивать комфортное восприятие учебной информации обучающимися.

В электронном образовательном ресурсе игрового типа необходимо использовать хорошо читаемый шрифт текста, верно подобранный фон с гармоничной цветовой палитрой. Кроме того, ЭОР ИТ должен иметь понятную структуру с удобным расположением элементов;

- иметь разнообразные элементы графического оформления.

Важной составляющей электронного образовательного ресурса игрового типа является графическое оформление, которое побуждает обучающегося взаимодействовать с ресурсом;

- реализовывать возможности компьютерной визуализации, в том числе динамической анимации.

Наличие анимационных элементов предоставляет возможность визуализации процессов и механизмов, кроме того, это обеспечивает разнообразие подачи мультимедийного контента;

- иметь единое стилевое оформление.

В игровых заданиях электронного образовательного ресурса должны использоваться разнообразные локации, оформленные в едином стиле.

Кроме требований, предъявляемых к самим электронным образовательным ресурсам игрового типа, следует учитывать следующие рекомендации к планированию учебного процесса:

- уровень технической оснащенности класса должен соответствовать требованиям к используемому программному и аппаратному обеспечению (рекомендуется учитывать системные требования, предъявляемые к компьютеру электронным образовательным ресурсом игрового типа, в частности, операционную систему и вид манипуляторов);
- скорость доступа к сети Интернет должна удовлетворять поставленным задачам;
- работники образовательного учреждения должны обладать ИКТ-компетенциями;
- наличие компьютеров или соответствующих технических средств воспроизведения (планшет, смартфон) контента у обучающихся.

Выводы. Соблюдение сформулированных требований позволит обеспечить разработку электронного образовательного ресурса игрового типа и его эффективное применение в образовательном процессе.

Литература:

1. Грачикова Ю.В. Принципы формирования познавательного интереса к математике с использованием электронных образовательных ресурсов игрового типа // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-3. С. 484-487.
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://school-collection.edu.ru (дата обращения: 29.03.16).
3. Ильин В.А. Электронные образовательные ресурсы. виды, структуры, технологии образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа http://swsys-web.ru/electronic-educational-resources.html (дата обращения: 05.04.16).

4. Морозов А. Наука об играх в образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.edutainme.ru/post/nauka-ob-igrakh-v-obrazovanii/ (дата обращения: 27.03.16).

5. Морозова И. В. Классификация информационных электронных образовательных ресурсов // IX Всероссийская научно-практическая конференция «Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании» «ИТО-Марий Эл-2012». — Марий Эл, 2012.

Педагогика

УДК: 378.2

старший преподаватель Джанибекова Фатима Ожаевна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к трактовке понятия «исследовательская компетенция» студентов. Дано определение исследовательской компетенции бакалавров педагогического образования, рассмотрены возможности ее формирования в условиях современной системы высшего образования.

Ключевые слова: компетентность, исследовательская компетентность, формирования исследовательской компетенции бакалавров.

Annotation. This article discusses the different approaches to the interpretation of the concept of «research competence» of students. Definition of research competence Bachelors teacher education, focuses on the capabilities of its formation in the modern system of higher education.

Keywords: competence, research competence, formation of research competence Bachelors.

Введение. Актуальность проблемы формирования исследовательской компетенции бакалавров по направлению «Педагогическое образование» обусловлена многими причинами. Одними из главных причин являются: изменившаяся парадигма педагогического образования; включение исследовательских умений в структуру профессиональной деятельности учителя; увеличение объема научно-исследовательских работ; ориентацию на овладение навыками научного поиска с целью решения актуальных задач в сфере образования. Необходимость организации научно-исследовательской деятельности будущих специалистов строго регламентируется «Национальной доктриной развития образования в России», ведущими идеями Болонского соглашения, содержанием третьего поколения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). В государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы отмечается, что одним из ключевых долгосрочных приоритетов для развития системы высшего образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования. Это позволит

хозяином своей судьбы, он лишился чувства уверенности, что давала принадлежность к превосходящей его общности. Он оказался вырванным от того устоявшегося миропорядка, который удовлетворял как материальные так и духовные потребности. Представленный самому себе, он оказался вынужден решать экзистенциальные проблемы сугубо индивидуально, опираясь на новые ценности и на то миропонимание, которое несла в себе новая идеология.

Новое понимание проблемы здоровья способствовало выделению ее феноменологии в самостоятельную область исследовательских интересов, в результате чего в данный период появились новые отрасли научных знаний, с разных ракурсов изучающие проблему «здоровья»: психология здоровья, санология, психогигиена, валеология, ортобиотика, педагогика здоровья [15, с. 3].

В результате на сегодняшний день предложено более трехсот определений этой проблемы, которые хотя и выражают существенные признаки, но, тем не менее, не лишены неопределенности, расплывчивости, фрагментарности ее толкования. Наличие большого количества определений здоровья, которые на основе различных подходов пытаются раскрыть его разнообразные стороны, еще раз подтверждает то, что мы имеем дело со сложным явлением, сложным объектом познания.

В определении здоровья, предложенном академиком Н. М. Амосовым, она сводится к тому, что здоровье организма это количество, которое можно оценить максимальной продолжительностью с сохранением качественной функциональности органов. Это количественный подход, который освещает только физиологическую сторону. Он не учитывает весь сложный комплекс аспектов, которые выявляют понятие здоровья. В состав этих аспектов могут быть включены кроме биологических еще и клинические, социальные и собственно психологические [2].

Из множества подходов, интерпретирующих данную проблему, на сегодняшний день, таких как интегративный, холистический, нормацентрический и других, аксиологический подход занимает своеобразное исследовательское направление, характерной чертой которого можно назвать ценностное изучение здоровья. Для человека ценность здоровья является необходимой предпосылкой для полноценной, гармоничной жизни, удовлетворяющей материальные и духовные потребности, участия в социальной жизни, научной, культурной, трудовой и в других видах деятельности. Данный подход имеет глубокую историю своего развития. В своем диалоге «Законы» Платон поместил «здоровое состояние души» (наряду с разумением, справедливостью и мужеством) в иерархию человеческих и божественных благ [9, с. 78].

Рассматривая содержательную и ценностно-смысловую сторону здоровья, А.Я.Иванюшкин предлагает три уровня ее описания:

– биологический – это здоровье организма, которое предполагает гомеостаз, гармонию физических процессов, что предопределяет максимум адаптации;

– под социальным здоровьем понимается социальная активность, деятельное отношение личности к миру;

– психологическое здоровье это не отсутствие болезни, а отрицание ее, в смысле возможности ее преодоления [11].

Аксиологический подход предполагает, что в иерархии ценностей человека, ценность здоровья универсальна. Она соотносима с основными

проблему здоровья человека как функцию приспособления, воспроизводства и гарантию продолжения рода [16, с. 3]. Начало XX века можно назвать началом второго периода. Толчком для него послужила ускоренное развитие науки и техники и связанные с ней необратимые изменения в социальной и природной экологии существования человека. Проникновение во все сферы общественной жизни научно-технического прогресса, вовлечение в новые социально – экономические условия существования огромных масс людей привело к коренному изменению образа жизни, их психологии, сложившихся стереотипов поведения, представлений о болезни и здоровье. Свершившиеся к тому времени научные открытия смогли изменить существовавшее до этого установку некоторой беспомощности и фатализм в отношении болезни, что можно увидеть в пословице «Не дал Бог здоровья – не даст и лекарь» [7, с. 243]. Что болезнь является Божьим наказанием за грехи, значит, и переноситься должна со смирением, чему способствовала урбанизация и введение научных методов в борьбу с болезнями. Так же на этот процесс активное влияние оказывали создававшиеся общества, лиги, организации. Целью этих организаций была коллективная борьба против той или иной болезни, разработка и реализация превентивных мер. Появление организаций подобного типа говорит о том, что здоровье человека приобретает достаточно важное социальное значение [3, с. 148]. То же самое можно увидеть в трудах гигиениста Г. Хлопина: «…осознание, что здоровье есть общественное благо, подлежащее защите общества или государства, которое явилось прежде, чем каждый член общества из развитого чувства самосохранения научился ценить свое здоровье для себя лично» [8, с. 124]. В этот период намечается синтез накопленных знаний по проблеме здоровья. А само понятие делится на отдельные составляющие: физическое, психическое, и социальное здоровье. Выделение новых научных направлений как общая гигиена и педология способствовали приращению новых знаний, повышению интереса к данной проблеме. В проблему ценностного отношения людей к своему здоровью начали подключаться государственные службы. Выработка государственных программ по формированию ценностного отношения к здоровью, его внедрение в школьную и вузовскую программу образования послужили толчком для создания ценностного отношения к здоровью у населения [13].

С середины прошлого века, после окончания второй мировой войны, началась новое осмысление проблемы здоровья, чему способствовала индустриализация мировых держав, способствовавшая машинному производству общественных благ и повсеместной возможности пользования ими. И именно с этого периода до настоящего времени можно отнести к третьему периоду осмысление проблемы здоровья.

Новая эпоха породила новую идеологию, основанную на мифе о бесконечном прогрессе, о чем свидетельствовала экспериментальная наука и прорыв в техническом прогрессе. Новая идеология гласит, что человек призван быть хозяином Природы, так как он может действовать быстрее и лучше чем она. Человеческий труд перестал быть ритуалом, повторяющимся из года в год, связывающим человека с культурно-историческим наследием, что сделало его с одной стороны свободным от предначертаний и воли судьбы, а с другой стороны от того, что он перестал быть зависимым от Природы, потерял свое точно установленное место в социальной иерархии. Судьба человека теперь зависит не от внешних обстоятельств, а от усилий, которые он прилагает. Став

не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности экономики знаний. Фундаментальные научные исследования должны стать важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации.

Из текста ФГОС ВО следует, что программа «академического бакалавриата ориентируется на научно-исследовательский и (или) педагогический вид профессиональной деятельности.

У выпускников бакалавриата должны быть сформированы следующие компетенции в области исследовательской деятельности:

ПК-11 - готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования

ПК-12 - способностью руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи:

в области исследовательской деятельности:

- постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования;
- использование в профессиональной деятельности методов научного исследования;…» [3].

Формирование исследовательских компетенций бакалавра по направлению «Педагогическое образование» является важной задачей еще и потому, что он должен быть готов к продолжению профессионального образования в магистратуре, направленной преимущественно на научно-исследовательский вид деятельности.

Исследовательскую компетентность педагога можно определить как «целостную, интегральную характеристику личности, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему.

Необходимо отметить, что изучение вопроса формирования исследовательской компетенции бакалавров – будущих педагогов определяется не только государственным и социальным заказом на специалиста, готового ориентироваться в сложных реалиях окружающего мира, но и признанием многими исследователями (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Кулагина, Д.И. Фельдштейн, Л.С. Пряжников и другие) того факта, что именно для студенческого возраста характерно интенсивное протекание интеллектуального развития.

Исследовательская компетентность учителя носит деятельностный характер, и не может проявляться или быть оценена вне педагогической деятельности. Исследовательская компетентность, по мнению многих педагогов (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Я. В. Кривенко, С. И. Осипова, А. А. Ушаков, Е. В. Феськова, А. В. Хуторской др.) относится к числу ключевых. В подтверждение правильности своей позиции они приводят следующие аргументы: Исследовательская компетентность формируется на

базе врожденного качества всякого живого существа (в том числе и человека), называемого исследовательским поведением (С. М. Бондаренко, А. Н. Поддъяков, В. С. Ротенберг, А. И. Савенков и др.), а также целого комплекса элементов, входящих в состав различных ключевых образовательных компетентностей. Формирование исследовательской компетентности в сфере будущей профессиональной деятельности является одной из важнейших целей всех современных программ высшего профессионального образования (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. Д. Шадриков и др.)». [1].

Формулировка цели статьи. Причина сложившейся ситуации видится нам, прежде всего, в трудности создания условий, благоприятствующих формированию исследовательской компетенции будущих учителей в процессе решения заданий исследовательского характера, задач с профессиональным контекстом, а также задач, раскрывающих межпредметные связи, исключительно в рамках традиционных учебных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Безусловно, исследовательскую компетенцию педагога можно считать составной частью профессиональной компетентности, обеспечивающая ее эффективность. «Исследовательская компетенция педагога – это характеристика личности педагога, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата. В отечественной системе образования принят перечень ключевых компонентов исследовательской компетенции, исходя из модели деятельности А. Леонтьева, выделяют четыре группы: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, операционный.

Когнитивный компонент рассматривается как совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент – это смысл, который исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного человека.

Ориентировочный компонент – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях.

Операционный или технологический или компонент исследовательской компетентности – это совокупность умений субъекта выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности» [2].

Формирование *когнитивного компонента* исследовательской компетенции бакалавров педагогического образования предполагает развитие умения работать с первоисточниками, справочной литературой, систематизировать материал, выбирать методы и способы практической деятельности. Непосредственно это происходит при изучении всех разделов дисциплин «линейная алгебра», «математический анализ» «теория вероятностей и математическая статистика», когда студенты знакомятся с основными понятиями и определениями, учатся выбирать из множества адекватные методы решения, учитывая имеющиеся условия.

Слово же «болезнь» или слово, выражающее это состояние в русском языке и до монгольской Руси, отсутствовало. Слова для средневекового человека имели магический смысл. Произнесение этого слова могло навлечь несчастье. Из-за чего запрещалось произносить слова, обозначающие боль и страдания. К сожалению, слова, символизирующие болезнь, до нас не дошли.

Понятие болезнь, обозначающее и внешние, и внутренние признаки, а так же симптомы, закрепилось только в XV веке. Хотя у южных славян, по некоторым данным, оно появилось еще в XII веке [11].

Научное понимание проблемы здоровья имеет глубокие корни. Историю научного осмысления данного понятия можно условно разделить на три периода [10].

Период развития человечества до конца IX века можно назвать первым периодом расширения ценностно-смыслового поля понятия здоровья. Его ценностное осмысление не только в плане медицины, но и общефилософское. Общественно значимое явление формируется в период античности. К этому времени здоровье приобретает собственное смысловое значение, трактуется как особая ценность, определяющая индивидуальные характеристики человека. Недаром Сократ утверждал: «Здоровье - не все, но все без здоровья - ничего!» [14, с. 9]. По Геродоту: «Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилен разум» [14, с. 9].

Античная «простота взгляда», вовсе не исключающая глубину философских прозрений, – вот чему мы обязаны существованием строгой системы представлений о здоровье человека. Присущая этой системе «ясность» постепенно утрачивается по мере развития и усложнения западного научного дискурса о человеке. В более поздних концепциях проблема здоровья обрастает множеством противоречий [6, с. 112].

Несколько эпидемий чумы, холеры, проказы немного сместили понятие здоровья в эпоху средневековья, сформировав его значение как необходимый компонент жизнедеятельности индивида. Так в Милане три семьи, заболевшие чумой, были замурованы в собственных домах. Впервые вводится система карантина в Венеции. Все прибывшие суда изолировались на отдельном острове для выявления больных, прибывших из не благополучных местностей [4, с.80]. Из-за появления чумы, Марсель был изолирован от всей остальной части Франции. Для изоляции больных проказой строились в отдаленных островах специальные учреждения (лепрозории) [3, с. 7].

Европейская наука, имея глубокие корни в научном познании проблемы здоровья, опирается на труды великого арабского мыслителя и врача Абу Али Ибн Сина (Авиценна), ставшего своеобразным связующим звеном между эпохами. Теоретик и практик подчеркивал важность изучения не только причин появления и лечения болезней, но необходимость научного осмысления здорового образа жизни на примере всестороннего изучения режима здоровых людей [15]. В своем знаменитом труде «Каноны врачебной науки» он выделил теоретическую и практическую части в изучении проблемы сохранения здоровья. Где «одна из них – наука об основах медицины, а другая – о том, как ее применять» [1].

В XIX веке в работах отечественных клиницистов С.П. Боткина, Т.А. Захарьина, А.С. Остроумова здоровье становится сферой медицины, что приводит к изменению его осмысления. В частности С.П. Боткин понимал

Психология

УДК:37.015.3

кандидат психологических наук,
старший преподаватель Биджиев Асхат Солтан-Муратович
Карачаево-Черкесский государственный педагогический
университет имни У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ОСМЫСЛЕНИЯ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается история научного осмысления понятия «здоровье». Исследуются современные подходы к проблеме осмысления понятия.

Ключевые слова: стереотипы, магический смысл, карантин, изоляция, фатализм, урбанизация, ценность здоровья, миф, экспериментальная наука, технический прогресс, миропонимание, пессимистический настрой, глубинная психология, формирование личности.

Annotation. This article deals with the history of scientific understanding of the concept of «health». We study the modern approaches to the problem of understanding the concept.

Keywords: stereotypes, magic sense, quarantine, isolation, fatalism, urbanization, health value, the myth, an experimental science, technological progress, understanding of the world, pessimistic mindset, depth psychology, personality formation.

Введение. Отношение к категории здоровья неоднозначно в каждой культурной и исторической среде. Трактовка этого понятия имеет свои оттенки смыслового содержания, а иногда даже противоречат друг другу. Но, несмотря на это, в каждой общности, выработанное смысловое наполнение данного понятия выполняет свою определенную роль, которая имеет ценностное значение.

Формулировка цели статьи. Едва ли можно найти корректное и предельно точное определение термина *здоровье*. Трудность заключается в том, что любые представления о здоровье и болезни относительны, как и связанные с ними культурно-исторические нормы и стереотипы. В значительной степени подобная ситуация обусловлена сложностью определения данного понятия, характерные и значимые стороны которого трудно выразить кратко и однозначно.

Изложение основного материала статьи. Понятие «здоровье» постоянно трансформируется, отвечая новым требованиям, предъявляемым социокультурными изменениями. Так, например, в Древней Руси здоровье воспринималось как внешнее явление и существовало вне личности. В Ипатьевской летописи, как отмечает В.В. Колесов, можно обнаружить, что здоровье можно не только просить или желать. Его дарят и дают. Оно как бы находится вне самого индивида и является внешним природным образованием [11]. С принятием христианства на Руси, как замечает Бовина И. Б.: «Бог располагает здоровьем человека. Принцип остается тот же. Здоровье существует вне индивида» [4, с. 148].

Мотивационный компонент исследовательской компетенции предполагает личную мотивацию студента для изучения данного раздела дисциплины. Формирование мотивационного компонента исследовательской компетенции студента особенно проявляется во время занятий.

Технологический компонент формируется у студентов при выполнении практических операций.

Как показывает анализ многолетнего педагогического опыта учителей школ и преподавателей педагогических вузов исследовательская компетенция формируются в процессе обучения стихийно, что обусловлено ее недостаточной сформированностью как у выпускников общеобразовательных школ, так и у выпускников педагогических специальностей.

Выход из сложившейся ситуации на наш взгляд состоит в реализации специальных дисциплин, направленных на формирование исследовательской компетенции, представленных в вариативной части учебного плана по направлению подготовки бакалавра Педагогическое образование. Наиболее приемлемо данные дисциплины реализовать в части дисциплин по выбору вариативной части профессионального цикла ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование. При изучении дисциплин по выбору, на наш взгляд, бакалавр должен иметь возможность осуществлять учебную и учебно-профессиональную формы деятельности. В процессе осуществления учебной деятельности, будущие учителя осваивают базовые способы научного познания, поиска. При осуществлении учебно-профессиональной деятельности студент выполняет реальные исследовательские или практические функции, осваивает конкретные виды профессиональной деятельности, в нашем случае исследовательской.

Для достижения поставленной цели по формированию исследовательской компетентности студентов мы ставим такие задачи, как: 1) интеграция исследовательских знаний, умений и навыков в процессе осуществления исследовательской деятельности; 2) формирование мотивации к исследовательской деятельности у студентов.

В соответствии с выделенными формами деятельности, осваиваемыми бакалаврами педобразования в процессе изучения дисциплин по выбору следует отметить, что ее содержание может носить как предметный, межпредметный так и профессиональный характер. Предлагаемые дисциплины по выбору реализуются со второго по четвертый год обучения бакалавров, что дает возможность поэтапного формирования и развития исследовательской компетенции студентов. Требования ФГОС по направлению подготовки 44.03.01 позволяют спроектировать систему поэтапного формирования исследовательских компетенций бакалавра посредством дисциплин по выбору, посвященных единой проблеме. На сегодня уже существует опыт успешного внедрения в образовательную программу высшего образования спецкурсов по единой проблеме. Вопросы реализации системы спецкурсов по единой проблеме были раскрыты в исследованиях Б.В. Гнеденко, А.В. Козлова, Е.В. Набиевой и др. Данные исследования могут быть использованы при проектировании программ развития исследовательских компетенций бакалавров педобразования средствами вариативной части учебного плана.

Под системой дисциплин по выбору студента мы понимаем совокупность организационных структур учебной и научно-исследовательской деятельности, направленных на формирование исследовательских компетенций студентов на

протяжении всего обучения в вузе. Необходимо, чтобы дисциплины были между собой взаимосвязаны и профессионально направлены. В этом случае выбор студентами тех или иных дисциплин будет более осознанным.

В учебный план по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» могут быть включены следующие дисциплины по выбору, используемые как средство формирования исследовательской компетенций:

Дисциплины по выбору (вариативная часть)	Компе-тенции	Курс
Информатика	ПК-11	4
Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе	ПК-12	4
Конструирование уроков математики в рамках различных подходов к обучению	ПК-12	3-4
Технология исследовательского обучения математике	ПК-12	3-4
Научные основы начального курса математики	ПК-11	3-4

Принцип включения предлагаемых дисциплин в план заключается в создании сквозной системы дисциплин по выбору студентов, обеспечивающей поэтапное формирование общекультурных и профессиональных компетенций, составляющих сформированную исследовательскую компетентность бакалавров.

Исследовательскую компетентность следует рассматривать не только продуктом обучения, но и следствием саморазвития бакалавра, его личностного роста.

Основная цель системы формирования исследовательской компетентности будущего педагога – сформировать способность решать разные типы профессиональных исследовательских задач.

Процесс развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза представляет собой форму культурного сотворчества преподавателя и студентов, направленного на раскрытие исследовательского потенциала и индивидуальности каждого в исследовательской деятельности в соответствии с потребностью в познании и исследовании, что способствует приобретению студентами собственного мировидения и ориентирован на реализацию их исследовательского и личностного потенциала, становление готовности к активной творческой профессиональной деятельности.

Выводы: основная цель системы формирования исследовательской компетентности будущего педагога – сформировать способность решать разные типы профессиональных исследовательских задач.

В качестве составляющих цели можно выделить задачи:

– формирование компонентов готовности на уровне, обеспечивающем эффективное решение исследовательских задач в профессиональной педагогической деятельности;

нормальными человеческими реакциями, но детям трудно выражать отрицательные эмоции надлежащим образом. Кроме того, у детей в дошкольном возрасте существуют проблемы в выражении эмоций, связанные с запретами взрослых. Это запрет на громкий смех, запрет на слезы (особенно у мальчиков), запрет на выражение страха, агрессии. Ребенок шести лет уже умеет быть сдержанным и может скрыть страх, агрессию и слезы, но, находясь долгое время в состоянии обиды, злости, подавленности, ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, напряжение, а это очень вредно для психического и физического здоровья. Опыт эмоционального отношения к миру, обретаемый в дошкольном возрасте, по мнению психологов, является весьма прочным и принимает характер установки.

В связи с вышесказанным, необходимо проведение коррекционно – развивающей работы, направленной на знакомство детей со своеобразным эмоциональным букварем, обучением пользоваться языком эмоций для выражения собственных чувств и переживаний и для лучшего понимания состояния других людей, анализировать причины различных настроений. Организованная психолого-педагогическая работа может обогатить эмоциональный опыт детей и значительно смягчить или даже полностью устранить недостатки в их личностном развитии.

Литература:

1. Батюта М.Б., Князева Т.Н. Возрастная психология. М., Логос., 2012.
2. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций. М, 1968.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоций. М: МГУ, 1984.
4. Додонов Б. И. «В мире эмоций»; Киев; 1987 год.
5. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе функционирования эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. - 1974. - №6.
6. Изард К.Е. Психология эмоций. СПб., 1999.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001
8. Ковалев А.Г. Психология. М.. Просвещение, 1966
9. Люблинская А.А. Детская психология, Учебное пособие для студентов. - М.: Просвещение, 1971. - 526 с.
10. Менджеринския Д.В. воспитателю о детской игре. - М., 1968.
11. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с. (Развитие и воспитание дошкольника)
12. Рубинштейн С. Л. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Уч педгиз,1946.- Т.2. — С. 297.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская СПб: Издательство "Питер", 2000
14. Сорокина А.М. Дидактические игры в детском саду. - М.: Педагогика, 1970.
15. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.. 1996.

некоторых основных базовых эмоций. Использовали мимику при показе каждого эмоционального состояния, а пантомимику практически не применяли. При демонстрации заявленного сказочного героя или персонажа из мультфильмов стеснялись, терялись. Могли дать только словесное описание. Выяснилось, что детям было легче справиться с заданием на определение и называние эмоций. Дети воспринимали графические изображения эмоциональных состояний без особых затруднений. У детей речь ярко выразительно окрашена только при передаче таких эмоций как радость и грусть. Затруднялись произнести заданную фразу «удивленно» и «испуганно». При проведении опроса дети в основном передают своё эмоциональное состояние и понимают эмоциональное состояние других людей. Только ответы детей односложные, эмоционально не окрашенные. При рисовании заданных эмоций дети использовали разные цвета, рисунки получались менее содержательные, требовались комментарии ребенка к своему рисунку относительно сюжета. Но общим фоном изображения, отдельными конкретными деталями, соответствующей мимикой смогли передать заданную в рисунке эмоцию.

У детей с **низким уровнем** (30%) эмоционального развития умения определять знак эмоции по выражению лица не достаточно хорошо сформированы, выяснилось, что затруднения вызывают определение таких эмоций как: удивление, вина, отвращение, страх. Дети смогли выделить только две эмоции - радость и грусть. Детям не всегда доступно понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, изображенных на представленных им сюжетных картинках. Затруднения вызвали интерпретация представленного сюжета на картинке, прослеживание причин того или иного эмоционального состояния изображенного героя. Рисунки неохотно комментировали, отвечали односложно, например, «мальчик веселый», «девочка плачет». С трудом понимали эмоциональные состояния и детей, и взрослых, опираясь на знание только двух основных базовых эмоций. Использовали мимику при показе двух эмоциональных состояний – радости и грусти, остальные эмоции демонстрировать отказывались. Многие из них не смогли назвать сказочного героя или персонажа из мультфильмов, только несколько человек вспомнили веселого героя. Детям было легче справиться с заданием на определение и называние эмоций. Это задание было трудным для выполнения детям с низким уровнем. Данная методика была особенно трудна для понимания и выполнения детям низкого уровня. На просьбу сказать радостно фразу «у меня есть собака», так и повторяли «у меня есть собака радостно», то есть не понимали смысла инструкции, даже после нескольких разъяснений. При рисовании заданных эмоций дети использовали карандаш одного цвета, рисунки получались однотипные, требовались комментарии ребенка к своему рисунку, сюжет отсутствовал.

Исходя из полученных результатов диагностического исследования эмоциональной сферы старших дошкольников очевидно, что у воспитанников недостаточно сформированные умения распознавать и описывать свои эмоции, выражать своё эмоциональное состояние. Эмоциональная система детей дошкольного возраста еще незрелая, поэтому в неблагоприятных ситуациях у них могут возникнуть неадекватные эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, которые являются следствием сниженной самооценки, переживаемых чувств обиды и тревоги. Все эти чувства являются

– формирование компонентов готовности к решению конкретных исследовательских задач.

Уровень исследовательской компетентности студентов зависит от организации специально ориентированного образовательного процесса вуза, эффективность которого обеспечивается при моделировании и реализации следующих условий:

- включение в учебных план подготовки бакалавра специальных дисциплин, направленных на формирование исследовательских компетенций;

– педагогическая поддержка в овладении студентами исследовательскими знаниями, умениями и навыками;

– насыщение занятий исследовательскими и творческими формами работы;

– реализация и обогащение личностного потенциала студентов средствами личностно развивающих технологий обучения.

Уровень обучения и воспитания, формирования навыков исследовательской деятельности с целью формирования исследовательской компетентности в условиях педагогического вуза еще не в полной мере отвечает современным требованиям, задачам модернизации образования и требует определенных изменений.

Анализ ФГОС третьего поколения показал, что компетентность обучающихся сегодня определяется общекультурными и профессиональными компетенциями, и позволил в ее составе выделить учебно-исследовательские и научно-исследовательские компетенции, которые и составляют содержательную суть исследовательской компетентности.

Специалист, обладающий исследовательской компетенцией, умеет активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии;

Поставленная задача важна для педагогов вуза, поскольку связана с осознанием ими необходимости формирования исследовательской компетенции студента, разработки педагогического обеспечения данного процесса, средств оценки сформированности компетенции с учетом перехода на федеральные государственные образовательные программы.

Чтобы развивать исследовательские способности студентов, формировать у будущего бакалавра готовность и способность к исследовательской деятельности, современному преподавателю вуза самому нужно уметь принимать нестандартные решения, активно участвовать в инновационных исследовательских работах.

Исследовательская компетентность – это интегративное качество личности, непрерывно развиваемое в процессе многоуровневого образования, выражающееся в способности и готовности к самостоятельному решению исследовательских задач, владении методологией исследовательской деятельности, признании ценности исследовательских умений и готовности их использовать в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бужинская Н. В., Миназова Л. И. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе изучения информатики // Молодой ученый. — 2013. — №1. — С. 34-38.

2. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. – 2000. – № 3. – С.27–34.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр». – Министерство образования науки Российской Федерации. 17.01.2011 № 46.

Педагогика

УДК 81'243+81'373.48

аспирант Дмитриевых Ирина Леонидовна
Вятский государственный университет (г. Киров);
доктор педагогических наук,
профессор Куклина Светлана Станиславовна
Вятский государственный университет (г. Киров)

АНАЛИЗ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость формирования речевой компетенции студента медицинского вуза, дается определение речевой компетенции с учетом влияния на нее профессиональной направленности. В статье рассматриваются критерии целесообразности использования современных интерактивных технологий в медицинском вузе. Автор проводит анализ некоторых современных технологий на соответствие критериям отбора технологий и адекватность их использования в условиях медицинского вуза. В заключение автор делает вывод о необходимости адаптации технологий к условиям медицинского вуза и целесообразности использования совокупности приемов, характерных для разных технологий.

Ключевые слова: речевая компетенция, профессиональная направленность, медицинский вуз, интерактивная технология, речевая ситуация, критическое мышление, модульная технология, кейс-стади.

Annotation. This article explains the necessity of development of speech competence in medical high school student, gives the definition of the professionally oriented speech competence. The article deals with the criteria for the advisability of the use of modern interactive technologies in medical school. The author analyzes some of the modern technologies to meet the given criteria and the adequacy of their use in medical high school. Finally, the author indicates the need to adapt technologies to the conditions of medical high school and to use a set of methods specific to different technologies.

Keywords: speech competence, professional orientation, medical high school, interactive technology, speech situation, critical thinking, module technology, case study.

Введение. В Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) в качестве обязательной включена дисциплина «Иностранный язык», целью которой является формирование и

При рисовании заданных эмоций только семь детей использовали яркие цвета, их рисунки получились содержательные. Можно было понять сюжет рисунка, не спрашивая ребенка, понять настроение изображенного персонажа по его мимике и позе. 80% детей рисовали просто фигуру человека с соответствующим заданию выражением лица (радостное – улыбка, грустное – уголки рта вниз). Что свидетельствует об элементарном представлении о базовых эмоциях.

30% детей при рисовании заданных эмоций использовали карандаш одного цвета, рисунки получались однотипные, несодержательные, так как была изображена только фигура человека с неопределенным выражением на лице. Требовались комментарии ребенка к своему рисунку, сюжет отсутствовал.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод: детям пока еще сложно выразить свое эмоциональное состояние в рисунке.

Выводы. В результате проведенного исследования эмоциональной сферы старших дошкольников удалось выявить:

У детей с **высоким уровнем (**20%) эмоционального развития умения «определять знак эмоции по выражению лица» полностью сформированы, более того, дети не только легко определяли эмоцию по заданной картинке, но и подробно описывали изображение, аргументировали свои высказывания. Детям доступно понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, изображенных на представленных им сюжетных картинках. Ребята комментировали рисунок, описывали состояние изображенных персонажей, опираясь на свои пояснения, давали волю фантазии. В одинаковой степени хорошо понимали эмоциональные состояния и детей и взрослых, больше опирались на мимику и позу изображенных героев. Широко использовали мимику и пантомимику не только при показе каждого эмоционального состояния, но и при демонстрации заявленного сказочного героя или персонажа из мультфильмов. Дети в одинаковой степени легко передавали вербально различные эмоциональные состояния, речь выразительно и эмоционально окрашена в соответствии с заданным настроением. Дети передают своё эмоциональное состояние и понимают эмоциональное состояние других людей. Отвечая на вопросы второй серии ребята вели себя эмоционально, «проживая» ту ситуацию, которая предлагается. При рисовании заданных эмоций дети использовали яркие цвета, рисунки получались содержательные. Можно было понять сюжет рисунка, не спрашивая ребенка, понять настроение изображенного персонажа по его мимике и позе.

У детей со **средним уровнем (**50%) эмоционального развития умения определять «знак эмоции по выражению лица» достаточно хорошо сформированы, но выяснилось, что затруднения вызывают определение таких эмоций как: удивление, вина, отвращение. Детям в общей сложности доступно понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, изображенных на представленных им сюжетных картинках. Затруднения вызвали интерпретация представленного сюжета на картинке, прослеживание причин того или иного эмоционального состояния изображенного героя. Рисунки комментировали не охотно, односложными предложениями, описывая состояние изображенных персонажей. В одинаковой степени понимали эмоциональные состояния и детей и взрослых, опираясь на знание только

Анализ результатов исследования показал, что большинству детям доступно понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на представленных сюжетных картинках. Затруднения у некоторых детей вызвали интерпретация сюжета на картинке, прослеживание причин того или иного эмоционального состояния изображенного героя

Результаты проведенного исследования по методике «Изучение особенностей использования детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции» показали, что широко использовали мимику и пантомимику не только при показе каждого эмоционального состояния, но и при демонстрации заявленного сказочного героя или персонажа из мультфильмов только 5% детей. В основном дети использовали мимику при показе эмоционального состояния, а пантомимику практически не применяли. При демонстрации заявленного сказочного героя или персонажа из мультфильмов стеснялись, терялись. Могли дать только словесную характеристику или только внешнее описание.

В результате проведенного исследования по методике «Изучение выразительности речи» выяснилось, что 10% детей легко передавали вербально различные эмоциональные состояния, их речь была выразительно и эмоционально окрашена в соответствии с заданным настроением. Дети передавали своё эмоциональное состояние и понимали эмоциональное состояние других людей. При этом у детей речь ярко выразительно окрашена только при передаче таких эмоций как радость и грусть, затруднение вызывали «удивление» и «испуг».

Более 60% детей данная методика была особенно трудна для понимания и выполнения. На просьбу сказать радостно фразу «у меня есть собака», они так и повторяли «у меня есть собака радостно», то есть не понимали смысла инструкции, даже после нескольких разъяснений и приведения примера.

Качественный анализ методики «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» показал, что на вопросы: «Когда бывает интересно», «Когда бывает радостно?», «Когда человек получает удовольствие» — большинство детей понимали это как деятельность или действие, связанное чаще с игрой, развлечениями, праздниками и подарками; на втором месте – это взаимоотношения с детьми или со взрослыми. У большинства детей в ответах присутствует адекватность действий переживанию, особенно в вопросе: «Когда у человека горе»? «Когда тебе страшно?». Практически в каждом вопросе от 10-30% детей не умели установить взаимосвязь между действием и эмоцией.

Отвечая на вопрос: «Что ты чувствуешь, когда ешь любимую конфету?», только 10% детей связали это с эмоциональным компонентом, с ощущением удовольствием или переживанием чего-то приятного. Остальные дети руководствовались вкусовыми ощущениями, рассказывали про вкус шоколада, сладости.

По окончании интерпретации полученных данных, можно сделать вывод: дети старшего дошкольного возраста чаще всего свои эмоциональные состояния связывают с деятельностью, действиями, с которыми сами непосредственно связаны; с природными явлениями и взаимоотношениями с взрослыми и сверстниками. Большинство детей не дифференцируют представления об эмоциях, не могут установить взаимосвязь между действием и эмоцией, что говорит о низкой степени осознанности переживаний.

развитие иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) будущего специалиста – участника профессионального общения на иностранном языке в разных сферах деятельности. Такой подход продиктован современным социальным заказом, предполагающим, что приобретенная выпускниками компетенция должна обеспечить им готовность и способность полноценно работать с информационными источниками на иностранном языке, знакомиться с мировыми достижениями, устанавливать контакты с зарубежными партнерами в сфере своей профессиональной деятельности.

В медицинском вузе, о котором идет речь в нашем исследовании, предмет «Иностранный язык» может внести вклад в подготовку компетентного специалиста, обладающего информацией о современном состоянии медицинской науки в своей области и умеющего применять ее в различных сферах профессиональной деятельности, если в учебном процессе будут использоваться средства, моделирующие условия профессиональной деятельности врача. В этом случае ИКК и речевая компетенция как ее компонент приобретут профессиональную направленность, придающую аутентичность, актуальность и адекватность тем видам иноязычной речевой деятельности, которые чаще всего оказываются востребованными в будущей профессиональной деятельности студента [4].

В соответствии с ФГОС ВО в нее входит не только иноязычное общение на бытовом уровне, но и изучение научно-медицинской информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования с помощью иностранного языка. Это, с одной стороны, подтверждает мысль А. Н. Щукина о том, что в вузах нефилологического профиля преобладает обучение письменной коммуникации (чтение, письмо) в сферах профессионального и делового общения [6], а с другой, позволяет нам выбрать письменные виды речевой деятельности в качестве содержательной основы формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции студента медицинского вуза. Исходя из сказанного, профессиональной трансформации подлежат как содержание речевой компетенции, так и средства, предназначенные для ее формирования.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы поставили перед собой задачу выявить условия, которые необходимо моделировать для эффективного усвоения содержания профессионально-ориентированной речевой компетенции студентами медицинского вуза, а затем проанализировать современные технологии, как средства ее формирования, с точки зрения их способности создавать такие условия.

Изложение основного материала статьи. Профессионально-ориентированная речевая компетенция, как объект нашего исследования, представляет собой готовность и способность обучающихся осуществлять основные виды речевой деятельности как средства профессионально-ориентированного иноязычного общения, в основе которых лежат профессиональные знания, демонстрирующие специфику осваиваемой профессии, знания способов получения, осмысления и интерпретации информации, формулирования и построения высказываний на иностранном языке, а также умения пользоваться ими для участия в письменной и устной коммуникации, значимой для будущей профессиональной деятельности и отражающей ее ценностные ориентации.

Выбор письменных видов речевой деятельности в качестве содержательной основы формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции побудил включить в нее, во-первых, профессиональные знания, отражающие специфику осваиваемой профессии, которые представлены в научных, научно-публицистических и научно-популярных текстах медицинской тематики на иностранном языке, и знания способов получения информации из таких текстов и ее использования в собственных письменных и устных произведениях. Последняя группа знаний как необходимая обучающимся для успешного самостоятельного участия в письменных видах иноязычной речевой деятельности предъявляется с помощью справочных материалов.

Второй составляющей содержания речевой компетенции стали умения письменного иноязычного профессионального общения. К ним относятся умения *читать, понимать и интерпретировать* тексты на иностранном языке, используя различные виды чтения с частичной опорой на словарь; *передавать* содержание прочитанного текста в виде плана, конспекта, резюме; *письменно оформлять* сообщения по теме доклада/статьи; *составлять* реферат, аннотацию научной статьи на иностранном языке.

Характеристика профессионально-ориентированной речевой компетенции и ее содержание легли в основу выделения условий, которые необходимо моделировать на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе для эффективного формирования данной компетенции. В них вошли: а) речевая направленность, б) профессиональная направленность и в) учебно-познавательная направленность речевого материала, а также способов и средств работы с ним. Именно они выступают в качестве критериев, которыми мы будем руководствоваться при анализе технологий обучения с точки зрения их способности выступать средствами формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции студентов медицинского вуза.

Что касается *речевой направленности*, то она предполагает, что технологии обучения содержат условия, необходимые для функционирования таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо. Речь идет о полноценной реализации языкового и речевого материала, направленного на достижение результата в виде получения, осмысления и интерпретации иноязычной информации из прочитанных текстов разного назначения, формулирования и построения письменных произведений средствами иностранного языка. К искомым условиям относится наличие речевой ситуации в совокупности неречевых (цель обслуживаемой деятельности, обстоятельства ее протекания, взаимоотношения участников и т. п.) и речевых (наличие соответствующего языкового и речевого материала, навыков и умений владения им, адекватного стиля и т. п.) условий (А. А. Леонтьев), а также соответствующей ей речевой задачи, определяющей направление и предполагаемый результат названных видов иноязычной речевой деятельности.

Как мы неоднократно подчеркивали выше, в нашем случае *профессиональная направленность* технологий предполагает моделирование в учебном процессе будущей профессиональной деятельности выпускника медицинского вуза, которая в соответствии с ФГОС ВО, включает способность изучать научно-медицинскую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования. Это находит отражение как в неречевых (цель,

полноценными личностями и рождает такие качества, которые помогают человеку определиться в жизни, найти в ней своё достойное место. [15]

В старшем дошкольном возрасте уже происходит разделение детей на популярных и непопулярных. Первые из них пользуются уважением и симпатией сверстников. Они легко вступают с ними в контакт и достаточно свободно общаются. Другие же дети (застенчивые, замкнутые, с нарушением самооценки) стараются держаться в стороне от ровесников, они никогда не предлагают игру первыми. Таким образом, возникают симпатии и антипатии, которые глубоко переживаются детьми. Внутри личностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. [1, 15]

При нормальном развитии в старшем дошкольном возрасте эмоциональные процессы становятся более уравновешенными. В то же время эмоциональная жизнь ребёнка отличается насыщенностью и интенсивностью. Особенно важным для развития дошкольника является появление таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание (эмпатия), без них невозможны совместная деятельность детей. Всё, во что включается дошкольник - игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.п. - должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребёнок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему не интересно. Поэтому работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, очень актуальна и важна.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – анализ эмоционального развития дошкольников, выявление его особенностей. Исследование проводилось в подготовительных группах к школе ДОУ Нижнего Новгорода. Всего в исследовании приняло участие 103 ребенка старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Результаты проведенного исследования по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» показали, что умения определять «знак эмоции по выражению лица» у детей достаточно хорошо сформированы, выяснилось, без особых затруднений им удалось определить эмоциональное состояние радости, большинство детей определили это выражение лица как веселое. Изображение более сильных и значимых для окружающих эмоциональных состояний страха и гнева дали наибольшее разнообразие ответов. Дети определяли выражение страха как пугливое, хмурое, грустное, злое и т.д. Ответы детей свидетельствуют о том, что дети воспринимают и понимают выражение страха как эмоциональное состояние, но большинство из них не владеет словарем, необходимым для характеристики этого состояния. Подобная ситуация сложилась при определении эмоции гнева. Ни один из испытуемых не использовал слово «гнев» при характеристике эмоционального состояния на представленной картинке. Для характеристики гневного выражения лица они использовали синонимы, близкие по значению к этому слову: злое, сердитое. Особые затруднения при интерпретации эмоциональных состояний вызывали определение таких эмоций как: удивление, вина, отвращение. В основном дети характеризовали все эти эмоциональные состояния как грустное.

insufficient level of emotional responsiveness, has not formed the ability to recognize and describe their emotions, to Express their emotional state socially acceptable way. Immature emotional sphere of preschool children in disadvantaged situations can lead to inappropriate emotional reactions, behavioral disorders that manifest in anxiety, hyperactivity, shyness, aggression, withdrawal and difficulty of mutual understanding with adults. In connection with the foregoing, necessary to carry out remedial work aimed at acquaintance of children with peculiar emotional ABC's, learning to use emotional language to Express their own feelings and experiences and for better understanding of the condition of others, to analyze the causes of different moods.

Keywords: emotional-personal development, emotional state, emotional reactions, status, emotional responsiveness.

Введение. Среди глобальных проблем человечества, наиболее остро заявляющих о себе в новом, XXI веке, особое место занимает психическое и физическое здоровье детей. Многочисленные подходы к решению этой проблемы чаще всего основываются на изучении качества медицинского обслуживания, внутрисемейной атмосферы и взаимоотношений ребенка с близкими взрослыми, изучении экологической обстановки, социального окружения, восприимчивости детей к заболеваниям и других внешних факторов.

Значительно менее изучены внутренние факторы, влияющие на психическое здоровье детей, становление исходно благополучной психики, и важнейшие условия, определяющие это благополучие. В качестве одного из таких внутренних факторов, являющихся мощным регулятором психики ребенка, а соответственно и его здоровья, можно рассматривать эмоциональную сферу как сложно организованную систему регуляции поведения ребенка. [6]

Эмоции выражают наше отношение к тому, что мы познаем, к нашим поступкам. Знания об эмоциях необходимы каждому для того, чтобы лучше понять других и самих себя. Не понимая себя, невозможно понять другого человека.

Эмоции образуют основную побудительную силу и своим влиянием способны изменить образ жизни, действий и общения; они воздействуют на органы и ткани организма, следовательно, сказываются на нашем духовном и телесном здоровье. Неспособность или нежелание понять эмоциональное состояние другого человека приводит к психологической несовместимости и нередко становится причиной конфликтов. [6]

Разработка проблемы становления внутреннего, эмоционального мира ребёнка в педагогической науке и практике получила своё развитие сравнительно недавно. Долгое время главными ориентирами и критериями успешности работы с ребёнком были уровень развития детей, степень владения ими знаниями, умениями, навыками, которые должны пригодиться потом, на этапе школьного обучения. Однако социальные процессы, происходящие в современном обществе, создают предпосылки для новых целей образования, центром которого становится личность и её внутренний мир. Основы, определяющие успешность личностного становления и развития закладываются в дошкольном детстве. Этот важный этап жизни делает детей

обстоятельства и формы протекания профессиональной деятельности), так и в речевых (профессиональная маркированность языкового и речевого материала) условиях речевой ситуации, которая в результате приобретает профессионально-направленный характер, а также в речевых задачах, трансформирующихся в свою очередь в профессионально-речевые.

И наконец, *учебно-познавательная направленность* связана, во-первых, со специальным отбором и организацией профессионально-направленного текстового материала, а во-вторых, с включением студентов в учебно-профессиональную деятельность, обслуживаемую письменными формами иноязычной речевой деятельности на всех ее фазах: мотивационно-ориентировочной, исполнительской и контрольно-оценочной, где обучающиеся решают проблемные поисковые и творческие учебно-профессиональные речевые задачи под управлением преподавателя. О важности предоставления студентам возможности рассуждать о путях решения проблемы при формировании ИКК вне языкового окружения пишет Е. С. Полат, ибо именно в этом случае язык выступает в своей прямой функции – формирования и формулирования мыслей [5].

Воспользуемся выделенными критериями для анализа технологий обучения с точки зрения их способности выступать средствами формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции студентов медицинского вуза. В центре нашего внимания будут интерактивные технологии, которые согласно ФГОС ВО, должны широко использоваться в учебном процессе. К ним мы отнесли технологии кейс-стади, развития критического мышления через чтение и письмо, модульного обучения, поскольку их процессуальная часть организована таким образом, чтобы обеспечить взаимодействия преподавателя и студентов, а также обучающихся между собой, направленные на поиск способов решения учебно-исследовательских задач.

Далеко не все интерактивные технологии по причине сложности их организации и языковых трудностей находят частое применение на занятиях по иностранному языку в вузе [3]. Однако сложность организации и языковые трудности не являются непреодолимым препятствием и причиной отказа от использования той или иной технологии. Адаптация технологии к определенным условиям, правильный выбор ее места в образовательном процессе, создание условий для снятия языковых трудностей, использование опор разной степени сложности и развернутости и т. п. делают технологию возможной и эффективной.

Актуальность *технологии кейс-стади* в профессиональном образовании на сегодняшний день неоспорима, поскольку она изначально была создана для этой цели. Технология вводит студентов в профессиональную среду, ставит в условия, наиболее приближенные к реальности, и предполагает решение проблем профессионального характера посредством иностранного языка. Профессиональная направленность влечет за собой маркированность языкового и речевого материала, а обстоятельства и формы деятельности приобретают профессиональную окрашенность.

Содержательная часть технологии, пишет О. Б. Даутова, представлена готовыми материалами с описанием ситуации (кейса) реальной профессиональной деятельности [2]. В медицинском вузе ими являются тексты медицинской тематики, алгоритм работы с которыми составлен таким образом,

что студент проходит путь от получения, осознания и интерпретации новой профессионально значимой информации на иностранном языке, что связано с умениями чтения, до фиксации и построения связных высказываний в виде реферата, что предполагают умения письменной речи.

Процессуальная часть данной технологии начинается с подготовительного этапа, где и происходит изучение профессионального контекста и отбор содержания материалов для создания кейса. За ним следует исполнительский или технологический этап, на котором деятельность обучающихся направлена на решение проблемной профессионально-речевой задачи. Оно протекает в такой последовательности: ознакомление с информацией, содержащейся в кейсе, осмысление и обсуждение полученной информации, выделение наиболее важной, обмен мнениями и составление письменного плана работы над проблемной задачей. Итогом работы с кейсом может служить как создание письменного произведения, так и устное обсуждение возможных путей решения проблемной задачи.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) направлена на развитие студента, как человека самостоятельного, социального, умеющего убедительно и аргументировано доказывать свою позицию, так как критическое мышление предполагает умение анализировать информацию с позиции логики, выносить обоснованные решения и применять полученные результаты как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях.

Развитие перечисленных умений происходит в ходе работы с текстами проблемного характера, где обучающиеся с помощью различных приемов включаются в активный речемыслительный процесс. На первой его фазе предлагается ситуация, побуждающая вспомнить, что они уже знают по проблеме и сформулировать вопросы, на которые хотели бы получить ответы при ее дальнейшем изучении. На фазе осмысления студенты приступают к работе с текстами, чтобы, используя приемы активного чтения, решить речевую задачу, т. е. получить ответы на поставленные вопросы в виде новой информации по проблеме, выявить точки зрения авторов на ее решение, их сходства и различия.

Последняя фаза предназначена для того, чтобы обучающиеся могли соотнести полученную информацию со своим жизненным опытом и сформулировать свою точку зрения в устной или в письменной форме. Здесь же им предлагается принять участие в обсуждении полученных результатов, оценить их, чтобы выработать общее решение или просто проверить точность и полноту своего понимания проблемы. Все перечисленное становится возможным благодаря широкому выбору приемов, среди которых можно назвать «мозговую атаку», заполнение кластеров, таблицы «Знаю - хочу узнать - узнал», ответы на вопросы Блума, групповые и перекрестные дискуссии, рефлексивные вопросы и т. п.

Модульная технология разбивает содержание учебного курса на модули, с помощью которых студенты осваивают содержание материала в ходе самостоятельной учебной деятельности. Это предполагает трансформацию обучающей функции преподавателя в организаторскую и дает ему возможность упорядочить учебно-профессиональную деятельность студентов, сделать ее более управляемой и результативной.

Модуль обычно включает: 1) цели деятельности и ожидаемый результат, 2) содержательную информацию, 3) учебную задачу и необходимые для ее

Мининского университета. 2015. №1. URL: http://www.mininuniver.ru (дата обращения: 27.04.2015)

7. Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н. Практическая психология. Учебное пособие. Изд. Казанского университета. 1991. 176 с.

8. Психологические исследования развития личности: возрастной, гендерный и профессиональный аспект / Под ред. Т.Н.Князевой. – Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина. 2014. 181 с.

9. Фанталова Е.Б. Методика “Уровень соотношения “ценности” и “досту пности” в различных жизненных сферах // Журнал практического психолога. 1996. № 2. С. 32–37.

10. Knyazeva T. N., Powszechna F. V., Batuta M. B., Lebedeva O.V., Sidorina E.V. the Structure of the worldview of future teachers as a reflection of the transformation of social values // international review of "Management and marketing". 2015.- Vol. 4, No. 5. C. 259-264.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна
ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г.Нижний Новгород);
магистр Семенова Екатерина Алексеевна
ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г.Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Эмоционально-личностное развития ребенка определяет его психическое благополучие и дальнейшее существование в мире и осознании своего «Я». Результаты проведенного исследования показали, что у детей дошкольного возраста наблюдается недостаточный уровень эмоциональной отзывчивости, не сформированы умения распознавать и описывать свои эмоции, выражать своё эмоциональное состояние социально приемлемым способом. Незрелая эмоциональная сфера детей дошкольного возраста в неблагоприятных ситуациях может привести к возникновению неадекватных эмоциональных реакции, поведенческих нарушений, которые проявляются в тревожности, гиперактивности, застенчивости, агрессивности, замкнутости и сложности взаимопонимания со взрослыми. В связи с вышесказанным, необходимо проведение коррекционно – развивающей работы, направленной на знакомство детей со своеобразным эмоциональным букварем, обучением пользоваться языком эмоций для выражения собственных чувств и переживаний и для лучшего понимания состояния других людей, анализировать причины различных настроений.

Ключевые слова: эмоционально-личностное развитие, эмоциональное состояние, эмоциональные реакции, состояние, эмоциональная отзывчивость.

Annotation. Emotional-personal development of a child determines his psychological well-being and continued existence in the world and the realization of his "I". The results of the study showed that in children of preschool age there is an

для реализации успешной педагогической деятельности. В иерархии ценностных ориентаций будущих педагогов ведущие ранги принадлежат ценностям эмоционально насыщенной жизни, которые достигаются посредством ценностей межличностного общения.

Будущие педагоги отличаются преобладанием мотивации к избеганию неудач или невыраженным полюсом мотивации. Исследователями установлено, что мотивация избегания неудач связана с тревожностью и защитным поведением. Данный факт позволяет утверждать, что для значительного количества студентов (в совокупности 71%) характерна тенденция тревожиться по поводу неудачи. Для них явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи. Человек, изначально ориентированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, беспокойство и страх, не верит в возможность добиться успеха, боится критики, не испытывает удовольствия от деятельности, в которой возможны временные неудачи.

4. Исследование волевого компонента мировоззрения будущих педагогов свидетельствует о низких показателях настойчивости и самообладания. Для значительного количества студентов характерно средне-низкие уровни способности к прогнозированию своих действий, ситуативные проявления активности и инициативы, слабо выраженная способность к принятию самостоятельных решений. Трудности зачастую являются серьезным препятствием на пути к достижению цели.

5. Полученные результаты дают четкое представление о наличии проблемы профессиональной идентификации студентов-первокурсников, несформированности ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии. Надеемся, что специальная система профессиональной подготовки будущих педагогов, построенная с учетом необходимых психолого-педагогических и организационных мероприятий, которая является следующим этапом данного исследования, будет способствовать развитию профессионального мировоззрения студентов на всех этапах их обучения в вузе.

Литература:

1. Батюта М.Б., Сорокина Т.М. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: http://www.science-education.ru/121-18185 (дата обращения: 17.03.2016).

2. Зверков А. Г. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК)// Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во МГУ. 1990. С. 116-126

3. Казарина-Волшебная Е. К., Комиссарова И. Г., Турченко В. Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социологические исследования. 2012. № 6. С. 121-126.

4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций - Москва. 2000.

5. Маркова С.М., Горлова В.Г. Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения [Электронный ресурс]// Вестник Мининского университета. 2014. №1. URL: http://www.mininuniver.ru (дата обращения: 19.05.2015)

6. Николаева Т.П., Бичева И.Б. Устойчивое личностно-профессиональное развитие студентов в вузе [Электронный ресурс] // Вестник

решения комплексы упражнений с разъяснениями по поводу их выполнения, примерами, указанием количества требующегося времени, 4) средства самоконтроля. Он строится таким образом, чтобы обучающиеся получили возможность самостоятельно усвоить не только результаты научного познания, но и сам путь приобретения этих результатов. Разрабатывая модуль, преподаватель ориентирует студентов на цель учебно-профессиональной деятельности, мотивирует ее принятие, определяет систему самоконтроля и самооценки, обеспечивая самоуправляемый рефлексивный образовательный процесс. Благодаря этому студенты включаются в учебно-профессиональную деятельность, которая обслуживается письменными формами иноязычной речевой деятельности на мотивационно-ориентировочной, исполнительской и контрольно-оценочной фазах, где обучающиеся решают проблемные поисковые и творческие учебно-профессиональные речевые задачи под управлением преподавателя.

Проведенный анализ некоторых современных интерактивных технологий показывает, что они обладают разной степенью адекватности требованиям, предъявляемым к технологиям с точки зрения их способности выступать средствами формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции студентов медицинского вуза.

Так технология РКМЧП наиболее полно соответствует критерию речевой направленности, поскольку разнообразие приемов, свойственных данной технологии, предполагает выбор тех, которые направлены на достижение результатов письменных видов речевой деятельности. Для технологии кейс-стади профессиональная направленность речевого материала и моделирование условий будущей профессиональной деятельности студента являются наиболее ярко выраженным критерием. Модульная технология в большей степени отражает учебно-познавательную направленность и предполагает оптимизацию процесса обучения, т.е. достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств, что важно в условиях дефицита часов, отведенных на дисциплину «Иностранный язык» в медицинском вузе.

Выводы. Принимая во внимание изложенное, возникла мысль объединить приемы вышеописанных технологий в рамках одной профессионально-ориентированной технологии, предназначенной для формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции студентов медицинского вуза. Данная идея находит подтверждение в словах Т. А. Дмитренко о том, что профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего образования представляют собой не застывшую схему учебного процесса, а живой творческий процесс решения многочисленных проблем подготовки будущих специалистов [1].

Следовательно, в дальнейшем мы будем вести речь о технологии, которая благодаря совокупности приемов, характерных для разных интерактивных технологий, способна формировать профессионально-ориентированную речевую компетенцию студента медицинского вуза и стимулировать его личностный рост, вписываясь тем самым в содержание профессионального образования.

Литература:

1. Дмитриенко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования (на материале преподавания иностранных языков). – Дис, … доктора пед. наук: 13.00.02. – Москва , 2004. – 445 с.

2. Даутова О. Б.,. Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учеб.-метод. пособие для учителей. – Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО,2006. – 176 с.

3. Куклина С. С. Использование личностно-ориентированных технологий на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе // ИЯШ. 2011. №3. С. 6-12.

4. Куклина С. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях разного профиля / под ред. С. С. Куклиной. – Киров: изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 56

5. Полат Е.С., Моисеева М.Ю., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студ. – М.: Филоматис, 2004. – 480 с.

Педагогика

УДК: 372.3/.4

старший преподаватель Задворная Марина Станиславовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены ведущие тенденции преобразований в области образовательной политики в современной России, и, как следствие, дано научно-практическое обоснование актуальности обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, в том числе, с точки зрения основных положений Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Представлен краткий теоретический обзор подходов к личностно-ориентированному взаимодействию; описываются принципы взаимодействия педагогов с родителями детей дошкольного возраста в условиях личностно-ориентированного взаимодействия и формирование новой позиции родителей в образовательном процессе. Представлен фрагмент результатов мониторинга оценки качества образования среди участников образовательного процесса в ДОО г. Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: личностно-ориентированное взаимодействие, открытое образовательное пространство, взаимодействие, субъект-субъектное взаимодействие, педагоги, родители, позиция родителей, педагогическое просвещение, коммуникативные умения, Федеральный государственный стандарт, дошкольная образовательная организация, воспитание, сотрудничество.

Annotation. The article presents the leading tendencies of transformation of educational policy in modern Russia and, as a consequence, given scientific and practical relevance of the training of teachers in student-oriented interaction with parents of preschool children, including, from the point of view of the main provisions of the Federal state standard of preschool education. Presents a brief

наиболее слабо фиксируются показатели волевой готовности к реальным действиям, т.е. на уровне поведения, общения, и в целом системы самоуправления, саморегуляция у большинства испытуемых не фиксируется.

Сравнительный анализ средних значений исследуемых показателей у юношей и девушек по методике «Изучения способности к самоуправлению» (Пейсахов, 1991) с помощью применения t - критерия Стьюдента, показал достоверные различия по шкалам: «коррекция» (tэмп=2,1; p≤ 0,05), это определяется тем, что у юношей больше происходят изменения реальных действий, общения и поведения, а также системы самоуправления по сравнению с девушками. По шкалам «анализ противоречий» (tэмп=0,3); «прогнозирование» (tэмп=0,3); «целеполагание» (tэмп=0,7); «планирование» (tэмп=0); «критерий оценки» (tэм=1,5); «принятие решений» (tэмп=1,7); «самоконтроль» (tэмп=1,5) различия не выявлены (таблица 3).

Указанные данные свидетельствуют о том, что для большинства испытуемых характерно отсутствие целостной системы самоуправления, активности и инициативы, присутствует эмоциональная неустойчивость. Данные указывают на низкую способность к осознанию своих действий и их последствий, слабо выражена способность к планированию, принятию самостоятельных решений и изменению реальных действий.

Изучение "азов" психологической культуры - психологической грамотности, показал, что 78% будущих педагогов имеют низкий либо средний уровень осведомленности, представлений, знаний (житейских и научных) в области психологии, уровень элементарной психологическая грамотности, как составляющей его базисной психологической культуры. Большинство опрошенных имеют существенные затруднения при структурировании и обобщении имеющихся базовых и общепрофессиональных знаний, их переносе из одной области в другую.

Выводы. Результаты нашего исследования позволяют констатировать следующее:

1. Студенты – будущие педагоги характеризуются несколько заниженным уровнем как общего показателя осмысленности жизни, так и смысложизненных ориентаций по сравнению со средненормативными показателями. Достаточно большое количество будущих педагогов (от 13 до 23%) отличаются несформированностью жизненных целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, низкой удовлетворенностью своей жизнью в настоящем и самореализацией, неуверенностью в своих силах контролировать события собственной жизни, и в то, что они способны сами контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

2. Структура ценностных ориентаций будущих педагогов наряду с сохраняющимися базовыми ценностями отличается выраженной «заземленностью», акцентом на индивидуальных ценностях. При этом имеет место низкая удовлетворенность самореализацией и своей жизнью в настоящем, неуверенность в возможности контролировать события собственной жизни, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

3. Выявлена неблагоприятная тенденция к низкой значимости таких профессионально важных для будущего педагога ценностей, как ценность познания и творчества. Данный факт является наиболее негативным, поскольку, наличие именно этих ценностей является необходимым условием

творческой деятельности у студентов соответствует - 6,45 балла. Отрицательное значение и выраженность полученного показателя указывает на наличие внутреннего вакуума в данной сфере, что может свидетельствовать как о том, что степень потребности в творческой деятельности у студентов превышает возможность ее удовлетворения, так и о том, что данная ценность не является значимой для будущих педагогов. В то время, как для будущих педагогов творчество является одним из профессионально важных характеристик, не видят в нем смысла 42% опрошенных, а 18% их них переживают состояние внутреннего конфликта, вызванного невозможностью удовлетворения потребности в творчестве.

Неблагополучные результаты выявлены при изучении соотношения ценности и доступности в сфере «познание» (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие) – 38% опрошенных не видят смысла в этом, т.е., эта сфера не представляет для них большого интереса. 26% студентов испытывают внутренний конфликт между потребностью в познании и возможности ее удовлетворения, и только у 36% будущих педагогов желаемое в данной сфере совпадает с реальным, т.е., они имеют возможность удовлетворить свою потребность в познании.

Результаты анализа распределения уровней дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере показал, что низкий уровень дезинтеграции выявлен только у 23% опрошенных, а средний – у 8%. Подавляющее большинство будущих педагогов (69%) отличаются выраженной дезинтеграцией.

Ценностно-смысловые образования личности, детерминируя процесс целеполагания, оказывают существенное влияние на процесс саморегуляции, тем самым определяя поступки и поведение человека. В связи с этим, второй блок нашего исследования был направлен на изучение волевых показателей мировоззрения, в частности, особенностей развития личностной саморегуляции будущих педагогов, для чего использовался опросник «Волевой самоконтроль» ВСК [2]. Анализ общего (суммарного) показателя степени развития волевого самоконтроля позволяет охарактеризовать 22% испытуемых как лиц эмоционально зрелых, самостоятельных. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, ответственность, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство внутреннего долга. 50% испытуемых имеют низкий уровень развития навыков регуляции собственных действий, психических процессов и состояний, что характеризует испытуемых как лиц эмоционально неустойчивых, не способных мобилизовать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность.

Аналогичные данные получились в результате исследования способности к самоуправлению (методика Н.М. Пейсахова, 1991), где выделено пять уровней развития способности к самоуправлению (рисунок 4): 1) низкий – 13% исследуемых; 2) ниже среднего – 20 %; 3) средний – 48%; 4) выше среднего – 10%; 5) высокий – 5% исследуемых. Как видим, большинство испытуемых (48%) обладают средним либо низким (33%) уровнем развития способности к самоуправлению. Качественный анализ обработки данных позволил установить, что наиболее развиты первые два этапа (анализ противоречий, прогнозирование), последующие этапы (целеполагание, планирование, критерий оценки, принятие решения) имеют средние показатели; и наименее развиты два последних этапа – самоконтроль и коррекция. Таким образом,

theoretical overview of approaches to personality-oriented interaction; describe the principles of interaction of teachers with parents of children of preschool age in the conditions of personality-oriented interaction and the formation of a new position of parents in the educational process. Presents a fragment of the results of the monitoring of education quality assessment among the participants of the educational process of the OED in St. Petersburg.

Keywords: personality-oriented interaction, open educational space, interaction, the subject-subject interaction, teachers, parents, the position of parents, pedagogical education, communication skills, Federal state standard of preschool education, preschool educational organization, education, cooperation.

Введение. Ситуация развития образования на сегодняшний день отражает практически все ведущие тенденции социальных преобразований в России и характеризуется сменой подходов и обновлением содержания образования. Общество ставит перед человеком задачи, требующие его активного включения в различные социальные роли, отношения и связи.

Все сильнее проявляется тенденция возрастания потенциала личности, необходимого в разных областях жизнедеятельности, при этом в современной государственной политике господствует идея о национальной и культурной обусловленности стремления к личному успеху [4].

Воспитание успешного человека, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию, имеющего развитые социально значимые качества, становится одной из основных задач институтов социализации. Сегодня утверждение личностно-ориентированной парадигмы установлено Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (далее – ФГОС ДО).

Формулировка цели статьи. В современных условиях модернизации системы дошкольного образования основной линией стал переход на личностно-ориентированный характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, в том числе педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. Вопрос личностно-ориентированного взаимодействия – это, в первую очередь, вопрос используемых педагогом новых педагогических инструментов взаимодействия с родителями, соответствующих ФГОС ДО.

Изложение основного материала статьи. По мнению Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, А.А Плигина, В.В. Серикова, И.С. Якиманкой и др., основными составляющими личностно-ориентированного подхода являются исходные положения и основные правила построения образовательного процесса обучающихся. Немаловажное значение имеет и технологическая составляющая, которая включает в себя способы педагогической деятельности [6].

Но, в первую очередь, ученые рассматривают личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании как субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе, которое отличается высокой степенью активности всех субъектов образовательного процесса (педагога, ребенка, родителей).

Являясь философской категорией, «взаимодействие» отражает процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, объективную и универсальную форму движения, развития, которая предполагает общение сторон в совместной деятельности.

Р.К. Акбашева, Л. Г. Богославец, Л.В. Вершинина, Н.А. Короткова, А.А. Майер, Т.И. Чиркова и др. признают сущностью взаимодействия в педагогических системах систематическую, постоянную коммуникативную деятельность одних субъектов, вызывающую ответную реакцию других [3; 5]. Отметим, что в данном определении речь идет о совместной, продуктивной деятельности субъектов образовательного процесса.

В современных исследованиях взаимодействие рассматривается как развивающее и развивающееся (Я.Л. Коломинский, А.А. Реан, Н.Ф. Родионова), как процесс раскрытия творческого потенциала педагога, ребенка и родителей и обучающегося (А.А. Майер, Л.Л Тимофеева, А.П. Тряпицина), как условие актуализации человеческой субъектности (О.И. Давыдова, В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова). Отметим, что основная часть научных работ посвящена взаимодействию педагога и ребенка, тогда как в настоящее время особую актуальность приобретает включение в образовательный процесс родителей, возрастает степень их участия в совместной деятельности с детьми, а значит и в обучении родителей личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в последние годы активизировался поиск содержания, форм, методов и средств взаимодействия педагогов с родителями детей дошкольного возраста. В исследованиях Л.Г Богославец, А.А. Майера и др. воспитание в семье и в дошкольной образовательной организации (далее - ДОО) рассматривается как часть единого процесса развития социально значимых качеств личности [1]. Исследователи указывают на ряд основных направлений взаимодействия ДОО и родителей.

К числу наиболее эффективных направлений развития взаимодействия с родителями, на наш взгляд, можно отнести следующие:

– *педагогическое просвещение родителей*. Это направление предусматривает формирование у родителей теоретических и практических знаний в области воспитания ребенка, создания благоприятной ситуации его развития. Кроме того, взаимодействие как форма организации совместной деятельности невозможна без понимания родителями основных целей, форм и методов обучения и воспитания ребенка. Разнообразные формы работы с родителями должны быть взаимосвязаны и представлять единую стройную систему (лекции, практикумы, семинары-практикумы, беседы, конференции, консультации, мастер-классы и др.). Они должны предусматривать ознакомление родителей с новаторскими идеями в области педагогики и психологии, но в большей степени с практикой работы с детьми. Так, обучение родителей личностно-ориентированному взаимодействию с детьми должно носить практико-ориентированный характер.

– *формирование открытого образовательного пространства*, которым для родителей будет ДОО. Открытое образовательное пространство – это упорядоченная, гармонизированная, социокультурная среда, складывающаяся в результате совместной образовательной деятельности субъектов, подчиненной актуальным задачам воспитания и развития ребенка. Инновационные формы взаимодействия родителей и педагогов возможны лишь в рамках открытого образовательного пространства, а значит необходимо сделать педагогический процесс более свободным, гибким,

Таблица 1

Средние показатели ценности и доступности будущих педагогов

Баллы Ц и Д	№№ понятий ценностей											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ц (1)	0	1,6	4,0	8,6	17,4	21,3	35,2	46,3	58,4	68,7	100,1	94,3
Д (2)	0	0,9	3,67	8,78	16,0	17,4	38,8	47,6	60,63	68,18	89,56	100,75
(1)-(2)	0	0,7	0,33	-0,18	1,33	3,9	-3,6	-1,3	-2,23	0,52	10,54	-6,45

Представленные результаты (таблица 1, рисунок 3) показывают, что удовлетворенность потребностей, отсутствие их блокады отмечается лишь в трех сферах, составляющих в целом «бесконфликтную» нейтральную зону: «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье, «Интересная работа». Средний показатель расхождения ценности и доступности материально обеспеченной жизни у студентов – будущих педагогов составил 3,9 балла, что находится на верхней границе показателя, превышение которого свидетельствует о высокой ценности этой сферы жизни и невозможности удовлетворения желаемого у 37% опрошенных.

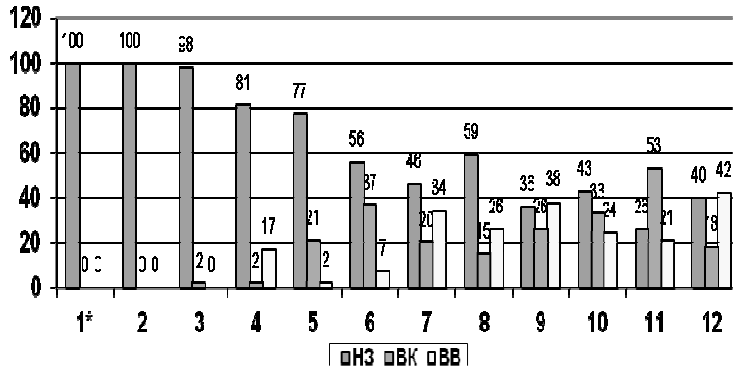


Рис. 3. Количественный анализ психологических показателей ценностной структуры личности будущих педагогов

Среднее значение расхождения ценности и доступности в счастливой семейно жизни в группе студентов составило 10,54 балла, что указывает на то, что ценность в счастливой жизни выше возможности ее реализации для студентов. Наблюдается выраженный внутренний конфликт в данной сфере у 53% опрошенных. Только у 26% респондентов дезинтеграция в данной сфере отсутствует, а для 21% семейная жизнь не представляет значимой ценности.

В сфере творчества также наблюдается неблагоприятная ситуация. Среднее значение расхождения ценности и доступности в возможности

почти столько же опрошенных (23%) не верят в свои силы контролировать события собственной жизни. 27% опрошенных отличаются фатализмом, убежденностью в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. 14% будущих педагогов уверены в обратном, они считают, что они способны сами контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Анализ процентного соотношения количества выборов сфер жизни показывает, что для будущих педагогов наиболее значимыми (по мере убывания) являются счастливая семейная жизнь, любовь и наличие хороших и верных друзей. Наименее значимые ценности (по мере возрастания) – красота природы и искусства, активная, деятельная жизнь и возможность творческой деятельности (рисунок 2).

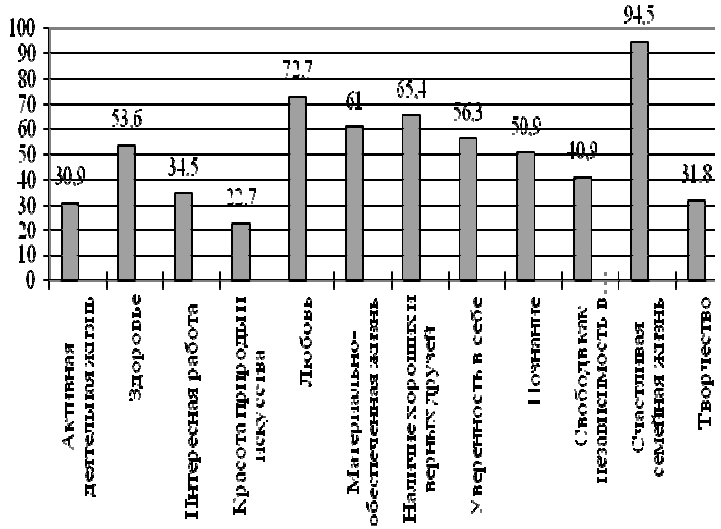


Рис. 2 Показатели ценностных ориентаций будущих педагогов

Основной характеристикой используемой в исследовании методики является величина показателя «Ценность-Доступность», отражающая степень выраженности личностных состояний будущих педагогов: внутренний конфликт (ценно, но не доступно), внутренний вакуум (доступно, но не ценно) и нейтральная зона (доступно и ценно). Чем выше данный показатель у студентов, тем в большей степени у них проявляется неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией, внутренний дискомфорт.

дифференцированным, гуманизировать отношения между детьми, педагогами, родителями. Таким образом, родители, члены семьи смогут значительно разнообразить жизнь детей в ДОО, внести свой вклад в образовательный процесс.

– *совместную деятельность детей, родителей и педагогов* в условиях ДОО. К этому направлению можно отнести спортивные мероприятия, совместные праздники, развлечения, концерты, спектакли, дни открытых дверей, походы выходного дня, семейные клубы и др. Основная цель всех форм и видов совместной деятельности - установление доверительных отношений между субъектами образовательного процесса, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Данное направление связано с педагогической некомпетентностью родителей в вопросах воспитания, отдельными затруднениями в отношениях с ребенком, которые родители не в состоянии разрешить самостоятельно, поэтому сегодня большое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению родителей.

– *привлечение родителей к управлению образовательной организацией*. Родители, являясь социальными заказчиками образовательных услуг, должны быть, включены в систему управления образовательной организацией, принимать более активное участие в оценке ее деятельности. Для этого в ДОО существует Совет родителей как представительный орган родительской общественности. Он призван помогать ДОО в его работе и организовывать выполнение всеми родителями законных требований дошкольной организации. В Совет родителей входят все председатели групповых советов родителей.

С целью изучения проблемы реализации направлений развития взаимодействия ДОО с родителями в городе Санкт-Петербурге был проведен мониторинг, в качестве иллюстрации, приведем фрагмент результатов комплексного мониторинга качества образования среди участников образовательного процесса в ДОО г. Санкт-Петербурга, проводимого кафедрой дошкольного образования СПб АППО.

В исследовании принимало участия 150 ДОО города. Так, в контексте анкетирования по проблеме оценки качества образования, родителям был задан вопрос об информационной открытости ДОО (наличии необходимой информации на сайте), что, как известно, является признаком ДОО как открытого образовательного пространства (диаграмма 1).

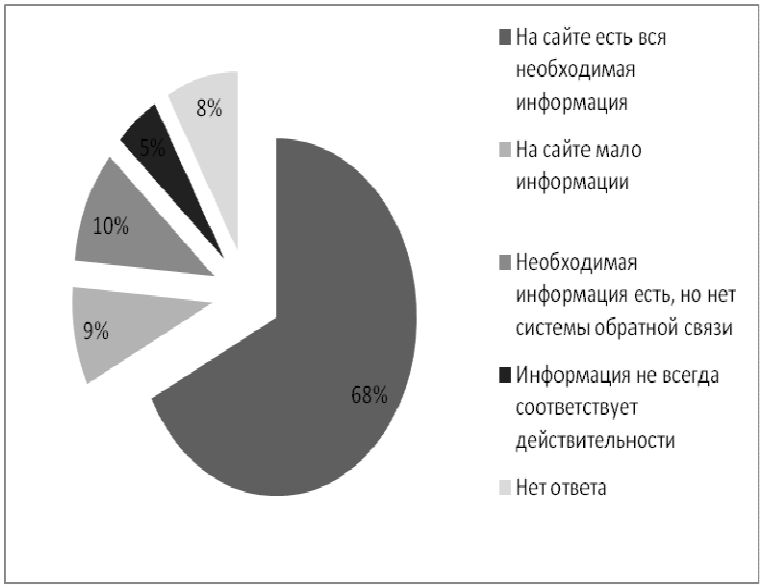


Диаграмма 1. Оценка информационной открытости дошкольных образовательных организаций родителями

Анализ ответов респондентов показал, что 122 (78%) родителей считают, что на сайте ДОО размещена вся необходимая им информация. Но 16 (10%) родителей из общего числа респондентов отмечают, что отсутствует система обратной связи, 14 (9%) родителей полагают, что на сайте недостаточно информации о предстоящих мероприятиях, а 8 (5%) родителей подчеркнули, что информация, выложенная на сайте, не всегда соответствует действительности, 13 (8%) родителей не ответили на данный вопрос. Следовательно, на сегодняшний день информирование, а значит, и привлечение родителей к образовательному процессу в ДОО города является слабым звеном, что подтверждает необходимость перехода дошкольных образовательных организаций к новой модели взаимодействия с родителями.

Однако вернемся к рассмотрению содержания изучаемого нами вопроса в более узком, конкретном понимании: непосредственного взаимодействия педагога и родителей. Мы можем констатировать, что личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с родителями детей дошкольного возраста рассматривается как процесс, который включает в себя взаимосвязанные и взаимозависимые элементы: общение; познание личности детей и их родителей; постоянный двусторонний контакт. Практика показывает, что эффективное взаимодействие возникает лишь тогда, когда начинает меняться сам педагог.

Большая часть условий организации личностно-ориентированного взаимодействия в триаде «педагог – ребенок – родители» относится в первую очередь к личности педагога.

самоконтроль» ВСК, разработанный А.Г. Зверковым и Е.В Эйдманом, методика изучения способности самоуправления (тест ССУ) Н.М. Пейсахова [7], направленные на обобщенную оценку уровня развития волевой регуляции; специально разработанный тест, с целью изучения психологической грамотности, владение психологическими знаниями, правилами, представлениями, нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследования особенностей смысложизненных ориентаций студентов – будущих педагогов показало, что среднее значение общей осмысленности жизни в выборке составило 91,95 балла. Полученный показатель находится в пределах средних значений с тенденцией к ее нижней границе, как для мужской, так и для женской выборки взрослых людей. Высокий уровень осмысленности жизни выявлен только у 13% опрошенных, а у 28% из них представления о смысле жизни сформированы слабо (низкий уровень). Более того, для четверти опрошенных актуальное смысловое поле представлено низкими показателями осмысленности жизни: характерны неудовлетворенность прожитой частью жизни (23%), низкая осмысленность своей жизни в настоящем (27%), отсутствие ясно выраженных целей в будущем и, следовательно, дискретное восприятие жизни в целом (24%) (рисунок 1).

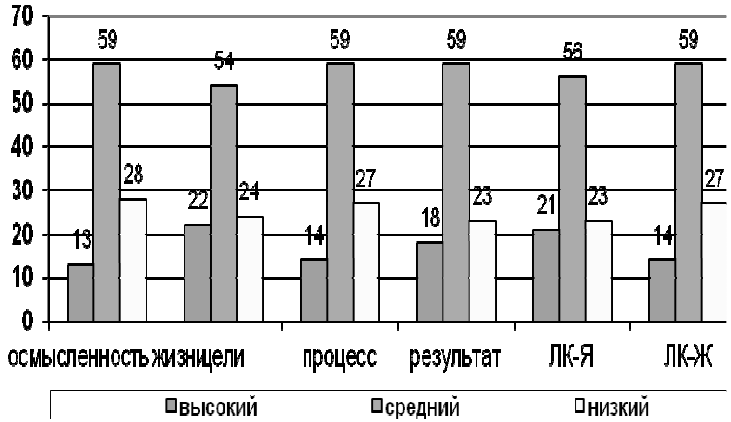


Рис. 1. Процентное распределение уровней смысложизненных ориентаций

Важное значение для эффективности любой деятельности человека, в том числе учебной и профессиональной, имеет уровень ответственности за свои действия и уверенность в себе, как личности, способной контролировать свою жизнь. Данные качества оценивает шкала Локус контроля Я. Высокий уровень представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, выявлен у 21% студентов, тогда как

teaching profession. The study of the volitional component of the worldview of future teachers indicate the presence of indicators of emotional instability, medium-low level of generality and ability to predict their actions, mild ability to make independent decisions. The study of the cognitive component showed that most future teachers have an insufficient level of elementary psychological literacy, as a component of his basic psychological culture, significant difficulties in structuring and synthesis of the available basic and professional knowledge, their transfer from one area to another.

Keywords: value orientation, life orientation, volitional component of worldview, psychological literacy, students-future teachers.Начало формыКонец формы

Введение. В настоящее время серьезные преобразования затронули все сферы социальной и духовной жизни общества, в том числе сферу образования. В связи с этим остро встал вопрос о развитии мировоззрения учителя, формирующего в свою очередь взгляды и убеждения своих учеников, воздействующего на развитие личности учащихся, помогающего им в поиске своих жизненных целей приобщающего их к общечеловеческим и духовным ценностям и идеалам. На первое место выдвинулись такие качества педагога как владение системой психолого-педагогических и методологических знаний, умение строить в соответствии с ними свою профессиональную деятельность, стремление к самопознанию и самосовершенствованию [1].

Формирование педагогического мировоззрения - процесс сложный, длительный и противоречивый. Основы профессионального педагогического мировоззрения начинают развиваться в период вузовского обучения, а к периоду зрелости оформляется и развивается как устойчивая система связей, обеспечивающих передачу опыта в процессе профессиональной деятельности на этапе послевузовского образования. Как правило, в структуре мировоззрения выделяют три основные составляющие: когнитивную – знания субъекта, необходимые для его самоопределения и осознания отношения к миру; ценностную, – определяющую его отношение к различным сторонам объективной действительности и самому себе; деятельностную (волевую), – связанную со способностью действовать в соответствии со своими знаниями и отношениями, с готовностью отстаивать их, прикладывая волевые усилия, преодолевая препятствия на этом пути [1,8, 10].

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – анализ структурно-содержательных характеристик профессионального мировоззрения современных студентов – будущих педагогов. В исследовании приняли участие студенты первого курса Нижегородского педагогического университета им. К. Минина в количестве 208 человек в возрасте от 18 до 21 года.

В качестве диагностического инструментария для изучения структурно-содержательных характеристик профессионального мировоззрения будущих педагогов были использованы следующие методики: «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой [9], «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А.Леонтьева [4], направленные на определение системы нравственных и профессиональных ценностей личности будущего педагога, способности выбирать целевые и смысловые установки в своей деятельности; опросник «Волевой

Давайте охарактеризуем данные условия:

– осознание педагогом необходимости формирования эффективного личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как цели и критерия эффективности образовательного процесса;

– реализация личностно-ориентированного, системно-деятельностного, индивидуально-творческого подходов в организации образовательного процесса;

– высокий уровень коммуникативных умений у педагога. Коммуникативные умения - главный компонент общения. Педагог в процессе взаимодействия с родителями должен выступать как источник информации, как человек, познающий другого человека, как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений. Это предполагает наличие у педагога коммуникативных умений;

– способности педагога к эмпатии и рефлексии. Для установления обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, что будет способствовать более эффективному процессу взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Однако, во взаимодействии, основанном на идеях личностно-ориентированного взаимодействия, не менее актуальной остается задача формирования родительской позиции. Ответственность родителей закреплена в Федеральном Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», в котором утверждается, что «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [7].

Формирование новой позиции родителей в образовательном процессе предусмотрено и в ФГОС ДО, который в отличие от документов предыдущих лет, признает, что стандарт является основой для оказания помощи родителям в воспитании детей, а одним из основных принципов является «сотрудничество Организации с семьями». Детально это раскрывается в разных положениях стандарта: «…сотрудничество в интересах семьи, в целях обеспечения психолого – педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования; охраны физического и психического здоровья; развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития» [8].

В ФГОС ДО также отмечается, что взаимодействие педагогов ДОО и родителей как равноправных участников педагогического процесса необходимо строить на основе запросов семьи, так как именно она является основным социальным заказчиком. Педагогам и родителям следует искать позитивные способы и формы общения, которые могут побудить партнера по взаимодействию к размышлению, сопереживанию. Завершить этот неполный перечень можно упоминанием ещё одного принципа стандарта - приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи.

Выводы. Таким образом, взаимодействие педагогов с родителями основано на объединении совместных усилий семьи и ДОО, когда педагоги и родители стремятся к одной и той же цели, к полноценному и гармоничному развитию детей. Ее реализация основана на следующем подходе к личностно-

ориентированному взаимодействию: родители – не просто помощники педагогов, а равноправные участники процесса развития детей: интеллектуального, нравственного, физического, психического. Ключевым фактором эффективного личностно-ориентированного взаимодействия родителей с детьми является компетентность педагогов ДОО в вопросе обучения родителей использованию личностно-ориентированных технологий.

Взаимодействие ДОО и семьи должно стать конструктивным сотрудничеством, сотворчеством и разумной интеграцией педагога, ребенка и родителей. Только выстраивание диалога ДОО и семьи, диалога на основе сотрудничества, содружества, взаимопомощи приведет к созданию единого пространства развития каждого ребенка. В сфере воспитания партнерство родителей с ДОО интересует с точки зрения приобретения психолого-педагогических знаний; владения личностно-ориентированными технологиями, улучшения детско-родительских отношений, повышения родительского авторитета; стимулирования собственного личностного роста. В свою очередь, ДОО обращается к ресурсам семьи для развития образовательного процесса.

Литература:

1. Богославец Л.Г., Майер А.А. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи в условиях малого города // Управление дошкольным образованием. – 2004. – № 5. – С. 18-27.

2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

3. Майер А.А. Психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности педагога в области дошкольного образования // Вера Иосифовна Логинова. Наследие педагога и ученого: Сборник научно-практической конференции «Научно-педагогические идеи В.И. Логиновой: традиции и современность», 15-16 марта 2002 г. г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, факультет дошкольного образования – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 175-177.

4. Медведев Д.А. Послание Федеральному Собранию РФ, Москва, 19 ноября 2009 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru (дата обращения 11.04.2016)

5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология [текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – М.: Прайм-Еврознак, 2008. – 576 с.

6. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

7. Российская федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Изд-во Легион, 2013. – 208 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.

9. Щевелева Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд, подходы к формированию. – Воронеж, ВГТА, 2001.- 125 с.

10. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. – 224 с.

5. Тарева, Е. Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики [Текст] / Е. Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 232 с.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Нижний Новгород);
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. В связи с этим остро встал вопрос о развитии мировоззрения учителя как важнейшей динамичной системы, фокусирующей социальные трансформации на уровне индивидуального сознания. Анализ структурно-содержательных характеристик мировоззрения современных студентов - будущих педагогов дают четкое представление о наличии проблемы профессиональной идентификации студентов-первокурсников, несформированности ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии. Исследование волевого компонента мировоззрения будущих педагогов свидетельствуют о присутствии показателей эмоциональной неустойчивости, средне-низкого уровня обобщенности и способности к прогнозированию своих действий, слабо выраженной способности к принятию самостоятельных решений. Изучение когнитивного компонента показало, что большинство будущих педагогов имеют недостаточный уровень элементарной психологическая грамотности, как составляющей его базисной психологической культуры, существенные затруднения при структурировании и обобщении имеющихся базовых и общепрофессиональных знаний, их переносе из одной области в другую.

Ключевые слова: ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, волевой компонент мировоззрения, психологическая грамотность, студенты-будущие педагоги.

Annotation. In the conditions of modernization of Russian education is of particular importance, the problem of professional training of specialists, competitive on a labor market, competent, fluent in their profession. In this connection there was a question about the development of the worldview of the teacher as the most important dynamic system focusing on social transformation at the level of individual consciousness. Analysis of structural characteristics of the world of today's students - future teachers give a clear picture of a problem of professional identification of students, nesformirovannost value-semantic attitude towards



Рис. 1. Структура и содержание межкультурной профессионально-ориентированной компетенции

Выводы. Таким образом, включение студентов в профессионально-ориентированную межкультурную деятельность, в ходе которой происходит овладение интра-, интер-, ино-культурными компонентами МПОК, позволяет обучающимся увидеть взаимоотношения между разными культурами, рассматривать свою и иноязычную картину мира во взаимодействии, критически осмысливать и интерпретировать контактирующие культуры и чувствовать себя полноправным участником межкультурного профессионального сообщества, что соответствует цели иноязычного образования в неязыковом вузе. Только при гармоничном сочетании вышеуказанных компонентов можно говорить о сформированности межкультурной профессионально-ориентированной компетенции личности.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез; под ред. Н.Д. Гальсковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

2. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов [Текст] / Г. В. Елизарова. – М.: Просвещение, 2011. – 236 с.

3. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие [Текст] / А. П. Садохин – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с. – (Бакалавриат).

4. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях [Текст] / В. В. Сафонова // Серия: о чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 63 с.

Педагогика

УДК:796.011.2

доктор медицинских наук, профессор
Коган Ольга Станиславовна
Уфимский государственный университет экономики и сервиса (г. Уфа);
кандидат биологический наук, доцент кафедры
спортивных дисциплин Тарасова Марина Владимировна
Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ВФСК ГТО В СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Сохранение здоровья молодого поколения на современном этапе является одной из самых важнейших проблем государства Российской Федерации, учитывая значительное сокращение населения страны. В условиях социально-экономической нестабильности в России за время перестройки в состоянии здоровья детей и подростков сформировались устойчивые негативные тенденции: распространённость факторов риска, влияющих на ухудшение здоровья и развитие; увеличение заболеваемости и инвалидности. Приоритетными задачами в сложившейся ситуации становится необходимость создания такой федеральной программы по охране здоровья подростков, которая позволила бы сохранить трудовой, репродуктивный и оборонный потенциал страны**.**

В настоящее время осуществляется возврат к выполнению нормативов комплекса ГТО в общеобразовательных школах. По нашему мнению данный переход должен проводится с обязательным участием врачей спортивной медицины. Основное внимание должно быть уделено вопросам показаний и противопоказаний для данных занятий, обозначены виды медицинского контроля в процессе всего периода подготовительных занятий и во время выполнения нормативов.

Ключевые слова: сохранение здоровья, молодое поколение, физкультурно-спортивный комплекс ВФСК ГТО, факторы риска, медицинский контроль.

Annotation. Younger generation’s health maintenance is one of the most higher-priority problems in Russia today, taking into account the reducing of the commonwealth. In the conditions of socio-economical instability in Russia’s period of reconstruction many constant negative tendencies appeared in the state of the youth’s health: distribution of risk factors, which affect children and teenagers’ health and development; increase in disease incidence and invalidity.

The primary goal in the current situation is to create a federal health system of preserving younger generation’s health, which will retain the labour, reproductive and defensive potential of our country.

At the present time there is a tendency of the recovery of the GTO standarts performances in comprehensive schools. We are of the opinion that this changeover must be made with the involvement of doctors in sport medicine. A lot of attention must be paid to the questions of indications and counterindications for certain exercises, the types of medical inspection in course of the whole period of training and performing the standarts must be denoted.

Keywords: health preserving, younger generation, risk factors, all-Russian physical complex GTO, medical inspection.

Введение. Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения на современном этапе является одной из самых актуальных и сложных. Благополучие детского населения, их гармоничное развитие, своевременное включение во взрослую жизнь определяет будущее любого цивилизованного общества. Неудовлетворительные показатели здоровья детей и подростков, выявляемые в последние 5-10 лет по результатам углубленных медицинских осмотров, практически во всех регионах Российской Федерации, являются важнейшей проблемой государства.

Формулировка цели статьи. Усилить внимание педагогических кадров с сфере физической культуры и спорта на вопросы показаний и противопоказаний для занятий по подготовке и выполнению нормативов ВФСК ГТО с обязательным контролем врачей спортивной медицины.

Изложение основного материала статьи. Здоровье детей в России особенно важно, учитывая значительное сокращение населения страны. На начало 1991 года население России составляло более 290 млн., к 2014 году население сократилось, примерно, до 144 млн. В условиях социально-экономической нестабильности в России за время перестройки в состоянии здоровья детей и подростков сформировались устойчивые негативные тенденции:

- распространённость факторов риска, влияющих на ухудшение здоровья и развитие;
- увеличение заболеваемости и инвалидности.

Так по данным Т.П. Сабгайды и О.Б.Окунева (ФГБУ "ЦНИИОИЗ" Минздравсоцразвития России), наряду со стремительным ростом заболеваемости подростков болезнями костно-мышечной системы и соединительной ткани, болезнями эндокринной системы, расстройствами питания и обмена веществ наблюдается также быстрый рост заболеваемости болезнями кожи и подкожной клетчатки. Этот факт согласуется со снижением иммунного статуса подростков и ростом распространения среди них болезней нервной системы.

Кроме фактора экологического загрязнения на рост заболеваемости растущего населения болезнями системы пищеварения влияет также снижение качества пищевых продуктов. Структура питания детей и подростков принципиально отлична от диеты, традиционной для советского периода, на которой росло взрослое население России. По-видимому, увеличение содержания красителей, консервантов и других химических добавок в пище, недостаток микронутриентов в продуктах при современных способах их переработки и хранения, возможно также, употребление геномодифицированных продуктов, способствуют развитию патологических процессов в растущем организме [1]. Особенностью функции желез пищеварительной системы у подростков является высокая её ранимость при длительном эмоциональном и физическом напряжении, нарушении режима питания, труда и отдыха. Гормональная перестройка при неблагоприятном воздействии факторов внешней среды может приводить к снижению адаптационных возможностей иммунной системы у подростков, что может служить объяснением наблюдаемой динамики.

языка, а также знание приемов и средств устной и письменной передачи профессионально-ориентированной информации представителями иноязычной культуры; 2) опыт репродуктивной деятельности, а именно, навыки использования полученных знаний для достижения взаимопонимания с носителями другой культуры, а также навыки воспроизведения универсальных моделей для осуществления коммуникации с представителями другой культуры; 3) опыт творческой деятельности представлен умениями оперировать знаниями, отношениями и навыками в условиях межкультурной профессионально-ориентированной коммуникации и взаимодействия в реальном времени и усваивать новые знания о культуре и культурных практиках; 4) опыт ценностно-ориентационной деятельности направлен на извлечение информации из различных межкультурных профессионально-ориентированных источников, ее дифференциацию и переоценку с точки зрения значимости для осуществления межкультурного профессионально-ориентированного взаимодействия.

Интеркультурный компонент ориентирован на выявление, осознание, интерпретацию, сопоставление и обсуждение понятий, представлений, норм, правил, составляющих свою и иную профессиональные картины мира и содержит: 1) опыт познавательной деятельности – это знание профессиональной и социокультурно-окрашенных лексических единиц как своей, так и чужой картины мира, знание о наличии в природе явления межкультурия, а также знания об общих процессах социального и личностного взаимодействия, включая знания паралингвистических средств общения; 2) опыт репродуктивной деятельности включает в себя навыки установления связи между языком, мышлением и культурой, владения социокультурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием профессиональной лексики, принятой в данной культуре для обеспечения межкультурного взаимодействия; 3) опыт творческой деятельности представляет умение принимать во внимание правила и традиции общения, принятые в рамках культурных моделей изучаемых языков и умение осуществлять познание на грани сопоставления родной и изучаемых культур; 4) опыт ценностно-ориентационной деятельности состоит из эмпатических умений восприятия собственных действий и восприятия позиции собеседника (толерантность и эмпатия), умений преодолевать собственный этноцентризм и критически оценивать собственную и изучаемую культуры, а также навыков характеристики профессиональной деятельности в собственной стране и стране партнера по общению.

Все вышеизложенное позволяет нам представить структуру и содержание межкультурной профессионально-ориентированной компетенции (рис.1).

профессиональной области; 3) творческую деятельность, направленную на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, а также умения решать коммуникативные задачи в рамках профессионального общения и пользоваться иностранным языком как средством делового и профессионального взаимодействия; 4) ценностно-ориентационную деятельность как опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к межкультурному взаимодействию и его субъектам.

Все вышеизложенное позволяет нам дать следующее определение межкультурной профессионально-ориентированной компетенции. Она представляет собой сформированную способность к межкультурному взаимодействию с представителями иной культуры на иностранном языке, в основе которой лежит профессионально-ориентированный межкультурный социальный опыт познавательной, репродуктивной, творческой и ценностно-ориентационной деятельности, необходимую обучающимся для успешного участия в будущей профессиональной деятельности, обусловленную ее ценностными ориентациями и социальной ролью представителя данной профессии в жизни современного общества.

Отметим, что МПОК является новой ступенью в формировании социокультурной компетенции, которая в неязыковом вузе приобретает межкультурный и профессионально-ориентированный характер. Для представления структуры МПОК и характеристики содержания ее компонентов воспользуемся предложенной Е.Г. Таревой, и будем говорить об интро-, ино-, интракультурных компонентах МПОК студентов-бакалавров неязыковых специальностей. Каждый из них предполагает освоение профессионально-ориентированного межкультурного социального опыта познавательной, репродуктивной, творческой и ценностно-ориентационной деятельности, что потребовало выявить содержание данных компонентов.

Интракультурный компонент предполагает осознание и интерпретацию понятий, норм и правил собственной профессиональной лингвокультуры и включает: 1) опыт познавательной деятельности представляет собой общие знания образа жизни стран в культурных сообществах, а также знания ценностно-смысловых аспектов профессиональной культуры и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций, обычаев; 2) опыт репродуктивной деятельности включает в себя навыки воспроизведения социокультурных норм поведения в условиях межкультурной профессиональной коммуникации с учетом специфики собственной культуры и профессиональной деятельности, в рамках которой происходит взаимодействие; 3) опыт творческой деятельности состоит из умений критически оценивать мировоззрение, деятельность и результаты профессиональной деятельности, присущие собственной культуре; 4) опыт ценностно-ориентационной деятельности представляет навыки владения социокультурными нормами поведения в условиях межкультурной профессиональной коммуникации.

Инокультурный компонент нацелен на выявление, осознание и интерпретацию понятий, норм и правил иной профессиональной лингвокультуры и включает: 1) опыт познавательной деятельности включает знания лингвосоциокультурного и этнокультурного фона страны изучаемого

Подобная динамика заболеваемости подростков позволяет предположить, что в постперестроечный период среди подростков усилилось влияние поведенческого фактора риска, связанного со злоупотреблением психоактивными веществами [2]. В частности, пиво и энергетики представляют серьезную угрозу здоровью подростков [5]. Компоненты энергетических напитков воздействуют на нервную систему, энергетики с алкоголем оказывают разрушающее действие на сердечно-сосудистую систему, ткани печени и центральную нервную систему. Среди подростков периодически употребляют энергетические напитки более 40%, часто употребляют энергетические напитки, в основном, девочки – около 20% (против 3% мальчиков) [6], тогда как мальчики чаще употребляют пиво.

Для доказательства влияния существенно меняющегося в последние два десятилетия образа жизни российских подростков на состояние их здоровья, была проанализирована динамика заболеваемости населения болезнями поджелудочной железы, к факторам риска развития которых у подростков относятся пиво и спиртосодержащие коктейли, энергетические напитки, «быстрая еда», жевательные резинки, газировка и курение [4]. В этом случае наблюдается замедление роста заболеваемости детей при неуклонном росте заболеваемости подростков и взрослого населения. В отличие от всего класса болезней органов пищеварения, заболеваемость взрослого населения растет параллельно с ростом заболеваемости подростков, что отражает влияние излишнего употребления алкоголя. За последние 10 лет уровень заболеваемости болезнями поджелудочной железы вырос среди детей в 4,5 раза, среди лиц 18 лет и старше – в 3,3 раза, а среди подростков – в 8,4 раза.

Распространение среди молодежи употребления пива и энергетиков согласуется также с наблюдаемой динамикой заболеваемости, обусловленной травмами и отравлениями. Эта патология не является болезнью в строгом смысле слова и определяется преимущественно социально-экономической ситуацией, тем не менее, среди подростков наблюдается ускоряющийся рост новых случаев травматизма.

Владимир Путин, Президент РФ, на совещании, посвященном разработке специального закона о защите детей и подростков отметил «Несмотря на принимаемые государством усилия по охране здоровья детей подросткового возраста, уровень их заболеваемости увеличивается. Так заболеваемость подростков увеличилась за 10 лет на 30 процентов, а распространенность хронических болезней подростков в процессе обучения увеличивается более чем на 50 процентов. В ходе специального исследования было установлено, что истинная заболеваемость подростков в два раза выше данных официальной статистики. Это объясняется двумя причинами: низкой медицинской активностью подростков и неудовлетворительной выявляемостью болезней в первичном звене здравоохранения. За последние 15 лет численность подростков в России уменьшилась на 8,5 миллиона человек, и число детей подросткового возраста от 10 до 17 лет составляет 10,7 миллиона. В этой ситуации сохранение жизни и здоровья подростков приобретает для государства стратегическое значение».

Директор Научного центра здоровья детей РАМН академик Александр Баранов на пресс-конференции, приуроченной к Всероссийскому общественному форуму медицинских работников особо отметил необходимость создания такой федеральной программы по охране здоровья

подростков, которая позволила бы сохранить трудовой, репродуктивный и оборонный потенциал страны.

Неудовлетворительные показатели здоровья детей и подростков, обучающихся в учебных заведениях, также остаются актуальной проблемой нашего общества. Значительный вклад в ухудшение здоровья учащихся вносят факторы внутришкольной и внутривузовской среды: прием учащихся сверх проектной вместимости зданий образовательного учреждения, проведение занятий в 2 и 3 смены, недостаточная освещенность, несоблюдение режима проветривания, в некоторых случаях, недостаточная материально-техническая база (недостаточно учебных кабинетов, спортивных залов, неукомплектованность спортивным инвентарем, неудовлетворительное обеспечение мебелью необходимых размеров).

Проблема здоровья учащейся молодежи и школьников во многом зависит и от организации учебного процесса. Основными задачами являются снижение негативно влияющих на состояние здоровья образовательных факторов риска, связанных с условиями обучения, низкой двигательной активностью, несоответствием методик обучения возрастным возможностям (у школьников). Также актуально принятие мер по предупреждению деструктивных форм поведения, в частности, употребления психоактивных веществ и др.

В 2014 году в Башкортостане при проведении профилактического медицинского осмотра несовершеннолетних, в том числе при поступлении в образовательные учреждения и в период обучения в них, выявлены следующие группы здоровья:

- первая группа – 18,3%;
- вторая группа – 65%;
- третья, четвертая, пятая группа 16,7%.

По мнению многих авторов, все усиливающаяся тенденция к ухудшению здоровья подрастающего поколения обусловлена низкой эффективностью учебного процесса по физическому воспитанию, отсутствием у большинства школьников позитивного отношения к физкультурно-спортивной деятельности, низкой ценностной значимостью навыков здорового образа жизни, сокращением их двигательной активности. Основными отрицательными моментами существующей системы физического воспитания в общеобразовательной школе являются консервативность и авторитарность уроков физической культуры в целом, однородность используемых физических упражнений, низкая моторная плотность уроков, направленных на развитие физических качеств и двигательно-координационных способностей, отсутствие необходимого специального современного спортивного инвентаря и оборудования [3].

В настоящее время осуществляется возврат к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в общеобразовательных школах, который в прежние времена был замечательной программой для физической подготовки всего населения страны. Он привлекал большие массы людей к занятиям физическими упражнениями. По данным СМИ, на сегодняшний день, более 60% молодежи готовы к выполнению норм ВФСК ГТО.

ГТО – это физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне», составлявший основу бывшей советской системы физического воспитания. Цель его – укрепление здоровья, всестороннее физическое развитие населения,

Таблица 1

Сравнительно-сопоставительный анализ определений межкультурной коммуникативной компетенции

Байер Т.	Фурманова В.П.	Гальскова Н.Д.	Садохин А.П	Тырхеева Н.С.	Тарева Е.Г..
1.способность к взаимодействию в рамках диалога культур					
+	+	+	+	+	+
2. знания культурных особенностей страны ИЯ и личностные качества обучающихся					
+/-	+/-	+/-	+/-	+/+	+/-
3. социокультурные навыки и умения во всех видах речевой деятельности					
+	+	+	+	+	+
4.профессиональная ориентация					
-	-	-	-	-	+

Данная таблица показывает, что в основе этой способности лежат знания культурных особенностей своей страны и страны изучаемого языка в рамках диалога культур, умения воспринимать и сравнивать разные картины мира, навыки речевого взаимодействия, и такие личностные качества, как толерантность, эмпатия, переоценка собственной культуры, самостоятельность, наличие мотивации к непрерывному образованию и профессиональному росту, умения анализировать информацию в области профессиональной деятельности, которые необходимы для осуществления успешного профессионального межкультурного взаимодействия. Все это будет являться той частью профессионально-ориентированного межкультурного социального опыта, которую должны приобрести обучающиеся в процессе формирования межкультурной профессионально-ориентированной компетенции (МПОК).

Овладеть таким опытом - значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, умений и образцов поведения, а овладеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является. Исходя из этого, важнейшей составляющей механизма становления социального опыта выступает деятельность в таких ее видах, как познавательная, репродуктивная, творческая и ценностно-ориентационная, поскольку они представляют собой способы, условия и формы выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта.

В основе МПОК находится некоторая часть социального опыта в совокупности опыта, присущего видам деятельности перечисленным выше. Поэтому в рамках нашего исследования профессионально-ориентированный межкультурный социальный опыт обучающихся будет представлять собой: 1) познавательную деятельность, а именно общие знания о культуре и коммуникации, синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, иноязычные вербальные и невербальные средства; 2) репродуктивную деятельность, т.е. навыки воспроизведения обучающимися знаний и способов деятельности, имеющихся в их социально-культурном опыте, а также навыки обобщения отечественного и зарубежного опыта в

знаний и умений, обеспечивающих индивиду способность в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи [Садохин А.П., 2014: 128]. Обучающийся в данном случае выходит за пределы собственной культуры и приобретает качества посредника между родной и иностранными культурами (медиатора культур), не утрачивая собственной культурной идентичности.

Н.С. Тырхеева вслед за Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез представляет МКК как часть личностных образований, т.е. как способность, позволяющую личности реализовать себя в рамках диалога культур. МКК рассматривается как совокупность личностных качеств, таких как толерантность, эмпатия, переоценка собственной культуры. Они необходимы для понимания иноязычной картины мира.

Е.Г. Тарева определяет межкультурную коммуникативную компетенцию как способность к межкультурной коммуникации с коллегой (представителем иной культуры) на языке партнера по общению. При этом реализация такого общения осуществляется с учетом как коммуникативных, так и культурных особенностей каждого из партнеров [Тарева Е.Г., 2014: 71]. Обучающийся видит обе культуры, свою и иностранную, «сверху», т.е. происходит преодоление влияния родной культуры при восприятии иноязычной культуры. При таком взаимодействии происходит осмысление иноязычной культуры и переосмысление родной культуры. Как видим, родная и иноязычная культуры рассматриваются как равноправно-контактирующие языковые системы.

Анализ представленных определений с точки зрения их ведущих положений показал, что центральным понятием является способность к межкультурному взаимодействию с представителями иной культуры с учетом культурных особенностей своей и чужой картины мира (см. Таблица 1). Поэтому выделим общие характеристики, которые присущи понятию «межкультурная коммуникативная компетенция».

подготовка их к трудовой деятельности и защите Родины. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) составлял основу всех учебных программ по физическому воспитанию в школах, ПТУ, техникумах, вузах, в спортивных секциях [7].

Приказом Министерства спорта Российской Федерации от 11 июня 2014 года № 471, утверждены новые государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении новых нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). В него включены нормативы для 11 возрастных ступеней населения страны, охватывающих возраст от 6 лет до пожилого возраста без ограничений его предела.

Нормативы разделены по степени сложности на 3 типа, соответствующие золотому, серебряному и бронзовому знаку в соответствии с возрастом и половой принадлежности. Дается возможность выбора субъектам РФ вносить в рекомендуемые на федеральном уровне тесты два других вида, соответствующих национальным и региональным традициям, дается возможность произвести индивидуальный подбор программы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) для каждого тестируемого с учетом его физиологических особенностей.

Сегодняшние школьники сдают так называемые президентские тесты: бегают, прыгают, отжимаются. И когда проводятся финальные соревнования, победа в которых считается очень престижной для регионов, дети состязаются как настоящие спортсмены, например, отжимаются по 50-60 и более раз. «Являются ли такие нагрузки демонстрацией физической культуры и здоровья ребят?» – был задан вопрос Елене Линде, кандидату медицинских наук, заведующей лабораторией функциональной диагностики Московской клиники спортивной медицины. Ответ был однозначным: «Чтобы показать такие результаты, нужно тренироваться и выступать на предельном уровне возможностей, а это уже большой спорт, а не физкультура. Настоящий спорт всегда экстремален, травматичен. В детско-юношеских спортивных школах, где тренеры связаны с «медальным планом» происходит то же самое: дети выполняют нормы высоких разрядов в тринадцать-четырнадцать лет, а потом оказывается, что их здоровье просто-напросто подорвано и они не могут дальше заниматься спортом».

В особом медицинском контроле нуждаются также учащиеся, занятия которых длительное время происходит с использованием вычислительной техники, компьютеров, т. к. работа с ними увеличивает зрительную и статическую нагрузку, ведет к изменению температурно-влажностных характеристик воздуха на их рабочем месте, повышает уровень шума, действие электрических полей. Раннее утомление и переутомление у данных категорий молодежи может сделать невозможным применение нагрузок, необходимых для сдачи некоторых норм ВФСК ГТО.

Учитывая сказанное, особое значение приобретает знание тренерами и преподавателями физической культуры основных аспектов медицинского обеспечения занятий физической культурой для сдачи норм ГТО, к которым следует отнести: соблюдения противопоказаний к занятиям физической культурой в основной группе; необходимый комплекс медицинских обследований при допуске к занятиям физической культурой для выполнения норм ВФСК ГТО; определения уровня физического состояния лиц перед

допуском к занятиям и в их процессе; принципы организации текущего медицинского контроля и самоконтроля.

Выводы. Таким образом, возврат к выполнению норм ВФСК ГТО детей и юношества в образовательных учреждения вызывает не только определенный оптимизм, но и некоторые опасения. По нашему мнению данный переход к образовательным программам по физической культуре должен проводится с обязательным участием врачей спортивной медицины. Основное внимание должно быть уделено вопросам показаний и противопоказаний для данных занятий, обозначены виды медицинского контроля в процессе всего периода подготовительных занятий и во время выполнения нормативов.

Литература:

1. Вологжанин Д.А., Калинина Н.М., Князев П.С. Иммунитет и питание //Иммунология. 2005. №9. С. 626-647.

2. Егоров А.Ю. Алкоголизация и алкоголизм в молодежной среде: проблемы и перспективы //Биомедицинский журнал Medline.ru. 2001. Т. 2. Ст. 51 (299-307). URL: http://www.medline.ru/public/art/tom2/art51.phtml (Дата обращения 24.02.2012)

3. Лубышева, Л.И. Здоровьеформирующая технология физического воспитания младших школьников на основе использования традиционного каратэ / Л.И. Лубышева, А.Н. Кондратьев // Теория и практика физической культуры. - 2006. - № 3. - С. 5 - 13.

4. Светлова Е.Н. Воспаление поджелудочной железы //Интернет-газета «Живица». 2010, выпуск 392. URL: http://givica.givitca.ru/2010/01/25/vospalenie-podzheludochnoj-zhelezy.htm (Дата обращения 24.02.2012)

5. Скворцова Е.С., Отвагина Е.А., Постникова Л.К., Шурыгина Т.Е. Пилотное исследование потребления энергетических напитков среди подростков //Социальные аспекты здоровья населения. [Электронный научный журнал]. 2011. № 6 (22). URL: http://vestnik.mednet.ru/content/view/380/27/lang,ru/

6. Об усилении надзора за напитками, содержащими тонизирующие компоненты. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 19.01.2005 г. [Internet] 2005. URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_97884.html

7. Шурыгина В.В., Гильманшина А.И., Чистякова Д.Г. Физкультурно-оздоровительный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) с позиций формирования и укрепления здоровья школьников / Журнал «Современные проблемы науки и образования»– 2015. – № 3

управленческой, проектно-аналитической, культурно-просветительской и преподавательской деятельности, на формирование которых направлены все учебные дисциплины, входящие в учебный план культурологического профиля.

Предмет «Иностранный язык» способен внести вклад в формирование перечисленных компетенций при условии, что иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения данной дисциплине в вузе, приобретет, с одной стороны, межкультурный, а с другой, профессионально-ориентированный характер, ибо именно названные характеристики позволят будущему специалисту осуществлять успешное взаимодействие с представителями иной культуры в рамках профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. В связи с этим в данной статье мы поставили перед собой задачу определить межкультурную профессионально-ориентированную компетенцию, представить ее структуру и охарактеризовать содержание.

Изложение основного материала статьи. Термин межкультурная коммуникативная компетенция (МКК) появился относительно недавно, и каждый из исследователей вносил определенный вклад в толкование данного понятия. Проведем их анализ в хронологическом порядке (Байер Т., 1991 г.; Фурманова В. П., 1991; Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. 2006; Садохин А.П. 2011; Тырхеева Н.С. 2014; Тарева Е.Г. 2014;), одновременно обращая внимание на структурный состав данной компетенции и наполняемость ее компонентов.

Так, Т. Байер рассматривает МКК как способность понимать, оценивать и учитывать явления, обусловленные культурой и влияющие на восприятие, мышление, оценку и действия, как свои, так и других людей, и, исходя из этого, строить новую схему взаимодействия. Кроме того, важное значение имеет коммуникативное и поведенческое приспособление к поведению представителей другой культуры и построение новых образцов поведения, базирующихся на ценностях и нормах разных культур, а также межкультурное взаимопонимание как способность индивида в межкультурных ситуациях преодолевать до некоторой степени свой эго- и этноцентризм.

В.П. Фурманова понимает МКК как способность к межкультурному взаимодействию, базирующуюся на совокупности фоновых знаний. «Фоновые знания», в свою очередь, представляют фактологический базис, раскрывающий особенности страны и жителей страны исследуемого языка; концепции национально-культурных суждений; факты, затрагивающие модели неречевого и речевого поведения; технологии и стратегии достижения коммуникативных целей [Фурманова,1991:78]. Тем самым автор показывает важную роль сопоставления разных культур при формировании межкультурной компетенции.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез трактуют МКК как способность, позволяющую личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. [Гальскова Н.Д., 2006:98]. Становление личности обучающегося осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленить отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности.

В отличие от предыдущих ученых А.П. Садохин ведет речь о межкультурной компетенции, которая включает в свое содержание комплекс

21. Бояринцева, С. Л. Обучение в малых группах сотрудничества (cooperative learning) на уроке иностранного языка: учеб. пособие для студ. фак. лингвистики, спец. "Иностр. язык". - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 72

Педагогика

УДК 378.016

аспирант Шевченко Анна Игоревна
Вятский государственный университет (г. Киров)

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные толкования понятия межкультурной коммуникативной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции и на их основе дается определение межкультурной профессионально-ориентированной компетенции как цели иноязычного образования студентов неязыкового профиля. Предлагается ее структура в составе интракультурного, инокультурного и интеркультурного компонентов, а также раскрывается их содержание, в основе которых лежит профессионально-ориентированный межкультурный социальный опыт познавательной, репродуктивной, творческой и ценностно-ориентационной деятельности.

Ключевые слова: межкультурная профессионально-ориентированная компетенция, итра-, ино- и интер- культурный компоненты, профессионально-ориентированный межкультурный социальный опыт.

Annotation. The article presents the different interpretations of the concept of intercultural communicative competence and gives the definition of intercultural professional-oriented competence based on these interpretations which can be determined as the aim of foreign language education for non-language students. The article contains the structure of this competence which consists of intracultural, inocultural and intercultural components. The content of these components include professional-oriented intercultural social experience of cognitive, reproductive, creative and value-orientation activities.

Keywords: intercultural communicative competence, intracultural, inocultural and intercultural components, professional-oriented intercultural social experience.

Введение. В соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования и требованиями учебной программы для направления подготовки 033000.62 Культурология, применительно к которому ведется наше исследование, целью обучения является формирование личности выпускника вуза, обладающей системой ценностей, взглядов, представлений и установок, отражающих общие концепты российской культуры, и отвечающей требованиям современного общества. Исходя из этого**,** обучающийся данного профиля должен приобрести совокупность общекультурных компетенций в области социокультурных, социально-гуманитарных знаний и массовых коммуникаций, а также профессиональных компетенций в сфере научно-исследовательской, организационно-

Педагогика

УДК 378.147.811.111’36

аспирант Кузьмин Роберт Алексеевич
Нижегородский государственный лингвистический университет
(г. Нижний Новгород)

ОЦЕНКА И КОНТРОЛЬ ПРОДУКТИВНЫХ И РЕЦЕПТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. В настоящей работе рассматривается вопрос контроля уровня сформированности грамматических навыков в организации взаимосвязанного обучения грамматическим навыкам устной речи и чтения на лингвистических направлениях подготовки высшего профессионального образования. Настоящее исследование направлено на исследование инноваций в сфере оценивания иноязычных навыков, в частности, возможности применения информационно-коммуникационных технологий различных типов и многоцелевых грамматико-ориентированных упражнений.

Ключевые слова: рецепция, продукция, грамматический навык, грамматико-ориентированное упражнение, контроль, оценка.

Annotation. This article touches upon the issue of controlling and evaluating grammar skills of different operating conditions (reception and production) in terms of foreign language teaching in the areas of linguistic training of higher education. The article also analyses innovation, e.g. the usage of information and communication technologies and multipurpose grammatically-oriented exercises.

Keywords: reception, production, grammar skill, grammar exercises, control, evaluation.

Введение. История методики преподавания иностранных языков и культур насчитывает постоянно сменяющие друг друга подходы к обучению иностранному языку. Каждому подходу свойственна своя доминанта: грамматический навык чтения в грамматико-переводном методе, когнитивные операции в сознании в когнитивном подходе, усвоение иностранного языка на слух в аудио-лингвальном методе, практическая направленность на естественную коммуникацию в коммуникативном методе, сочетание лучшего инструментария данных подходов в комплексном подходе. С последних десятилетий XX века доминирует коммуникативный подход, в котором формирование грамматического навыка рассматривается в тесной связи его применения в процессе реальной коммуникации. Компетентностный подход направлен на формирование коммуникативной иноязычной компетенции.

Как известно, языковая компетенция, входящая в коммуникативную компетенцию на правах компонента, включает фонетические знания и произносительные навыки, рецептивные лексические знания и навыки, продуктивные лексические знания и навыки, рецептивные и продуктивные грамматические знания и навыки. Грамматическая субкомпетенция [1, с. 54 - 63], высокий уровень её сформированности рассматривается в данной связи как необходимое условие полноценного формирования коммуникативной компетенции.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение процесса контроля уровня сформированности грамматических навыков в

условиях обучения иностранному языку на лингвистических направлениях подготовки бакалавриата. Задачами данной статьи являются: анализ способов контроля грамматических навыков рецептивного и продуктивного характер, поиск путей оптимизации данного процесса, рассмотрение вариантов инновационных методик оценивания грамматической стороны речи обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Значимость грамматических навыков, как компонента языковой компетенции не оставляет сомнений. В методической литературе повсеместно используется составное прилагательное «лексико-грамматический». Лексика ставится автором данного термина на первое место, чем подчеркивается её первоочередная важность. С другой стороны, предложение, состоящее из несуществующих слов, как показывает известный пример Л.В. Щербы, может иметь значение иного рода, чем лексическое, а именно грамматическое. Грамматика любого языка является структурным фундаментом текста, и рассматривать ее в иерархическом отношении с лексическими единицами представляется нецелесообразным. Очевидно, что для успешного формирования коммуникативной компетенции необходимо обеспечить контроль уровня сформированности грамматических навыков.

Одним из компонентов управления процессом обучения является оценка его результатов. Разработка критериев оценки уровня сформированности грамматических навыков разных видов речевой деятельности, создание современных способов и форм оценивания и контроля языковых навыков являются, по сути, одними из самых важных проблем системы управления процессом формирования «языковой субкомпетенции» [1, с. 54 - 63]. Несмотря на тот факт, что современной тестологии известны многочисленные приемы осуществления контроля навыков различных видов, оценка уровня сформированности грамматических навыков по-прежнему имеет некоторый потенциал для совершенствования.

Необходимым условием для осуществления эффективного контроля уровня сформированности грамматических навыков является его адекватность определенным требованиям. Тест должен: быть объективен, носить обучающий характер, быть мотивирующим, быть лёгок в проверке, экономичен по времени.

Согласно мнениям ведущих отечественных и зарубежных ученых, а также ссылаясь на мнение отечественных преподавателей вузов, практикующих на лингвистических направлениях подготовки бакалавриата, система контроля сформированности грамматических навыков имеет некоторый потенциал для совершенствования:

1) Тесты зачастую оценивают лишь знание грамматической формы;
2) Проверка тестов слишком трудоемка, что не способствует творческому подходу преподавателя к своей работе;
3) Не все тесты имеют обучающий характер;
4) Не все тесты объективны (оценка сформированности грамматических навыков происходит на материале однотипных упражнений или в условиях функционирования одного и того же вида речевой деятельности;
5) Не все тесты соответствуют профессиональной тематике обучающегося, нередко они бывают составлены с употреблением незнакомой лексики.

Литература:

1. Куклина С.С., Лимонова А.А. Сравнительно-сопоставительный анализ технологий формирования навыков иноязычного говорения в общеобразовательной школе. Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе, Киров, 2015. № 18. С. 35
2. Гуляева В.С., Мингалиева В.Р. Введение обязательного изучения второго иностранного языка в школе: мода или норма? Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе, Киров, 2015. №18. С. 16
3. Шамов А.Н. Технология обучения лексической стороне иноязычной речи. Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016. С. 230
4. Швецова М.Г. Роль электронных ресурсов в интенсификации процесса обучения студентов иностранному языку. Проблемы современного педагогического образования. Педагогика и психология. Ялта, 2016. №51 (7), С. 250
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2006. С. 336
6. Пассов Е.И., Царькова В.Б. Концепции коммуникативного обучения. М.: Высшая школа, 1993. С. 180
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. С. 249
8. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: РАО/МПСИ, 2001. С. 396.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997. С. 287
10. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1991. С. 211
11. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 1988. С. 334
12. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иностранному общению. Иностранные языки в школе, 1999. № 2. С. 18.
13. Лазаркевич Л.И. Обучение монологическому высказыванию на старшем этапе в средней школе: автореф. дисс… канд. пед. наук, М., 1972. С. 23
14. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 163
15. Тарлаковская Е.А. О принципах обучения монологической речи с целью воздействия на слушателей. Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2008. № 3 (3), С. 96-99
16. Богданова О. С. Формирование личностного отношения учащихся к знаниям при обучении иностранному языку. Иностранные языки в школе, 1989. № 6. С. 24-29
17. Карманова, Н.А. Основы теории планирования учебного процесса по иностранным языкам в средней школе. М., Просвещение, 1985. С. 372.
18. Вайсбурд, М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1981. С. 278
19. Вайсбурд, М.Л. Типы задач в обучении иноязычной речевой деятельности. Развитие познавательной активности в процессе овладения речевой деятельностью на иностранном языке. - М.: АПН/НИИСиМО, 1983. С. 186
20. Wiecke, R. E. Vom Text zum Projekt. Berlin:Cornelsen Verlag. 1997

активностью и самостоятельностью ученика, вызывает иной оттенок переживаний, а именно такие как: осознание собственного роста; удовольствие от процесса познавательной деятельности; чувство успеха; чувство собственного достоинства; различные переживания членов классного коллектива при решении общей, коллективной задачи.

В качестве общего показателя познавательного интереса следует выделить активность учащихся: поднятые руки, отражающие желание быть вызванным, характер ответов, реплики с места, адекватность эмоциональных реакций, сосредоточенность и напряженность внимания при выполнении самостоятельных работ, успешные результаты работы на уроке. Из общего показателя интереса можно выделить показатели уровня познавательного процесса, которые могут охарактеризовать его интенсивность и устойчивость: выделение причинных связей, зависимостей, закономерностей самими учениками; самостоятельность сделанных ими выводов и обобщений; вопросы учащихся; стремление учащихся обменяться с товарищами и учителем интересными фактами, научными данными, почерпнутыми ими за пределами урока; участие учащихся по собственному побуждению в анализе, исправлениях и дополнениях ответов товарищей; реакция на звонок как свидетельство последствия интересного или неинтересного урока.

Задачей преподавателя является построить занятия по обучению монологической речи старшеклассников с использованием современных образовательных технологий таким образом, чтобы внести вклад в развитие познавательного интереса старшеклассников к иностранному языку.

Выводы. Обучение монологической речи старшеклассников в иноязычном образовании с использованием современных образовательных технологий представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение ею связано с наибольшими трудностями для обучающихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и самих старшеклассников.

На этом пути активно используется технология проектов и технология сотрудничества, которые являют собой новое течение в методике преподавания иностранных языков. Это особое направление в педагогической науке представляет технологизация процесса обучения иностранному языку. Анализируя влияние процесса обучения монологической речи на познавательный интерес школьника, следует выделить два источника формирования познавательных интересов: содержание учебного материала и сам процесс учения, который выступает как процесс организации познавательной деятельности учащихся. В свою очередь, важными показателями проявления познавательного интереса в речевой деятельности (монологической речи) выступают учебная мотивация, познавательные и социальные мотивы, заинтересованность успехами других и отношения между учителем и учеником; в процессе обучения имеет место стимуляция трех видов познавательных интересов школьников, среди них - организация учебной деятельности старшеклассников, которая включает в себя и современные образовательные технологии. Использование приемов и моделей современных образовательных технологий повышает уровень выполнения заданий старшеклассниками и тем самым ведет к развитию интереса к изучаемого языку.

Обучение грамматике представляет из себя сложный процесс. Грамматический навык в этой связи можно рассматривать с позиции формы грамматической структуры, её значения и функционирования. Диана Ларсен-Фримен в своей статье Teaching Grammar предлагает следующую наглядную круговую диаграмму, в которой показаны отношения между данными аспектами грамматического навыка.

Каждый из компонентов грамматического навыка взаимосвязан с последующей его составляющей. При организации работы с грамматико-направленными упражнениями данное положение должно приниматься во внимание. Несомненно, все компоненты формируемого грамматического навыка должны формироваться в равной мере.

Процесс обучения иноязычной грамматике многогранен. Формирование языковых навыков, данный процесс, зависит от того какие операциональные условия для этого выбраны. И.М. Берман [1 С. 185] утверждает, что, узнавая текст на слух (слушая аудиозапись) или читая текст, сознание читающего или слушающего проходит путь от формы грамматической структуры к её значению. Продуцируя собственное высказывание, сознание говорящего или пишущего движется от значения к грамматической форме. В обоих условиях функционирования (рецепции и продукции) важна грамматическая форма, её значение в том или ином контексте, в той или иной ситуации.

Процесс обучения иноязычной грамматике многогранен. Формирование языковых навыков, данный процесс, зависит от того какие операциональные условия для этого выбраны. И.М. Берман [1 С. 185] утверждает, что, узнавая текст на слух (слушая аудиозапись) или читая текст, сознание читающего или слушающего проходит путь от формы грамматической структуры к её значению. Продуцируя собственное высказывание, сознание говорящего или пишущего движется от значения к грамматической форме. В обоих условиях функционирования (рецепции и продукции) важна грамматическая форма, её значение в том или ином контексте, в той или иной ситуации. Таким образом, допустимо сделать промежуточный вывод, что навык образования правильной грамматической формы, правильного использования грамматического явления в собственном высказывании и понимания значения грамматического явления в читаемом или слушаемом тексте должны стать объектами оценки и контроля в процессе обучения иноязычной грамматике.

Контроль грамматических навыков обычно происходит в устной и письменной формах. Устные формы контроля позволяют легче обнаружить непрочность или отсутствие навыка владения языковым материалом. Подход к оцениванию грамматического навыка в условиях функционирования того или иного вида речевой деятельности является инновационным и используется в различных сертификационных экзаменах типа TOEFL. Данный вид тестирования не предусматривает отдельной тестовой секции для оценки знания структур грамматических явлений. Отдельный подтест грамматических знаний не способен адекватно оценить уровень сформированности грамматических навыков.

Считается, что в условии среднего и высшего образования письменные формы контроля грамматических навыков считаются наиболее рациональными. Они менее трудоемки, чем устные опросы и менее времязатратны. Однако, они не дают достаточной информации об уровне сформированности грамматических навыков разных типов. В данной связи

уместно сделать предположение, что тест комбинированного характера (включающий задания для письменного выполнения и устной речи позволит получить более верифицированный результат. Например, упражнения типа Unscramble the sentences практически никогда не употребляется как контрольное. Предполагается, что если изменить содержание этапов работы с этим упражнением, то можно его исполозовать в качестве контрольного. Например: Unscramble the following questions. Watch the word order in the following questions. Ask your partner these questions. React to their response in the affirmative or negative ways (So do I, neither do I So did I, neither did I). Данное упражнение контролирует уровень сформированности следующих грамматических навыков:

1) Навык образования грамматической формы;
2) навык предугадывания дальнейшей развертки текста с опорой на грамматическую структуру;
3) навык узнавания грамматической структуры в читаемом или слышимом тексте;
4) навык употребления грамматической формы.

Данное контрольное упражнение, а также ему подобные, помогут придать контролю уровня сформированности грамматических навыков всесторонний характер. Это позволит более адекватно оценить тренируемый грамматический навык.

Грамматический тест должен давать четкое представление преподавателю об уровне сформированности грамматических навыков и не требовать большого количества времени для проверки. В настоящее время существует ряд мультимедийных программ или дополнений к традиционным печатным изданиям учебников. Так, издание Pearson Longman предлагает авторскую разработку My English Lab, которая позволяет автоматизированно оценивать уровень обученности отдельного обучающегося и учебной группы в целом. Анализируя ошибки, программа самостоятельно формирует коррективный курс, направленный на закрепление языковых навыков, входящих в состав умений чтения, аудирования и говорения. Данный курс предлагает тестовые задания, которые интересны, красочны и включают элемент соревновательного, что повышает эмоциональную мотивацию обучающихся к изучению и совершенствованию иностранного языка. В таких условиях контроль приобретает подлинно-обучающий характер. Единственным недостатком подобного курса может стать его несоответствие тематике младших курсов лингвистических направлений подготовки бакалавриата. В данном случае модель, предложенная создателями данной программы может послужить опорой для создания авторского автоматизированного курса с соответствующей тематикой упражнений и автоматизированной системой оценки и анализа ошибок.

Пурпура [5, С. 65] определяет грамматический навык обучающегося как способность абсолютного владения грамматическим явлением в любых языковых контекстах, в том числе и тестовых. Ученый отмечает тесную связь грамматического навыка с прагматикой, как областью лингвистики. Данным вопросом далее занимались исследователи из Мичиганского университета, которые отвечали за создание сертификационных экзаменов на знание английского языка (например: ECCE и ECPE). Группа ученых исследует поведение грамматического явления на уровне дискурса и различных

моделей. Таким образом, осуществляется технологическое прописывание каждого шага, этапа взаимодействий учащихся в ходе совместной деятельности, каждого этапа выполнения задания.

Применительно к технологии «Метод проектов в системе школьного образования» мы предлагаем следующий алгоритм работы:

- на подготовительном этапе определяется тема, уточняются цели и круг проблем, происходит выбор рабочих групп; при дальнейшем планировании происходит выдвижение гипотез, дается их обоснование, определяются источники информации и способы ее сбора и анализа;
- на основном этапе осуществляется поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающий гипотезу, выполнение проекта;
- заключительный этап проекта предусматривает защиту проекта, а также проверку и оценку результатов.

Очень важно в проектной деятельности старшеклассника предусмотреть этап рефлексии, т. е. аргументированной оценки собственной деятельности и деятельности своих партнеров. Это дает возможность вдуматься в причины успеха и неуспеха творческой группы и свои собственные, делая соответствующие выводы на будущее. Для успешного использования технологии проектной деятельности необходимо учитывать, что проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие: использование иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; акцент на самостоятельной работе старшеклассников (индивидуальной и групповой); отбор языкового и речевого материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта.

Для эффективного обучения монологической речи с использованием современных образовательных технологий необходимо охарактеризовать влияние познавательного интереса старшеклассников на развитие монологической речи при обучении иностранному языку. Методика изучения и формирования познавательных интересов старшеклассников – вопрос актуальный как для исследования проблемы, так и для практики обучения и воспитания. Процесс формирования познавательных интересов происходит в деятельности личности. Главный вид этой деятельности – учение, в процессе которого происходит систематическое овладение знаниями и закладываются основы познавательного интереса, а также применение новых образовательных технологий обучения. Исследуя стимулирующие познавательный интерес способности процесса обучения, нельзя не заметить влияния, какое оказывает на стимуляцию интереса фактор общения, заинтересованностями успехами других. В процессе обучения имеет место стимуляция трех видов познавательных интересов учащихся: 1-ый вид имеет своим источником содержание учебного материала; 2-ой вид стимуляции осуществляется в ходе организации учебной деятельности старшеклассника: применение современных образовательных технологий; 3-ий вид стимуляции опирается на отношения, которые складываются в учебном процессе между учениками, а также между ними и учителем.

Другим источником, питающим познавательные интересы в обучении монологической речи старшеклассников, является сама познавательная деятельность обучающихся. Процесс деятельности, сопряженной с

предполагает использование совокупности других проблемных методов: обучение в малых группах сотрудничества, «мозговой атаки», дискуссий, ролевой игры проблемной направленности, рефлексии.

В последнее время в отечественной педагогической практике получил распространение еще один вариант использования этого специфического вида совместной деятельности – «обучение в сотрудничестве», или «обучение в малых группах сотрудничества». В настоящее время метод «обучения в малых группах сотрудничества» представлен несколькими технологически проработанными моделями: «Учимся вместе», «Пила», «Исследовательская работа в группе», «Обмен альтернативными мнениями», «Совместное обучение в командах», «Обучение в сотрудничестве» и др. Каждая модель ориентирована на решение конкретных дидактических задач и предполагает определенную схему взаимодействия и технологию работы над заданием: фиксированная последовательность режимов работы – самостоятельная индивидуальная, парная деятельность, работа в малой группе, а также фронтальная работа на определенных этапах работы.

Модель Learning Together используется для организации проектной деятельности учащихся на уроках иностранного языка и для выполнения творческих заданий, когда каждая группа отвечает за свой предмет приложения творческих усилий. Вполне оправданно обращаться к этому варианту сотрудничества при работе над разными источниками информации, раскрывающими разные проявления одного явления (например, в разных социокультурных средах), и, соответственно, в этом случае осваиваются социокультурные знания и умения [21].

Модель «Исследовательская работа в группе» (Group Investigation) - в этом варианте обучения в малых группах сотрудничества акцент делается на самостоятельную деятельность учащихся. Школьники работают индивидуально или в группах по 6 человек. Группе дается подтема общей темы. Члены группы проводят исследования по своим проблемам, вопросам, затем проводят дискуссии и обсуждения в группах, которые позволяют ознакомиться с работой каждого. На основе заданий, выполненных каждым учеником, совместно составляется единый доклад, который предлагают вниманию всего класса. Эту модель интересно использовать при подготовке исследовательского проекта.

Round Robin Brainstorming («Мозговой штурм в команде») по содержанию – один из вариантов «мозгового штурма», или «мозговой атаки», для малой группы. Работа по методу «мозговой штурм» предполагает этапы выдвижения и уточнения идей, решений проблемы. Этап анализа и оценки – итоговый этап при работе в режиме Round Robin Brainstorming – выносится за рамки групповой работы. Особенность этого варианта «мозговой атаки» состоит в том, что он обеспечивает участие всех: каждый по очереди дает свой вариант, предлагает свою идею. Все эти идеи фиксируются, для этого назначается «секретарь». Временное ограничение для выполнения группового задания – 10-15 минут. Модель Round Robin Brainstorming призвана стимулировать творческую активность учащихся, их творческие способности, а при обучении иностранному языку и развивать речевые умения.

Существует огромное количество разнообразных моделей сотрудничества в малых группах, среди них есть простые и сложные по схемам взаимодействия обучающихся. Простые модели вписываются в сложные

стилистических фигурах. В то же время оценивается способность обучающихся реализовывать грамматически такие социолингвистические функции, как осуществление сравнений, проведение параллелей, передача вежливости и демонстрация силы. Одним из важнейших объектов контроля является навык стилистически и прагматически оправданного выбора употребляемой грамматической структуры. Данный навык обеспечивает свободу выражения мыслей и способствует мотивированности обучающегося к изучению иностранного языка. Грамматика это не «лингвистическая смирительная рубашка» [4, с. 158 - 163]. Иными словами, это структурная основа коммуникации, ее каркас, а не сдерживающий механизм ее порождения. Есть все основания предполагать, что навык выборочного использования грамматической синонимии должен быть включен в перечень объектов контроля языковых навыков в лингвистическом университете.

Следующей инновацией в оценке уровня сформированности грамматического навыка является динамическое оценивание.

Утверждается, что данная форма контроля уровня сформированности грамматического навыка является наилучшей. Оценивание уровня сформированности грамматического навыка осуществляется в данном случае в два этапа: до обучения (pre-test) и после обучения (post-test). Данный подход к организации контроля позволяет эффективно организовать процесс обучения языковым навыкам обучающихся, рационально использовать учебное время и наиболее объективно оценивать уровень сформированности языкового навыка.

Как уже было сказано, в ходе формирования и совершенствования грамматических навыков разных условий функционирования необходимо осуществлять как текущий, так и итоговый контроль, причем обучающая функция контроля является первоочередной. В данном случае контроль сформированности грамматических навыков не будет конечной целью, а будет действовать в качестве стимулятора творческой и образовательной деятельности самого обучающегося [3 С. 230-236]. Процесс формирования грамматических навыков устной речи и чтения у студентов - нелингвистов осуществляется взаимосвязанно. Контроль уровня сформированности грамматических навыков устной речи и чтения должен осуществляться на всех этапах модели взаимосвязанного формирования грамматических навыков:

1. ознакомительно - подготовительный этап;
2. этап стереотипизации с элементами активизации в чтении;
3. ситуативно-варьирующий этап с активизацией грамматического навыка в чтении и устной речи.

Ознакомительно-подготовительный этап имеет определённую общность со вторым этапом, в котором происходит формирование навыкового стереотипа, а также с третьим этапом, в котором происходит формирование прагматического умения выбора грамматической структуры, согласно ситуации общения и грамматическому или стилистическому значению высказывания. Контроль навыков образования формы грамматического явления, выбора нужного грамматического явления, а также навыка узнавания грамматического явления в тексте и понимания его значения необходимо осуществлять на каждом из этапов взаимосвязанного формирования грамматических навыков устной речи и чтения. Вместе с этим, необходимо отметить, что каждому этапу формирования грамматического навыка будут свойственны свои приоритеты оценивания и параметры контроля. Данная

расстановка акцентов позволит следовать требованиям коммуникативного и компетентностных подходов и не прибегать к излижней формализации процесса контроля уровня сформированности грамматических навыков студентов. Однако, несмотря на доминирующий характер условно-речевых грамматико-ориентированных могоцелевых упражнений, использование одноцелевых грамматико-направленных упражнений допустимо и необходимо. Данные упражнения будут носить контролирующе-корректирующий характер.

Выводы. Таким образом, вопрос контроля уровня сформированности грамматических навыков разного характера у студентов лингвистов является важной проблемой современной методической науки. Основным из наиболее перспективных направлений развития данного вопроса является формирование принципов и правил создания и организации учебных пособий с адекватной системой контроля грамматических навыков у студентов того или иного неязыкового направления подготовки, соответствующего тематике и уровням обученности, предлагаемым в примерной образовательной программе по иностранному языку и других нормативных документах.

Вышеперечисленные инновации в оценке уровня сформированности грамматических навыков разных условий функционирования оптимизируют данный процесс и придают ему наибольшую объективность. Динамическое оценивание позволяет контролировать грамматическую сторону речи обучающегося на каждом этапе формирования языкового навыка. Включение оценки умения стилистико-прагматического выбора грамматического инструментария в устной и письменной речи способствуют более эффективному контролю уровня сформированности коммуникативной компетенции, в состав которой входит грамматическая субкомпетенция. Современные информационно-коммуникационные технологии призваны облегчить процесс контроля и оценки языковых и речевых навыков обучающегося. Контроль является одним из элементов управления процессом обучения, и успешные инновации в этом процессе будут способствовать большей эффективности обучения иностранному языку.

Литература:

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку: Международные отношения. Москва, 1970. С. 185.

2. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях/ В.В. Сафонова . – М.: Еврошкола, 2004. - С. 54 – 63.

3. Фатуева С.А. Формирование лексико-грамматических навыков иноязычной речи с применением информационно-коммуникационных технологий // Вестн. НГЛУ. 2007. №17. С. 230-236

4. Larsen Freeman, D. Teaching language: From grammar to grammaring. Boston, MA: Thomson Heinle, 2003. – pp. 158 – 163.

5. Purpura J. Assessing grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – p. 65

логичностью, последовательностью, смысловой целостностью и завершенностью.

Объем высказываний монологического характера, соответствующий программным требованиям 10-11 классов: 12-15 фраз. Основное внимание на данном этапе обучения уделяется качественной стороне высказывания. Тематические планы урока строятся исходя из разновидностей монолога, которые встречаются в реальном общении. В частности к ним можно отнести: приветственную речь, описание, похвалу, разновидности монолога, характеристику, порицание, рассказ, лекцию [17].

Прежде чем начать произносить монолог в реальной жизни, человек хорошо понимает, зачем он это делает, и произносит его только в том случае, если действительно хочет выговориться или считает это необходимым. Цель монолога определяется речевой ситуацией, которая, в свою очередь, определена местом, временем, аудиторией и конкретной речевой задачей. На уроке все несколько иначе. Ситуацию надо создать, а иначе исчезает самая важная и самая первая характеристика монолога – целенаправленность, которая в значительной степени определяет и все остальное. В целом монолог обладает следующими характеристиками: целенаправленностью в соответствии с речевой задачей, выразительностью, логичностью, смысловой законченностью, самостоятельностью, непрерывным характером [18].

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути развития умения говорения [19]:1) «сверху вниз»; 2) «снизу вверх». Первый путь предполагает развитие умений говорения на основе прочитанного текста. Второй путь связан с развитием умений говорения без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов. Достичь высокого уровня владения монологической речью можно путем построения процесса обучения иностранному языку, и в частности монологическому высказывания, благодаря использованию современных образовательных технологий, а именно технологии проектов и технологии обучения в малых группах сотрудничества.

В последние годы метод проектов нашел широкое применение в российской системе образования. Под проектом понимается совокупность документов для создания конечного результата. В рамках личностно-деятельностного и технологического подходов метод проектов учит самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.[20]. В настоящее время наиболее приоритетными умениями для специалистов становятся умения работать с информацией. Метод проектов дает возможность развернуть проблему, рассмотреть ее со всех точек зрения, привлекая знания, сведения из разных областей, применить полученные результаты в реальном продукте деятельности, таким образом, показав при анализе проблемной ситуации ход мыслей и возможные пути её решения. Соотношение проблемы и практической реализации полученных результатов ее решения или рассмотрения делает метод проектов столь привлекательным для системы образования. Учебный проект может выполняться индивидуально, но чаще и наиболее эффективно он используется в совместной групповой работе. Поскольку метод проектов является комплексным методом, его реализация

обучении иностранному языку и его влияние на развитие монологической речи.

Изложение основного материала статьи. Понятие обучения монологической речи заняло особое место в методической литературе. В настоящее время имеется достаточно богатый опыт методической организации обучения монологической речи: целый ряд отечественных и зарубежных исследований, посвященных структуре обучения говорению [7,8,9,10], общетеоретическим вопросам обучения монологической речи, таким как лингвистическая характеристика монологического высказывания [11], функциональные типы монологических высказываний [12], а также различным аспектам методики обучения монологической речи в средней школе на иностранном языке [13,14,15,3] , формирование личностного отношения учащихся к знаниям при обучении иностранному языку [16] и вопросам создания системы упражнений для обучения монологической речи в школе. Однако, в стадии разработки находится проблема описания связи между современными образовательными технологиями обучения старшеклассников монологической речи, эффективностью их применения и развитием познавательного интереса школьников.

Главная социальная задача современного образования не только дать широкое образование, но и расположить личность подрастающего человека к самостоятельному приобретению знаний, к постоянному стремлению углубляться в область познания, формировать стойкие познавательные мотивы учения, основным из которых является познавательный интерес.

Познавательная потребность на протяжении всей жизни человека проходит различные уровни развития. Теоретически, они в большей степени свойственны школьникам старшего подросткового и юношеского возрастов. Познавательные интересы становятся в целом их доминирующими мотивами учения. Познавательный интерес складывается в процессе жизнедеятельности человека и, в конечном итоге, становится устойчивой чертой характера. Но для этого необходимо систематически укреплять и развивать познавательный интерес. В условиях достаточно быстро развивающегося общества большое значение приобретает познавательный интерес применительно к предмету «Иностранный язык».

Одним из основных требований, которые предъявляют к выпускнику по ЕГЭ, является владение монологической речью – это цель и результат обучения говорения в школе. В старших классах в соответствии с программными требованиями учащиеся должны уметь вести беседу в связи с учебной ситуацией по теме, а также в связи с содержанием услышанного, увиденного или прочитанного, используя вопросы, восклицания, приказания, приглашения и ответные реплики в виде выражения согласия или отказа, сообщение сведений, запроса уточняющих сведений, реплики переспроса, возражения, дополнения, уточнения с целью обмена мнениями. Задания формулируются таким образом, чтобы активизировать самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся. Реплики учащихся обычно представляют собой достаточно аргументированное развернутое высказывание. Наряду с групповым обсуждением продолжается развитие умений монологической речи в форме индивидуальных высказываний на основе и в связи с прослушанным или прочитанным, которые отличаются

Педагогика

УДК: 81'243:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Лопарева Татьяна Анатольевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

МЕХАНИЗМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки формирования многоязычной компетенции будущих учителей иностранного языка, а именно психологические механизмы функционирования многоязычия. К ним относятся процессы восприятия, осмысления, памяти, вероятностного прогнозирования, мышления. Делается вывод о необходимости учета данных нейрофизиологии, когнитивной психологии и психолингвистики на всех этапах формирования многоязычной компетенции.

Ключевые слова: многоязычная компетенция, механизмы функционирования многоязычия, восприятие, понимание, мышление, внимание, память

Annotation. The article analyses conditions to form multilingual expertise of the future foreign language teachers, to be exact, psychological mechanisms of multilingualism. The following processes are included: perception, understanding, memory, probabilistic forecasting, thinking. Consequently, it is necessary to consider the data of neurophysiology, cognitive psychology and psycholinguistics at all stages of formation of multilingual expertise.

Keywords: multilingual expertise, functioning mechanisms of multilingualism, perception, comprehension, thinking, attention, memory

Введение. Ориентация образовательной системы на компетентностный подход в содержании образования находит свое выражение в области обучения иностранным языкам в формировании многоязычной компетенции как цели и содержания обучения иностранным языкам в аспекте его направленности на многоязычие в свете компетентностного подхода как методологии современного образования.

К овладению несколькими иностранными языками мы можем применить термин «многоязычие», а учитывая институализованное, специально организованное обучение, «учебное многоязычие».

Рассматривая процесс овладения вторым иностранным языком, мы приходим к выводу о необходимости проанализировать не только дидактические и методические аспекты этого процесса, но и аспекты собственно психологические, редко учитываемые в практической методике и преподавательской практике.

Овладение каждым новым языком расширяет и модифицирует когнитивную базу для усвоения очередного языка, что обеспечивает оптимальную познавательную стратегию.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью данной статьи является анализ психологических механизмов речи и когнитивных процессов, обеспечивающих владение несколькими языками, что позволит выявить

оптимальные стратегии овладения языком и будет способствовать формированию многоязычной компетенции.

Осуществление речевой деятельности на одном, двух или нескольких языках оказывается возможным благодаря проявлению вербально-коммуникативной функции человека.

Изложение основного материала статьи. По определению Н. И. Жинкина, речь – это творческая функция человеческой психики. Такая функция может быть развита только на определенной анатомо-физиологической основе [Жинкин, 1998:321].

Функция речи осуществляется определенными структурами коры большого мозга, каждая из которых вносит в этот процесс свой специфический вклад. Фонематический слух обеспечивается височными отделами левого полушария мозга. В приеме речи важную функцию выполняет также левая теменно-височно-затылочная область. Мозговыми аппаратами, формирующими артикулемы, являются постцентральные зоны левого полушария, входящие в корковые отделы двигательного анализатора. Понимание сложных, логико-грамматических конструкций обеспечивается нижнетеменными и теменно-затылочными отделами коры левого полушария. Особенно существенную роль играют лобные области, регулирующие движения – это так называемый речедвигательный анализатор, работающий в процессе развития речи совместно со слуховым анализатором [Жинкин, 1998:321]. Лобные доли мозга имеют решающее значение для обеспечения регулирующей функции речи и тем самым для организации волевого акта [Лурия, 2002].

Для усвоения иностранного языка также большое значение имеет лимбическая система, ответственная за аффективные и эмоциональные процессы. Эти процессы способствуют более глубокому и продолжительному запоминанию [Oeser/Seitelberger 1988 93, 100]. Лимбическая система влияет также и на мотивацию, беглость речи и управление вниманием. Степень ее участия в процессе усвоения второго/иностранного языка определяется возрастом учащегося, его эмоциональной вовлеченностью и мотивацией, а также общей учебной ситуацией [Paradis 1985, 13].

В связи с базированием функций речи в тех или иных центрах мозга говорят о латерализации. Особый интерес представляют исследования латерализации языков при билингвизме. Т. В. Черниговская рассматривает в этой связи асимметрию восприятия, особенности просодических характеристик речи, оперирование с лексическим материалом, оперирование с синтаксическим материалом [Черниговская, 1993].

В своих исследованиях И. А. Вартанян и Т. В. Черниговская приходят к заключению, что разными полушарными механизмами обеспечиваются различные стадии обработки речевого материала, различные когнитивные процедуры требуют участия разных зон мозга, в том числе и полушарных механизмов [Вартанян, Черниговская, 1989].

К аналогичным выводам приходят В. В. Юртайкин и В. В. Куцова в своем исследовании межполушарной асимметрии и знаковой функции у билингвов. При формировании иноязычной речевой деятельности в процессе организованного обучения развитие способов работы со знаком проходит три этапа. Первый этап - овладение логическими формами их описания, что требует вовлечения зон левого полушария – соответствует субординативному

школе, предполагает использование таких педагогических технологий, в центре внимания которых находится ученик как активный, творческий и ответственный субъект учебной деятельности по овладению общением и его средствами. Одно из таких средств - монологическая речь, успех которой в значительной степени зависит от того, являются ли навыки, лежащие в ее основе, автоматизированными, устойчивыми, гибкими и сознательными, т.е. готовыми функционировать в любой ситуации иноязычного общения [1]. Иностранный язык – это не просто средство общения, но и средство развития памяти, внимания, творческого воображения, интеллекта ребенка [2].

Технологизация процесса обучения иностранному языку представляет особое направление в педагогической науке, исследующее и открывающее закономерности и принципы, оптимальные способы и средства эффективного достижения образовательных целей на основе технологического подхода к процессу обучения и развития учащихся средствами изучаемого иностранного языка [3]. Освоение школьниками иноязычной компетенции и развитие данной коммуникативной компетенции обеспечивается совокупностью подходов. В связи с этим возникает необходимость разработки не только образовательных систем и ресурсов, но и новых технологий обучения [4] с включением в них развития познавательного интереса.

Формулировка цели статьи. Монологическая речь представляет собой связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам (аудиториям). Цель этой направленности, обращенности - достигнуть необходимого воздействия на слушателей (слушателя) [5].

В силу контекстности монологической речи к ней предъявляются особые требования: она должна быть понятной "из самой себя". Последовательность и логичность, полнота и связность изложения мысли являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из контекстной природы [6].

Монологическая речь всегда маркирована коммуникативными целями и задачей говорящего. Коммуникативность является основополагающим фактором, обеспечивающим адекватность общения на логико-семантическом уровне. К основным моментам монологической речи следует отнести обращенность к слушателю, эмоциональную окрашенность, что находит внешнее выражение в лингвистических и структурно-композиционных особенностях. Воспитание всесторонне развитой личности невозможно без совершенствования такого инструмента познания и мышления, как речь, особенно монологической речи на иностранном языке для успешности его владения, связанного с развитием познавательного интереса.

Сказанное выше свидетельствует о том, что существует важная связь между современными образовательными технологиями обучения старшеклассников монологической речи и развитием познавательного интереса школьников, что является необходимой предпосылкой успешности владения иностранным языком. Итак, логика наших рассуждений в данной статье определяется тем, что нам предстоит рассмотреть вопрос о характеристике и путях обучения монологической речи; раскрыть проблему использования проектной технологии и технологии сотрудничества при обучении монологической речи старшеклассников; охарактеризовать методику изучения и формирования познавательного интереса школьников при

8. Брандес, М.П. Предпереводческий анализ текста [Текст] / М.П. Брандес, В.И. Провоторов. – М.: НВИ - ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Швецова Марина Геннадьевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Данная статья направлена на то, чтобы определить связь между современными образовательными технологиями обучения старшеклассников монологической речи и развитием познавательного интереса школьников. Ведущими подходами к исследованию данной проблемы являются личностно-ориентированный и технологический подходы, позволившие представить направления современной педагогической науки, исследующие и открывающие оптимальные и эффективные способы и средства достижения образовательных целей на их основе. В статье рассмотрен вопрос о характеристике и путях обучения монологической речи, раскрыта проблема использования проектной технологии и технологии сотрудничества, доказано взаимовлияние современных образовательных технологий обучения школьников старших классов монологической речи и развития познавательного интереса в иноязычном образовании.

Ключевые слова: образовательные технологии, подход, монологическая речь, познавательный интерес, проекты,технология сотрудничества.

Annotation. The research is intended to determine the connection between using modern educational technologies for teaching senior secondary pupils how to communicate in the form of a monologue in a foreign language and developing the pupils' cognitive interest. The research applies the personality-centered and the technology-centered approaches which allow to present current branches in pedagogy which study and develop effective means and ways of achieving the goals of education. The article deals with peculiar characteristics and methods of teaching communication in the form of a monologue. It also investigates the problem of using the Project Technology and the Collaboration Technology and establishes a close relationship between modern educational technologies for teaching communication in the form of a monologue to senior secondary pupils and developing pupils' cognitive interest in the process of their learning a foreign language.

Keywords: educational technology, approach, communication, monologue, cognitive interest, Projects, Collaboration Technology.

Введение. В структуре общепедагогических основ исследования лежит личностно-ориентированная парадигма образования. Она, в свою очередь, связана с внедрением в иноязычное образование новых педагогических подходов, оказывающих влияние на решение вопросов модернизации содержания иноязычного образования, в том числе и личностно-деятельностного подхода. Личностно-ориентированная парадигма, определяющая организацию иноязычного образования в общеобразовательной

типу билингвизма, так как овладение логикой оперирования структурами иностранного языка базируется на соотнесении с семантикой родного языка. На втором этапе – этапе формирования целостных языковых концептов, осуществляемом при помощи структур правого полушария – доминирует координативный билингвизм, требует развития собственной семантической базы. Третий этап – развертывание концептов в систему речевых действий, что ведет вновь к использованию зон левого полушария – связан с развитием смешанного типа билингвизма, позволяющего одинаково легко развертывать обе семантические базы в систему речевых действий как на родном, так и иностранном языке, что способствует формированию единой семантической базы для обоих языков [Юртайкин, Куцова, 1986].

Таким образом, можно сделать вывод о различном полушарном обеспечении начальных и конечных этапов речепорождающего процесса для первого и второго языков: латерализация первого языка, усвоенного прямым методом, связана с обоими полушариями (так как начальный этап обеспечивается структурами правого полушария, а конечный — структурами левого полушария), тогда как латерализация второго языка, выученного школьным методом, связана в основном с левым полушарием, так как весь процесс речепорождения и речевосприятия обеспечивается структурами левого полушария.

Мозговая организация речи на втором языке более сложна, чем на родном, так как более разнообразны социально-психологические факторы, связанные с усвоением второго языка, чем первого. Чаще всего усвоение второго языка происходит на фоне уже сформированных психофизиологических систем речи на родном языке.

Приведенные данные позволяют утверждать, что в процессе развития позднего билингвизма межполушарное взаимодействие в осуществлении речи на втором языке изменяется нелинейно. Тип латерализации речи у билингвов имеет разные особенности в зависимости от уровня овладения вторым языком. На начальных этапах изучения второго языка весьма существенна опора на активность субдоминантного полушария, затем ведущую роль начинает играть доминантное полушарие, его активность в речи на втором языке значительно превосходит таковую на родном языке. При достижении уровня совершенного владения вторым языком обнаруживается тенденция к «нормализации» мозговых механизмов второго языка. [Котик, 1983].

Таким образом, на разных стадиях становления билингвизма необходимо применять соответствующие стратегии овладения языком, использовать адекватные приемы предъявления материала. Приведенные выше данные о преобладании левого полушария в овладении иностранным языком взрослыми говорят о необходимости сознательного усвоения языка, применения когнитивных и метакогнитивных стратегий, повышает роль таких когнитивных процессов как восприятие, внимание, осмысление, память, мышление. Все эти процессы образуют сложное многозначное единство, где каждое из звеньев тесно связано с другими. Рассмотрим некоторые из них относительно усвоения второго и последующих иностранных языков.

При порождении речи язык находит свое воплощение в речи. Мышление со своей стороны взаимодействует с памятью, активизирует внимание и воображение. Процесс создания мысли и порождения речи, по мнению А. В. Щепиловой, тесно переплетаются и образуют единый процесс

«генерации мысли-речи» [Щепилова, 2005:16]. Мышление и речь имеют общий этап в их развертывании. Это внутреннее программирование, этап возникновения замысла, формирование авербальной схемы будущего высказывания, которая превращается потом в развернутое речевое высказывание на конкретном языке. Мышление и речь связаны и через значение слова. Значение слова – это скрытое обобщение, отражающее понятие о каком-либо феномене действительности. Таким образом, значение слова по своей природе относится и к области речи, и к области мышления (там же).

Взаимосвязь речи и мышления объясняется также системным и динамическим характером сознания человека:

- сознание представляет собой единое целое, где отдельные психические функции связаны в своей деятельности друг с другом;
- система психических функций не дана человеку изначально, она развивается.

Благодаря взаимосвязи речи и мышления, их развитие взаимообусловлено. Овладение несколькими языками, по мнению А.В. Щепиловой, позитивно сказывается на речевой деятельности личности и притом развивает ее мышление. Мышление многоязычного человека более динамично, так как он привыкает «тренировать» свои речевые и познавательные умения.

Восприятие определяется как «сложная познавательная деятельность, включающая целую систему перцептивных действий, которые позволяют обнаружить объект восприятия, опознать его, измерить, оценить» [Познавательные процессы...,1990:33-34].

Р.Л. Солсо отмечает, что слуховые и зрительные сигналы в процессе восприятия преобразуются внутренними структурами мозга, выполняющими уникальную функцию. Они не только служат средством кодирования информации, но и являются частью фильтрующей системы. Фильтрующая система управляет количеством и качеством информации, поступающей для дальнейшей обработки [Солсо, 2002].

Восприятие тесным образом связано с другими функциями человеческого мозга. Это позволяет учащемуся проводить акты категоризации и концептуализации. А.Н. Шамов, отмечая связь восприятия с мышлением, с ментальными репрезентациями, со знаниями и способами его получения, утверждает, что восприятие является начальной базой всех когнитивных процессов [Шамов, 2006]. Восприятие определяет, отбирает, классифицирует и кодирует определенным образом необходимую и важную информацию, т.е. при знакомстве с каким-либо языковым явлением, формировании первичного лингвистического представления о нем, очень важно правильно организовать этап концептуализации, выбирая оптимальные способы и приемы семантизации. Особенно это касается обучения грамматической стороне речи второго иностранного языка, поскольку овладение данным аспектом речи сильно зависит от развития когнитивной сферы психики человека.

Механизм *осмысления* является важнейшим механизмом речевой деятельности. Этот механизм обеспечивает мыслительный анализ как содержательной стороны речи, так и ее структурной организации и языкового оформления. Реализуется механизм осмысления через аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга – на основе задействования всех основных умственных действий и операций

формы выражения мысли, часто пассив без указания активно действующего начала; б) широко употребляются специальные терминологии; в) распространённое определение с причастиями.

Важной стилевой чертой является логичность высказывания, которое достигается последовательностью развёртывания мысли, последовательностью доказательств, введением точных определений и формулировок, последовательностью выводов.

Экспрессивность изложения достигается умелым использованием различных сравнений и аналогий, которые сами по себе ничего не доказывают, но способствуют более эмоциональному восприятию текста.

Наглядность достигается не только иллюстративным словесным и изобразительным материалом, но и броской организацией самого текста, который делится на главы, параграфы, абзацы. Особо важная мысль выделяется шрифтом, подчёркиванием, буквами или цифрами.

Выводы. Любое речевое произведение поступает к финальному адресату в виде текста. Текст как система речевого продукта носителей изучаемого иностранного языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определённого адресата, с отражением определённого социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной позиции. Текст – продукт речи, характеризующийся своей цельностью. Помимо своего назначения он характеризуется и своим лексическим составом, спецификой использованных речевых средств, синтаксической и логической структурами, стилистическими и другими особенностями. Все перечисленные особенности весьма конкретны по своему содержанию, т.е. о них можно говорить только в связи с конкретными текстами или в связи с текстами, типичными для каждой конкретной специализации.

Литература:

1. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения [Текст] / Т.С. Серова, Т.А. Ковалёва. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2006. – 136 с.
2. Schmidt, H. Zur Bestimmung der stilistischen Information [Text] / H. Schmidt // Sprachliches und Äußersprachliches in der Kommunikation. – Leipzig, 1979. – 48 S.
3. Лосева, Л.М. Как строится текст [Текст]: пособие для учителей / Л.М. Лосева. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р.Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
5. Шамов, А.Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи [Текст]: Монография / А.Н. Шамов. – Нижний Новгород, 2003. – 239 с.
6. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С.К. Фоломкина. – М.: ВШ, 1987. – 208 с.
7. Брандес, М.П. Стилистика текста: Теоретический курс [Текст]: учебник / М.П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс. – Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.

Ausrüstung lässt sich die Mechanisierung immer weiter vervollkommnen. Die Eigenschaften der Platte selbst, wie beispielsweise die Querzugfestigkeit, können bislang nicht zerstörungsfrei gemessen werden.

- страдательный залог, например: Nach der Freibewitterung wurden die Qualität der Beschichtung, die Qualität der Klebung, die Krümmung und Verwindung der Kanteln sowie die Scherfestigkeit der Klebung beurteilt. Laub-Schnittholz wird aus verschiedenen Gründen nach dem Einschnitt einem Dämpfprozess unterzogen. Diese Halbfertigwaren werden mit einigen Ausnahmen zu Fertigprodukten „verarbeitet".

- сложно подчинённые предложения, в большинстве случаев такие типы, как придаточное определительное и дополнительное, например: Schnitthölzer von quadratischem oder rechteckigem Querschnitt, bei denen die kleinste Querschnittseite mindestens 6 cm und die größte weniger als 20 cm breit ist. Damit die Hölzer einheitlich trocknen, stapelt man in einem Stapel nur eine Dicke. Ist das Holz lufttrocken, wird es in Schuppen eingelagert. Durch Vergüten können die Werkstoffeigenschaften dieses oft weniger wertvollen Holz so verändert werden, dass sie Verwendbarkeit der normalen Schnitthölzer übertreffen.

На основании этого можно сказать, что эти формы являются наиболее типичными для технических текстов средней трудности (т.е. каталогов и инструкций) и имеют первостепенное значение при обучении чтению профессионально-ориентированных текстов.

Основу языкового оформления научно-технических текстов составляет стандартизированность, т.е. выбор предписываемого для данных условий коммуникации клишированного языкового варианта. К синтаксическим особенностям оформления научно-технических текстов следует отнести синтаксическую полноту оформления высказывания, наличие аналитических конструкций, частое употребление клишированных структур, преимущественно именной характер морфологических компонентов предложения, развёрнутую систему связующих элементов (союзов, союзных слов и т.д.).

Для научно-технической прозы характерно, как видно из примеров, использование сложных синтагм (словосочетаний), среди которых большой удельный вес имеют синтагматические связи с подчинительными отношениями. Сложность синтаксических построений в научно-технических текстах связана многоступенчатым последовательным подчинением с большим количеством средств связи между предложениями. Эти связи имеют линейный характер, соответствующий последовательному ходу научного изложения, когда каждое последующее предложение как бы развивает предыдущее.

В описаниях различных технических устройств и агрегатов всегда преобладает содержательная сущность текста. Повествование ведётся обычно в безличной форме, например: In der holzbearbeitenden Industrie verwendet man verschiedene Holzarten. Bei automatischen Kreissägen wird das Holz bis zu 60 m in der Minute vorwärts bewegt. Mit der Kreissäge kann man auch Querschnitte machen. Aus Holzsorten, die nicht als Schnittholz geeignet sind, teilweise auch aus Abfällen der holzbearbeitenden Industrie, werden Holzwerkstoffe mit Bindemittelzusätzen durch Pressen hergestellt. Nach der Freibewitterung wurden die Qualität der Beschichtung, die Qualität der Klebung, die Krümmung und Verwindung der Kanteln sowie die Scherfestigkeit der Klebung beurteilt. В них используются такие грамматические структуры, как: а) различные безличные

(сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, анализ и синтез). Осмыслению в первую очередь подлежит предмет речи. На основе этого механизма в полной мере осознаются мотивы и цели речевой коммуникации, происходит ориентировка в условиях осуществления речевой деятельности. Без задействования этого механизма невозможно осуществить планирование и программирование речевой деятельности. Благодаря работе этого механизма осуществляется также контроль за протеканием речевой деятельности и ее результатами [Глухов, 2007]. В процессе овладения вторым иностранным языком возрастает роль рефлексии, все большее значение приобретает применение метакогнитивных стратегий в учебной и познавательной деятельности.

После осмысления воспринятого, человек стремится соотнести его с действительностью и со своими знаниями о ней. Слушающий приступает к интерпретации полученной информации. В результате осмысления наступает понимание воспринятого. В. П. Белянин рассматривает понимание как «расшифровку общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком» [Белянии,1999:59].

При восприятии речи большое значение имеет деятельность *механизма вероятностного прогнозирования.* Учащийся проявляет активность, которая заключается в том, что он опирается на свой прошлый опыт (как речевой, так и неречевой), осуществляет вероятностное прогнозирование, а также производит эквивалентные замены.

Этот механизм является частью общепсихологических механизмов процесса восприятия. Его действие заключается в ожидании информации, подготовки к ней и выдвижении «встречной» гипотезы о той информации, которую он может получить в следующий момент.

Учащийся сам прогнозирует, выдвигает свою гипотезу о том, что он может услышать или прочитать на следующей странице или услышать дальше в тексте.

Выдвижение гипотезы связано с актуализацией всего семантического поля. Составляющие элементы этого поля выступают в качестве эталонов в процессе сличения. Гипотеза, выдвигаемая при восприятии текста, может быть верной или неверной. Если она верна, то она принимается. Если выдвинутая гипотеза оказалась ложной, то она отвергается в процессе ее сличения. Результат процесса прогнозирования, указывает В.В. Рыжов, «сказывается не только на скорости выполнения речевой деятельности, но и на ее качественном своеобразии» [Рыжов, 2001:53].

Вероятностное прогнозирование - это важная составная часть иноязычных способностей обучающегося, в том числе и способностей по восприятию речи в разных модальностях (звуковой или зрительной). На развитие механизма прогнозирования большое влияние оказывают имеющиеся у учащегося знания, его лингвистический и учебный опыт. Умение прогнозировать и выдвигать гипотезы является важным элементом проблемно-поисковой технологии, применяемой в обучении второму иностранному языку при коммуникативно-когнитивном подходе.

Не менее важную роль в реализации речевой деятельности играет и «мнестический механизм», в т. ч. механизм речевой памяти. Механизм речевой памяти также обеспечивает все стороны речевого процесса, включая как «содержательный аспект» речи, так и аспект ее языкового выражения.

Отображение в речи ее предмета – того или иного фрагмента окружающей действительности – невозможно без актуализации имеющихся в памяти знаний и представлений об этой части окружающего нас мира. Точно так же невозможно оно и без актуализации в сознании образов-представлений о знаках языка и правилах их использования в процессе речевой коммуникации. И то и другое обеспечивается работой механизма долговременной памяти. Примером могут служить процессы актуализации и адекватного использования в речевых высказываниях активного словаря.

Традиционное в психологии деление памяти на кратковременную и долговременную нашло свое признание и у когнитивных психологов. Поскольку когнитивная психология занимается тем, как приобретаются, преобразуются, репрезентируются, хранятся и воспроизводятся знания [Солсо, 2002: 48], памяти, как хранилищу информации, психологами-когнитивистами уделяется достаточное внимание. Память имеет свою структуру, организацию и процессы. Представление о двух хранилищах памяти предполагает, что информация сначала обрабатывается в кратковременном хранилище. Кратковременна память не существует независимо от постоянной памяти, но поддерживает постоянный контакт со знаниями, которые там хранятся. Аналогично, информация и знания, содержащиеся в долговременном хранилище, находятся в постоянном контакте с новой поступающей информацией, которая изменяет и обогащает их содержание [Солсо, 2002: 176].

Б. М. Величковский пишет о том, что «семантическая информация может храниться в памяти в форме вложенных друг в друга пространственных и семантических контекстов. Благодаря такой форме организации, очевидно, обеспечивается колоссальная плотность «упаковки» сведений. Кроме того, эта форма представлений может демонстрировать в зависимости от ситуации как эффекты иерархической организации, характерные для семантических сетей, так и классические эффекты ассоциативной близости и контраста, наиболее легко трактуемые в рамках пространственных моделей семантической памяти» [Величковский, 1987, с. 27].

В связи с семантической организацией памяти говорят о ментальном лексиконе. Ментальный лексикон – это часть долговременной памяти, где хранятся знания о словах. Ментальный, или внутренний лексикон – это система кодов и кодовых переходов. Они обеспечивают формирование и передачу, а также извлечение смысла из воспринятого сообщения. Внутренний лексикон представляет собой сложное образование. Первый уровень этого образования включает «язык мозга» и имеет невербальный характер. Второй уровень представляет собой вербализованные знания, имеющие языковую форму. Как было сказано выше, ментальный лексикон является частью семантической памяти. Существуют несколько моделей организации семантической памяти, наиболее существенные из них: кластерная модель, групповая модель, модель сравнительных признаков, сетевые модели [Солсо, 2002]. Хранение лексических единиц в модели обеспечивается такими когнитивными процессами, как группировка, установление взаимоотношений между лексическими единицами и другими. Данное положение имеет непосредственное практическое применение в подборе соответствующих стратегий и приемов при обучении лексической стороне говорения второго иностранного языка.

- сокращённые термины: fm (Festmeter), WP (Wendeplatte), UpM (Umdrehungen pro Minute), Brettschichtholz (BSH);

- многокомпонентные термины: die Nadelholzbohle, das Brettschichtholz, der Schnittholztrockner, die Hobelanlage, die Holzfestigkeitsprüfung, das Sägeblatt, die Trockenkammer, die Hartfaserplatte, die Spanholzplatte;

- термины- глаголы: antreiben, hobeln, abrichten, schneiden, drehen, fräsen, kappen, sägen, spannen, stapeln, verkleben;

- термины-прилагательные: wärmebeständig, gesägt, geteilt, gehobelt, ausgeschnitten, aushebbar, belastbar, durchstellbar, furniert, keilverzinkt, laminiert, laufruhig, profiliert, sägeverzahnt, schonend, selbstklebend.

Названные термины получили распространение в связи с увеличением в научно-технической литературе числа абстрактных существительных, которые потребовалось конкретизировать терминами-прилагательными и причастиями, несущими более точную информацию.

Максимально точная характеристика предметов достигается с помощью производных и сложных прилагательных-терминов: mittelharte Holzarten, leistungsstarke Sägen, verdunstungssperrenden Schutzanstrich, rechteckigen Querschnitt, frostsicheren Stapelsteinen, gerbsäurefrei sein, pilzanfällig sein, lufttrocken sein, gleichlaufende Faserrichtung, hochwertige Holzerzeugnisse, filmförmige Kunstharzleime, verfahrenstechnische Arbeiten, materialgerechte Anwendung.

Речевое произведение, как известно, выполняет свою коммуникативную задачу лишь в том случае, когда содержащаяся в нём информация адекватно воспринимается соответствующим реципиентом.

Рассмотрим, какими средствами достигает адресат коммуникативной интенции – информировать адресата о техническом устройстве.

Информация, заключённая в технических текстах такого рода, достаточно сложна. Это объясняет её реализацию в письменной форме книжной речи. Исходя из того, что адресант и адресат практически не соприкасаются, следовательно, тип речи при реализации целей коммуникации в области техники – монолог. Он находит своё выражение в речевой форме – описании. Последнее зачастую сопровождается цифровыми данными, дающими представление о количественных параметрах описываемых объектов, а также чертежами, схемами, рисунками – визуальными средствами раскрытия информации.

Основным достоинством стиля научно-технической прозы являются простота, ясность и точность. В результате проведённых исследований текстов по специальности «Технология деревообработки» нам удалось выяснить, что для такого типа технической литературы как каталоги и инструкции характерно наличие определённых грамматических структур. Например, в текстах на немецком языке по вышеназванной специальности были выявлены такие грамматические формы, как:

- распространённое определение, например: Die von der Feuchtemeßstation weitergeleiteten Bretter …; die auf dem Schleifdorn aufgespannten, im Werkzeug eingebauten Schneiden …; die auf der Schleifmaschine erzielte Rundlaufgenauigkeit… и т.д.

- формы выражения модальности, например: Der Vorteil von Holzhäusern ist in seiner energiesparenden Konstruktion und damit in einem verringerten Betriebsenergiebedarf zu sehen. Durch bessere Maschinen und technische

Компоненты логико-смысловой структуры остаются инвариантными, несмотря на то, что предметно-содержательная структура (композиционно-смысловая организация) текста вариативна. Она зависит от ряда факторов объективного и субъективного характера, как-то: тематика и методы исследования; стратегия, избираемая автором текста и др. Все названные факторы практически не отражаются на глубинной структуре научно-технического текста. При обучении чтению профессионально-ориентированных текстов необходимо учитывать оба этих фактора. Умение реципиента пользоваться знанием законов построения текстов научно-технического стиля, владение функцией каждого композиционного элемента, максимально облегчает процесс извлечения и переработки информации, делает его быстрым и экономным.

При обучении чтению профессионально-ориентированных текстов необходимо принимать во внимание стереотипность научно-технических текстов. Остановимся на рассмотрении того, как специфика коммуникации в области науки и техники обусловливает структуру научно-технического текста.

Экстралингвистическую основу научного стиля можно представить следующим образом. Наука представляет собой систему знаний о природе, обществе и мышлении, в ней отражены факты, различные теории и методология, которые «формируют тип научного содержания в рамках указанных предметных областей науки и которые являются исходными, фундаментальными логико-содержательными категориями» [7, с. 170]. Они определяют структуру и языковое оформление научного текста.

Общее содержание функции научно-технического стиля можно определить как «объяснение в широком смысле этого слова, которое включает в себя этапы научного мышления, закрепление процесса познания, изложение результатов познания» [7, с. 170].

Лексическими единицами, выражающими научные понятия, являются термины, содержание которых устанавливается дефиницией. Выступая в своей основной номинативно-дефинитивной функции, термины создают условия для реализации социального назначения языка, его коммуникативной функции в сфере научно-познавательной и производственной деятельности.

Для лексического оформления текстов научно-технического стиля характерна, прежде всего, насыщенность терминами всех типов, что объясняется спецификой терминов, их принципиальной однозначностью, точностью, экономичностью, номинативной и различительной функцией, стилистической нейтральностью, большой информационной насыщенностью по сравнению с обычными словами [8, с. 60].

Терминология подразделяется на две неравные части: специальную терминологию со множеством более частных подразделений, ограниченную в своём употреблении определёнными сферами общения, и общеупотребительную терминологию, известную практически всем носителям языка.

Среди терминов в научно-техническом функциональном стиле выделяют:

- простые термины-существительные: das Werkzeug, der Trockner, die Heizung, die Lüftung, die Befeuchtung, die Lamelle, der Balken, der Fehler, das Furnier, die Installation, die Kanteln, die Platte, der Span;

Выводы. Рассмотренные когнитивные процессы обуславливают применение коммуникативно-когнитивного подхода в обучении второму и последующим иностранным языкам, поскольку с каждым новым изучаемым языком расширяется и совершенствуется когнитивная база человека, что способствует более успешному применению познавательных стратегий и переносу их на новую учебную ситуацию, оптимизируя, таким образом, формирование многоязычной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Литература:

1. Oeser, E./Seitelberger, F. (1988): Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis. Darmstadt: Dimensionen der modernen Biologie 2.
2. Paradis, M. (1985): On the representation of two languages in one brain. In: Language Science, an interdisciplinary forum. Vol. 7/1, S. 1 – 39.
3. Белянин В. П. Введение в психолингвистику. – М.: ЧеРо, 1999. – 128с.
4. Вартанян И. А., Черниговская Т. В. Слухо-речевые функции в свете концепций о функциональной специализации полушарий // Руководство по физиологии. - Л.: Наука, 1989.
5. Величковский Б. М. Функциональная организация познавательных процессов. Автореф. дисс. … докт. психол. наук. М., 1987
6. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ , 2007. – 318 с.
7. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество: Избранные труды: Исследования по семиотике, психолингвистике. М.: Лабиринт. – 1998. – 368 с.
8. Котик Б. С. Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов. / Вопросы психологии. – 1983. - № 6. - С. 114-120.
9. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
10. Познавательные процессы и способности в обучении/ Под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
11. Рыжов В. В. Иноязычные способности. – Н. Новгород: Изд-во НЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2001. – 46 с.
12. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. – М.: «Тривола», М.: «Либерея», 2002. – 600 с.
13. Черниговская Т. В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты : автореферат дис. ... доктора биологических наук: 03.00.13, 10.02.19 / Ин-т эволюционной физиологии и биохимии. - СПб., 1993.
14. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: Моделирование и реализация: Монография. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 278 с.
15. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» - М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
16. Юртайкин В. В., Куцова В. В. Межполушарная асимметрия и знаковая функция у билингвов. / Психология билингвизма. Сб. науч. трудов. – Выпуск 260. – М., 1986.

Педагогика

УДК 378:781

старший преподаватель Лукашева Светлана Сергеевна
Самарский государственный институт культуры (г. Самара)

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена роли образовательной среды вуза в формировании профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей.

В статье рассматриваются особенности подготовки музыкантов-исполнителей в сфере профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: система, педагогическая система, системный подход, профессиональная компетентность у музыкантов-исполнителей, музыкант-исполнитель.

Annotation. The article focuses on the role of the educational environment of the University in the formation of professional competence of musician-performers. The article discusses the features of the training of musicians-performer in the field of professional music education.

Keywords: system, teaching system, system approach, professional competence of musician-performers, musician-performer.

Введение. Педагогическое образование, являясь составной частью системы образования России, решает актуальную, на сегодняшний день, задачу кадрового обеспечения. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационных форм и методов обучения, все возрастающее требования к качеству знаний, усложнение форм организации занятий – все это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности студентов к выполнению профессиональной деятельности, быть конкурентноспособным.

Формулировка цели статьи. Учебная деятельность является частью процесса обучения, а именно поэтапного формирования профессиональной деятельности и развития познавательных способностей. Основным источником становления и развития познавательной активности является организованное музыкальное обучение, представленное в виде системы формирования профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей. Рассмотрим виды педагогических систем.

Выделяют различные виды систем: физические, химические, геологические, биологические, технические, социальные и др. Характерными особенностями социальных систем являются их органичность и целенаправленность. Целенаправленными называются системы, поведение которых детерминируется, прежде всего, не внешними причинами, а внутренними [5, С. 33].

Также, системы могут быть гомогенными и гетерогенными. В гомогенных системах элементы однородны и поэтому взаимозаменяемы. В гетерогенных системах элементы разнородны и не обладают свойством взаимозаменяемости.

Изложение основного материала статьи. Система определяется как образование, состоящее не из любых, а из избирательно вовлеченных

на уровне слов и предложений. Для описания этих явлений нужно было расширить и углубить изучение языка как средства коммуникации.

Текст как коммуникативная единица представляет собой, прежде всего, средство передачи и получения информации. Эта информация должна быть передана отправителем сообщения и надлежащим образом воспринята его получателем. Текст является источником языковой и экстралингвистической информации. Об этом говорит H. Schmidt, когда подчеркивает, что «текст является средством реализации социальной деятельности человека и, тем самым, орудием коммуникации, посредником между языком и обществом» [2, с. 15].

Текст – один из сложнейших объектов лингвистического исследования. При определении понятия «текст» следует исходить из признаков, присущих всем текстам. К таким признакам Л.М. Лосева относит следующие: а) текст – это сообщение (то, что сообщается) в письменной форме; б) текст характеризуется содержательной и структурной завершённостью; в) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка) [3, с. 4].

Современная лингвистика рассматривает текст, прежде всего как инструмент общения. По определению И.Р. Гальперина, «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объектированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [4, с. 18]. Из определения следует, что текст представляет некое завершённое сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризуемое своими дистинктивными признаками.

Любой текст имеет три главных признака: а) функцию (потенциал воздействия); б) содержание и в) структуру. Тексты «содержат не только фактологическую информацию, но и передают отношение к фактам, событиям, к участникам коммуникации» [5, с. 50].

С.К. Фоломкина указывает на то, что по степени распространённости в учебном процессе можно говорить о четырёх функциях текста, а именно о: 1) функции пополнения языковых знаний студента, преимущественно лексических; 2) функции тренировки языкового материала, т. е. умении анализировать лексические и грамматические явления; 3) функции развития устной речи – говорения. С этой целью используются различные формы воспроизведения содержания прочитанного текста как пересказ, реферирование и аннотирование; 4) функции развития умения читать, направленной на проверку понимания воспринятого текста, на выделение в нём различных смысловых элементов [6, с. 93].

Обучение чтению профессионально-ориентированных текстов в неязыковых вузах осуществляется на основе научно-технических текстов. Специфика научно-технического текста состоит в наличии у него относительно замкнутой схемы построения, композиционного инварианта. Для каждого жанра, принадлежащего к научно-техническому стилю, существуют свои стандарты логико-смысловой структуры.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Шарапова Светлана Ивановна
Сыктывкарский лесной институт (г. Сыктывкар);
кандидат педагогических наук Васькина Наталия Васильевна
Сыктывкарский лесной институт (г. Сыктывкар)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. При ориентировке в тексте и в процессе понимания реципиент пользуется разнообразными структурними опорами, знание которых облегчает процесс понимания профессионально-значимой информации текста. К таким ориентирам относятся лингвистические и грамматические особенности читаемых текстов.

Ключевые слова: текст как коммуникативная единица, обучение чтению профессионально-ориентированных текстов.

Annotation. When orienting in a text and in the process of understanding a recipient uses a variety of structural supports, the knowledge of which facilitates the understanding of the professionally-relevant information in the text. These benchmarks include linguistic and grammatical features of the texts read.

Keywords: text as a communicative unit, the teaching of reading professionally-oriented texts.

Введение. Сегодня нельзя отрицать необходимость связи методики преподавания иностранных языков с языкознанием (лингвистикой). Общеизвестен факт, что данные языкознания используются в методике при определении составных частей содержания обучения: при установлении разделов материала языка и его единиц, принципов и критериев отбора, принципов установления последовательности усвоения материала. Это обусловлено тем, что языкознание раскрывает специфику разделов языка, их взаимосвязь, определяет единицы материала, его модели, их частотность и употребительность в различных видах речи и ситуациях.

Формулировка цели статьи. Знание иностранного языка совершенно необходимо для специалистов всех отраслей народного хозяйства. Чтение литературы на иностранном языке является наиболее важным и часто используемым видом речевой деятельности. Обучая чтению, мы учим работать с текстами. Методика работы с текстом имеет очень большое значение. Это связано с тем, в отрыве от языковой среды основным материалом обучения иностранным языкам является именно текст. По словам Т.С. Серовой, Т.А. Ковалёвой «через тексты <…> реализуется одна из главных целей обучения – научить мыслить логично, совершая смысловые решения в рамках умозаключающей деятельности в процессе выполнения коммуникативно-познавательных задач» [1, с. 104].

Изложение основного материала статьи. Интерес к тексту значительно вырос в последние десятилетия. Это связано с тем, что хотя система языка уже достаточно глубоко изучена, многие важные явления не могли быть объяснены

компонентов в некую целостность, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой. Характер взаимодействия между этими составляющими системы приобретает свойства взаимосодействия и способствует появлению у них новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам [1].

В.Н. Садовский и Э.Г. Юдин [7] в понятие «система» включают характеристики: взаимосвязанность элементов системы; система образует особое единство со средой; любая система представляет собой элемент системы более высокого порядка; элементы любой системы обычно выступают элементами более низкого порядка. Эти требования к системе ориентируют системный подход не только на анализ единства элементов, но и на рассмотрение включенности системы в среду, ее взаимодействия с ней.

В качестве общих характеристик системы в самых разных исследованиях выступают: целостность, структурность, взаимосвязь системы со средой, иерархичность, множественность описания.

В каждой среде сохраняются, прежде всего, те системы, которые имеют способность вступать в определенные отношения со средой. Причем при таком контакте элементы системы формирования профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей должны оставаться на местах и укреплять сложившуюся уже структуру: элементарный, определяющий содержание компонентов, из которых образована система; структурный, раскрывающий внутреннюю организацию системы и способы взаимодействия ее компонентов; функциональный, показывающий, какие функции выполняют система и ее компоненты; интегративный, раскрывающий источники, факторы сохранения, совершенствования и развития; исторический, объясняющий, как возникла система, какие этапы она прошла, каковы перспективы ее развития. В.Г. Афанасьев отмечает четыре основных класса целостных систем, различие которых связано с субстанциональной природой системы, ее сущностью, характером и происхождением:

1) системы, существующие в объективной действительности, неживой и живой природе и обществе;

2) концептуальные, идеальные, с различной степенью полноты и точности, в той или иной мере отражающие реальные системы;

3) искусственные, которые спроектированы, сконструированы и созданы человеком в определенных целях;

4) смешанные системы, в которых органически слиты элементы, являющиеся продуктом естественной или общественной природы, и элементы, созданные человеком [3].

Однако с точки зрения П.К. Анохина, взаимодействие элементов как таковое не может сформировать систему из их множества. П.К. Анохин подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимосодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата [1].

В образовательных учреждениях, как и во всяких организациях, нужно различать систему функционирования и систему развития. Каждой из этих систем соответствует свой основной процесс. Учебно-воспитательный процесс и все другие процессы, обеспечивающие его стабильное протекание, – это процессы функционирования. Они ориентированы на достижение

образовательных целей. Функционирование обеспечивается педагогической системой.

Главное интегративное свойство педагогического процесса у музыкантов-исполнителей как динамической системы – его способность к выполнению социально обусловленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. Это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления: целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе.

Система подготовки музыкантов-исполнителей является важнейшей частью профессиональной педагогической системы и функционирует в ее составе.

Наиболее устойчивыми системами являются те, у которых проявление внешних свойств поддерживается согласованной внутренней структурой. Такие системы называются адаптивными. Наличие такого свойства у систем позволяет использовать идеи системного подхода в исследовательской практике.

В настоящее время существует большое разнообразие конкретных моделей системного подхода, однако общим для них является стремление рассматривать организацию учебного процесса не как простую сумму каких-то отдельных компонентов, а как целое, обладающее интегративными (системными) качествами, т.е. образование все чаще рассматривают как непрерывный процесс, как систему. Эта система предполагает координацию учебных учреждений разных типов и видов, различных форм собственности с целью обеспечения преемственности образовательных программ и учебных планов.

По определению В.Г. Афанасьева, системный подход является совокупностью объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам [2].

Рассмотрение педагогического процесса как целостности возможно с позиции системного подхода, который позволяет увидеть в нем прежде всего систему – педагогическую систему.

Системный подход – это способ научного исследования и практического освоения сложноорганизованных объектов, при котором на первое место становится не анализ составных частей объекта как таковых, а его характеристика как определенного целого, раскрытие механизмов, обеспечивающих целостность объекта [8].

В образовании музыкантов-исполнителей системный подход рассматривается как единство составных компонентов, определяющих установленный порядок осуществления, который применяется для общей характеристики и оценки интегративно понимаемой учебно-воспитательной деятельности.

Сущность «системного подхода» заключается в исследовании наиболее общих форм организации, которое предполагает, прежде всего, изучение частей системы, взаимодействия между ними, исследование процессов, связывающих части системы с целями. Основными частями организационных систем оказываются индивиды, формальные структуры, неформальные факторы, группы, групповые отношения, типы статусов и ролей в группах.

На заключительном этапе работы учащийся представил свой вариант проекта на выставку школьных проектных и творческих работ, которые выкладываются на сайт школы. Эта выставка даёт возможность ученикам познакомиться с другими проектными работами, обменяться идеями, информацией, посмотреть, сравнить свой проект с работами своих одноклассников. Выставка проектных работ помогает повысить уровень самооценки учащегося, так как для учеников очень важно получить оценку не только со стороны учителя, но и узнать мнение своих сверстников.

Выводы. Немаловажным является тот факт, что данный вид деятельности положительно влияет на сплочение детского коллектива, повышает интерес к изучению иностранного языка, развивает в учащихся чувство ответственности за принятое решение и учит уважительно выслушивать мнение другого человека. Нужно отметить, что применение современных педагогических технологий играет огромную роль в образовательном процессе, развивая целый комплекс умений, необходимых в практической деятельности обучаемых.

Литература:

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4, с. 5–8.

2.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе – М.: Просвещение, 1991.–222 с.

4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №3, с. 3-9

5. Хрулёва И. И. Развитие аналитических умений у будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: дис. …канд. пед. наук: –Ярославль, 2006. –186 с.

6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Просвещение,1974. – 156 с.

решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни) [4].

Для успешного выполнения проекта стоит учесть ряд условий:

1. необходима мотивация для участия учащегося в проекте
2. право выбора интересующей его темы
3. учитель может направлять ученика, советовать, но не предлагать готовое решение во время реализации проекта.

Нужно отметить, что работа над проектом формирует компетентности в сфере информационно-аналитической деятельности, информационной, технологической, коммуникативной. Работа над проектом эффективна и целесообразна на завершающей стадии изучения материала, когда учащиеся обладают достаточным запасом языковых средств. Тематика возможных проектов, реализуемых на занятии по иностранному языку, разнообразна: страноведческий проект «Достопримечательности России и Франции », который можно представить в форме мини-путеводителя по знаменитым провинциям Франции, презентации художественной выставки «Знакомство с картинами Лувра и Эрмитажа», разработки различных туристических маршрутов; культурно-исторические проекты «Праздничный календарь России и Франции», «Культурные традиции и обычаи двух стран», «Особенности национальной кухни двух стран», «Театральная жизнь двух столиц»; экологический проект «Проблемы озера Байкал» и др.

Приведем пример проектной работы ученицы 8 класса под названием “Cultures and national stereotypes” из опыта нашей практической деятельности на занятиях английского языка. Выбирая тему проекта, мы основывались на том, чтобы она была связана с реальной жизнью и была интересна для учащегося. Только в этом случае проект становится значимым для него. При прочтении аутентичных текстов, посвященных жизни страны изучаемого языка, ученица задалась вопросом, какие стереотипы присуще определенным нациям, что увидели другие народы в культуре определенной страны, какие ассоциации возникают у человека, когда он слышит про англичанина, американца или русского? Почему в нашем представлении англичанин постоянно говорит о погоде и пьет чай? Если это американец, то он непременно в ковбойской шляпе, рубашке в клетку и всегда улыбается? Ну, а когда говорят о русских людях, то обязательно представляется человек в шапке-ушанке набекрень, с балалайкой и с танцующим медведем. Так вся ли нация обладает определенными качествами или это вымысел? Каким образом возникают стереотипы, которые выступают как условные «ярлыки», наклеиваемые на людей и явления. Что же такое «стереотип»?

После того, как учащийся прочитал тексты по страноведческой тематике, овладел определенными лексико-грамматическими умениями и навыками, словарным запасом, мы приступили к самостоятельной творческой деятельности учащегося, имеющей целью применить полученные умения в практической деятельности. Следует отметить, что в данном виде деятельности учитель выполняет функцию консультанта, направляет деятельность учащегося, помогает подбирать литературу, тексты. Чтобы проект был красочным и эффектным, учащийся подбирал интересные иллюстрации к своей работе, используя компьютерные технологии. Обобщающий этап завершал доработки проекта с учетом замечаний и пожеланий.

Связь между компонентами системы осуществляется посредством сложных комплексов взаимодействий, которые вызывают изменение поведения людей в организации. Основные части системы связаны формами, к которым в первую очередь относятся формальные и неформальные структуры, каналы коммуникации и процессы принятия решений, которые реализуются в педагогической системе двумя субъектами (студент – преподаватель).

В педагогике существуют многочисленные варианты применения общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, Н.В. Кузьмина, вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выявляется пять структурных составляющих:

1) субъект педагогического воздействия;
2) объект педагогического воздействия;
3) предмет их совместной деятельности;
4) цели обучения;
5) средства педагогической коммуникации [6].

Все указанные компоненты составляют систему.

Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогическая система – это взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе [4, С. 13-14].

Разновидности педагогических систем характеризуются не своими сущностными особенностями, а их назначением, видом организации и функционирования.

Процессы изменений педагогической системы, ведущие либо к повышению эффективности использования имеющегося потенциала, либо к наращиванию этого потенциала, – это процессы развития. Например, если молодой преподаватель по мере накопления опыта лучше осваивает методику преподавания, это ведет к повышению эффективности использования возможностей данной педагогической системы. В том случае, когда учитель осваивает принципиально новую педагогическую технологию, способную обеспечить качественно лучшие результаты, то это ведет к повышению потенциала образовательной системы.

Педагогический процесс, таким образом, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Образование музыкантов-исполнителей как процесс, включает в себя цель, задачи, содержание, формы и методы взаимодействия обучаемого и обучающегося. Результатом процесса образования является его уровень, выражающийся в знаниях, умениях, навыках, качествах личности, сформированных компетенциях, наличием профессиональных

компетентности, а также в формировании профессиональной компетентности. Формирование профессиональной компетентности предполагает определенные процессы, которые реализуются в методической системе.

Методическая система образовательного учреждения, факультета, кафедры состоит из методов, методических приемов, средств, педагогических технологий, методик и методической работы. Она отвечает на вопрос, как учить, а знакомство с ее состоянием – оценить, как здесь учат.

Система профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в содержательной основе имеет общепрофессиональные и специальные дисциплины, а также дисциплины по выбору. Были проанализированы программы этих дисциплин и дисциплин по выбору студентов, готовящихся к музыкально-исполнительской деятельностям по направлению подготовки 073000.62 «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство» профиля «Компьютерная музыка и аранжировка».

Система профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в своей основе имеет три цикла дисциплин (гуманитарный, социальный и экономический; общепрофессиональный; профессиональный) и включает содержательный, процессуальный и результатирующий элементы (рис. 1).

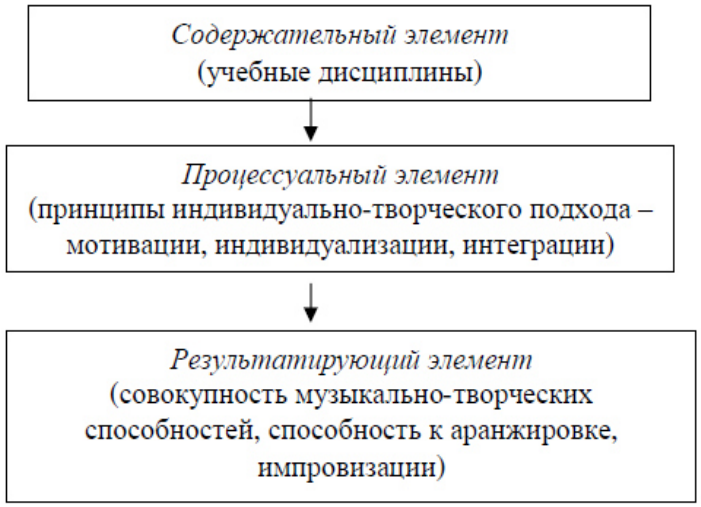


Рис. 1. Система формирования профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей

Содержательный элемент системы представлен такими учебными дисциплинами, как: «Нотография в компьютерных технологиях», «Электронные клавишные инструменты», «Электронная музыка и электронные инструменты», «Музыкальные компьютерные программы» и «MIDI-технологии создания музыкальных композиций».

4. Qu' est -ce qu'on découvre par beau temps de la Tour Eiffel?
5. Qui est son constructeur?
6. Comment est la Tour Eiffel?
7. Combien de temps a duré sa construction?
8. Quelle est sa hauteur?

IV. Chassez le mot inutile de chaque phrase.

1. Terrifiés, abandonnés par ce fait ils se soumirent au prince. 2. Il tua un ours, un loup, un renard, un animal sacré pour les païens de ces lieux. 3. Jaroslav ordonna de construire, de détruire une ville. 4. Dans la première et la seconde moitié du XVIIe siècle, Jaroslav ce fut la deuxième ville de la Russie. 5. Jaroslavl c'est une ville des églises, des cathédrales, des monastères, des palais. 6. Au Palais du Métropolite on voit également des icônes, des livres, des fresques. 7. Au Musée des Beaux-Arts on peut admirer et acheter notamment des œuvres de Vassili Tropinine, d˙Orest Kiprenski. 8. Nékrassov a acheté ce domaine, cette maison, ce village en 1861. 9. Nékrassov y a chassé et y a travaillé, pensé à ses remarquables, ses célèbres poèmes [5].

Как считает А.А. Вербицкий через новые технологии обучения, через активные формы можно решить такие важные задачи, как формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов [2]. Педагогические технологии, по признанию педагогов, ученых это, прежде всего, продуктивные технологии, где ученик становится субъектом своей деятельности, и деятельность ученика носит самостоятельный, творческий характер, что особенно важно для данной группы детей. Метод проектов как один из эффективных методов развития критичности мышления получил большое признание среди педагогов. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» — вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [4].

В процессе работы над проектом у учащихся развиваются различные профессиональные умения, необходимые в практической деятельности. К примеру, проектировочные умения развиваются, когда ученик проектирует свое выступление, свой замысел, выбирает способы, с помощью которых он будет достигать свою цель. Конструктивные умения формируются во время отбора информации, коммуникативные умения — при обсуждении (презентации) своего проекта.

Метод проектов представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного процесса, способствует развитию наблюдательности и стремлению находить ответы на возникающие вопросы, проверять правильность своих ответов, на основе анализа информации, при проведении экспериментов и исследований [4]. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее

оценивать и осмысливать информацию, способствуют логичности мышления. Исследуя структуру упражнений, специалисты выдвигают положение о том, что упражнения, организованные на основе «исследовательского рефлекса», составляют проблемный тип упражнений и называются проблемно-поисковыми упражнениями. Данный тип упражнений активизирует мыслительные способности детей и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. И.Л.Бим, давая определение данному термину, выделяет в нем личностный фактор и трактует данное понятие таким образом: «Под упражнением понимается не только то, что связано лишь с тренировкой, а любая форма взаимодействия учителя и учащегося, опосредуемая учебным материалом (а при самостоятельной работе - учащихся и учебника) и имеющая указанную выше структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения (опоры, ориентиры), ее решение и контроль, и (самоконтроль)» [1]. Как показала практика, разработанный и используемый нами на занятиях французского языка ряд проблемно-поисковых упражнений способствует эффективному развитию исследовательских, аналитических умений учащихся, необходимых и востребованных в их будущей практической деятельности. Проблемные речемыслительные задания, основанные на последовательности действий, предположении, догадке, нахождении сходств и различий, ранжировании по порядку, интерпретации, суждении, исключении лишнего и т.д. приводят к активному мыслительному процессу учащихся и придают учебной деятельности продуктивный, творческий характер. Приведем несколько примеров подобных заданий, используемых нами в практике преподавания французского языка.

I. Trouvez les phrases entre parenthèses en choisissant la meilleure variante.

1. Rouen est située sur la rive …….(droite de la Seine, de la Loire, de la Garonne).

2. C'est l'édifice gothique ……..de la ville. (le plus intéressant, le plus grand, le plus petit).

3. On voit le monument ……..(à Guy de Maupassant, à Balzac, à Gustave Flaubert).

4. Les quais de Rouen sont intéressants et très ……(animés; tranquilles, anciens).

5. Dans l'île s'élève une statue de…… (Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, Pierre Corneille).

II. Trouvez les phrases fausses.

1. Certains prétendent que Paris est la plus belle ville du monde.
2. Paris est traversé par la Seine qui divise la capitale en trois parties.
3. Les habitants de la rive droite disent que c'est la ville sérieuse.
4. Sur le pont le plus élevé de la rive droite s'élève le Panthéon.
5. On trouve dans la crypte les tombeaux de grands musiciens tels que Rousseau, Voltaire.
6. La Sorbonne a été fondée au XII siècle par Robert de Sorbon.
7. Dans la Cité les rues sont larges.
8. Paris a presque toujours l'air d'être en fête.

III Posez les questions en l' ordre logique

1. Quand a été érigée la Tour Eiffel?
2. Qu'est-ce qui est devenu le symbole de Paris?
3. Où se trouve la Tour Eiffel?

Процессуальный элемент системы формирования профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей средствами информационных технологий реализовывался с опорой на принципы индивидуально-творческого подхода (мотивации, индивидуализации). Методика обучения, представляющая собой взаимосвязанный комплекс методов, позволяет формировать способности к интерпретации у музыкантов-исполнителей.

Результатирующий элемент разработанной системы формирования профессиональной компетентности представляет собой совокупность доминирующих музыкально-творческих способностей, а также способности к аранжировке, импровизации, одних из главных показателей сформированности профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей.

Необходимо отметить, что эффективность функционирования любой системы, в частности для музыкантов-исполнителей, во многом определяется наличием в ней специальных контрольно-коррекционных механизмов (тест, текущий контроль, самостоятельная работа студентов), поскольку именно через них реализуется один из фундаментальных принципов организации и динамики систем – принцип обратной связи. Он имеет три основных и тесно взаимосвязанных аспекта: функциональный, когда обратная связь рассматривается как объективное средство, позволяющее системам функционировать как средство их процессуальной динамики; адаптационный, когда обратная связь реализует функции адаптации к изменяющимся внешним и внутренним условиям системы; генетический, когда информация трактуется как необходимая база и условие для разработки инновационных процедур, содействующих совершенствованию, развитию систем. Принцип обратной связи значим для функционирования такой сверхсложной системы, как дидактическая.

Выводы. Выбранные методы, формы, средства позволяют осуществить мониторинг, при котором собираются сведения в течение определенного времени. Проведение мониторинга позволяет создавать диаграммы динамики учебно-воспитательного процесса. Для музыкантов-исполнителей обязательным условием является использование средств информационных технологий для успешной музыкально-исполнительской деятельности.

Таким образом, результат сформированности профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей можно представить в виде системы формирования профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей, обладающих профессиональными музыкально-творческими способностями, знаниями, умениями, навыками, способных творчески и критически мыслить, готовых к поиску новых решений музыкальных задач.

Литература:

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин / Москва, 1978.
2. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6., С. 99–101.
3. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев / Москва: Политиздат, 1980.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина / Москва: Высшая школа, 1989., С. 13-14.

5. Курина В.А. Дис… на соискание ученой степени доктора пед. наук, Самара, 2003. – С. 33.
6. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н.В. Кузьминой / Москва: Народное образование, 2002. – С. 13-14.
7. Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Система / В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Философская энциклопедия. – Москва, 1970. – Т. 5.
8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин / Москва: Наука, 1978. – С. 203.

Педагогика

УДК 61:378.147.88

доктор медицинских наук, профессор Макаров Игорь Валерьевич
Самарский государственный медицинский университет (г. Самара);
доктор медицинских наук, профессор Галкин Рудольф Александрович
Самарский государственный медицинский университет (г. Самара);
кандидат медицинских наук, доцент Сидоров Александр Юрьевич
Самарский государственный медицинский университет (г. Самара);
кандидат медицинских наук, доцент Шибанов Виктор Яковлевич
Самарский государственный медицинский университет (г. Самара)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ – ВАЖНЫЙ И НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В работе представлены основные направления самостоятельной работы студентов (СРС); освещены задачи СРС и ее виды, обсуждены характеристики СРС и мотивации студентов к ней, предложены меры по достижению максимальной эффективности СРСЭ, в том числе использование мультимедийного учебно-методического пособия, и обозначены проблемные точки в ее организации.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов.

Annotation. The paper presents the main directions of independent work of students (IWS); points out the objectives of the IWS and its types, discusses the characteristics of the IWS and students' motivation for it, proposes methods of to achieving the maximum efficiency of the IWS and marks the trouble spots in its organization.

Keywords: independent work of students.

Введение. Все большее значение в образовательном процессе приобретает самостоятельная работа студентов (СРС). При изучении мировых направлений развития университетского образования отчетливо проявляются следующие тенденции:

а) современные социокультурные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов (и не только) требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

б) в условиях информационного общества происходит принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной

организационных, конструктивных умений, важных для адаптации в жизненных ситуациях и профессиональной деятельности учащегося.

Изложение основного материала статьи. Основная цель современного образования - «катализатора цивилизации» - состоит в формировании компетентной, социально активной, адаптированной личности, обладающей чувством собственного достоинства, эффективно взаимодействующей с другими людьми, комфортно чувствующей себя в условиях профессиональной деятельности и социального взаимодействия [3]. Современные подходы к образованию предполагают не просто наделение учащихся знаниями, которые им предлагаются в готовом виде, а ориентированы на самостоятельный, активный поиск учебной информации и на умение применять ее в будущей практической деятельности. Особенно это важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые должны реализовать себя в полной мере в самостоятельной жизни.

Развитие необходимых умений в той или иной мере может осуществляться при изучении всех дисциплин, в том числе и при обучении иностранному языку. Учащиеся могут совершенствовать мыслительные операции при работе над смысловым содержанием текста, анализировать его языковую форму, сопоставлять лексико-грамматические явления родного и изучаемого языков, оценивать собственный опыт овладения иностранным языком. Иностранный язык является специфическим предметом в отличие от других дисциплин. Как считает И.А.Зимняя, «специфика иностранного языка заключается в том, что он является средством выражения, формирования мысли в процессе ее высказывания человеком, а также и целью обучения»[3]. «Изучение языкового материала на уроках иностранного языка совершенствует умения сравнивать, обобщать, синтезировать, анализировать, абстрагироваться от отдельных фактов. По мере овладения иностранным языком учащийся получает возможность выражать все более сложные мысли» [6]. Большими возможностями для развития практических умений располагает иностранный язык как учебная дисциплина за счет правильной и рациональной организации занятий и использования современных педагогических технологий. На смену традиционному методу, при котором учащийся является пассивным объектом обучения, приходит продуктивный (творческий) метод, в корне меняя статус учащегося. Он становится субъектом, непосредственным участником образовательного процесса, где предпочтение отдается творчеству, состязательности, умению высказывать свою точку зрения и аргументированно ее отстаивать. Важно создавать такие условия на занятиях, при которых желания, интерес, способности и личностный потенциал ученика реализовывались бы в полной мере, и в целеполагании участвовал бы не только преподаватель, но и обучаемый [5].

Бесспорно, в учебном процессе приоритетная роль отводится педагогу, который с помощью комплекса упражнений и заданий стимулирует и направляет мыслительную деятельность учащихся, выбирая для этого наиболее эффективные способы деятельности, реализуя их в ходе всего учебного процесса, содействуя тому, чтобы обучаемый становился «исследователем» своей деятельности, а не ее пассивным наблюдателем. Проблемные задания и упражнения, проблемные ситуации, индивидуально ориентированные и продуктивные технологии обеспечивают мыслительную активность и самостоятельность деятельности учащихся, учат критически

ограниченными возможностями здоровья становиться активными участниками образовательного процесса. Они повышают мотивацию к изучению иностранного языка и раскрывают личностный потенциал ученика.

Ключевые слова: дистанционное обучение, личностный потенциал, мотивация, образовательный процесс, педагогические технологии, проектная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the education of children with disabilities. Distance learning system enables children to obtain high-quality knowledge, to discover their talents, to adapt to life, to develop their professional skills. The main task of the teacher is to stimulate and activate mental activity of students, choosing the most effective ways of working. Modern educational technologies allow children with disabilities to become active participants in the educational process. They increase the motivation to learn a foreign language and reveal personal potential of the pupil.

Keywords: distance learning, personal potential, motivation, the educational process, educational technologies, project activities.

Введение. В настоящее время в системе современного образования остро стоит проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, личностное развитие которых зависит от оказания своевременной психолого-педагогической помощи. Организация обучения в школе для детей с ОВЗ и с сохранным интеллектом предусматривает развитие личности ученика с учетом индивидуальных способностей их умственного и физического развития.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, в сфере образования стоит важная задача: обеспечение доступа к качественным образовательным услугам для всех детей, независимо от уровня и особенностей их развития, социального статуса, места жительства и других обстоятельств. Нужно отметить, что порой дети с ОВЗ ограничены в социальных контактах, мало общаются со своими сверстниками, все это усложняет формирование социальной и коммуникативной компетентностей у таких детей. Одним из связующих звеном для детей выступает система дистанционного обучения, при которой ребенок может получать качественные знания, раскрывать свои способности, адаптироваться в жизни, развивать свои профессиональные навыки. Дистанционное обучение подразумевает взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет -технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [4].

Стоит отметить, что для детей с ограниченными возможностями, для которых дорога в школу нередко является нелегким испытанием, такое обучение открывает новые пути в социум. Несомненно, у учащегося повышается мотивация к занятиям, потому что IT технологии - это современно, практично. Овладение информационными технологиями может и должно пригодиться детям в дальнейшей жизни в силу их особенностей здоровья. Одна из главных задач ДО – это создание оптимальных условий для прохождения учениками государственной аттестации в формате ЕГЭ и продолжения обучения после школы. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья должно иметь практическую направленность, ориентироваться на формирование коммуникативных, аналитических,

нагрузки, замена пассивного слушания возрастающей долей самостоятельной работы студентов;

в) перемещение центра тяжести в обучении с «преподавания на учение», на самостоятельную деятельность студентов в образовании.

Целью самостоятельной работы студентов является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой, исследовательской деятельности.

Материалы и методы. СРС способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня.

Задачи СРС:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний, практических умений;
- углубление и расширение знаний;
- формирование умений использовать нормативную, справочную, специальную и др. литературу;
- развитие познавательных способностей и активности студентов;
-формирование самостоятельности мышления, способностей к самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений;
- использование материала, полученного в ходе СРС на практических занятиях, для эффективной подготовки к итоговым зачетам и экзаменам.

В самостоятельной работе студентов можно выделить следующие виды [3]:

1. Самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ и т.д.).
2. Самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов.
3. Внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Структурно СРС можно разделить на две части: 1) организуемая преподавателем (ОргСРС) и 2) самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т.п.). Управление СРС – это, прежде всего, умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей.

Основаниями отбора содержания СРС являются: образовательный стандарт по специальности, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация и др.).

Технология конструирования заданий. Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

Технология организации контроля. Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля [1].

Основные характеристики самостоятельной работы студентов:

1. *Психологические условия успешности СРС*. Это формирование устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями.

2. *Профессиональная ориентация дисциплин*.

3. *Ограниченный бюджет времени студента*.

4. *Индивидуализация СРС*: а) увеличение удельного веса интенсивной работы преподавателя с более подготовленными студентами, б) деление занятия на обязательную и творческую части, в) регулярность консультаций с обучаемыми, г) исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании СРС, сроках выполнения.

Самостоятельная работа студентов зависит от взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе; уровня сложности заданий для СРС; включенности студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Основные виды мотивации СРС:

1) внешняя мотивация – зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе;

2) внутренняя мотивация – склонности студента, его способности к учебе в вузе;

3) процессуальная (учебная) мотивация – проявляется в понимании студентом полезности выполняемой работы. Необходимо показать (доказать), что результаты СРС помогут ему лучше понять материал лекций, практических занятий и т.д.

Контроль в СРС не должен быть самоцелью для преподавателя, а прежде всего – стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента [4].

Следует включать результаты выполнения СРС в показатели текущей успеваемости, в билеты и вопросы на зачете (экзамене), от оценок которых зависит рейтинг студента, окончательная оценка, а, следовательно, стипендия или ее размер. Многим студентам важен моральный интерес в форме общественного признания (приятно быть первым в группе, на курсе, на факультете).

Для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий [1, 2].

1. Обеспечение правильного сочетания по объему аудиторной и самостоятельной работы.

2. Методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.

3. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий.

4. Контроль организации и хода самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение.

Результаты и обсуждение. Нами было проведено анкетирование среди студентов 3 и 4 курсов педиатрического факультета (150 человек), в ходе которого были предложены вопросы, связанные с СРС. Ниже приводим ответы студентов на предложенные им вопросы.

Мотивирует ли Вас преподаватель на выполнение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы? При работе в аудитории: да – 81%, нет – 10%, не всегда – 9%. При внеаудиторной работе: да – 69%, нет – 15%, не всегда – 16%.

причин своих ошибок, знание о механизмах саморегуляции, практические знания о себе, приобретённые в жизненном опыте. Это способствует овладению методической терминологией, развитию способности к рефлексии, совершенствует методическое мастерство студентов. Профессионально ориентированное совершенствование ФСР будущих учителей ИЯ – важнейшее условие формирования у них коммуникативно-методической компетенции в области обучения иноязычной фонетике.

Литература:

1. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 1998. – С. 6.

2. Колесникова И.Л., Тамашевич М.В. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2007. – 100 с.

3. Рыжов В.В. Когнитивные ошибки в общении и их преодоление в коммуникативной подготовке учителя – профессионала. Межвузовский сборник научных статей: Психологические основы словоупотребления и слововосприятия на уроках иностранного языка – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – С. 173.

4. Саломатов К.И. Методика профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических факультетов (институтов) иностранных языков. - Куйбышев, 1984. - 93 с.

5. Профессиограмма учителя иностранного языка / Сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. – Л., 1985. – 26 с.

6. Хомицкая А.Н. Профессионально – ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дисс. … канд. пед. наук / А.Н. Хомицкая. – Нижний Новгород, 1999. – 278 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Хрулёва Ирина Игоревна
Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль);
учитель английского языка Хрулёва Анна Алексеевна
ГОУ ЯО «Центр помощи детям» (г. Ярославль)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Система дистанционного обучения дает возможность детям получать качественные знания, раскрывать свои способности, адаптироваться в жизни, развивать профессиональные навыки. Главная задача учителя стимулировать и активизировать мыслительную деятельность учащихся, выбирая для этого наиболее эффективные способы деятельности. Современные педагогические технологии позволяют детям с

средства наглядности и правила и т.д., то есть овладение специальными конструктивными умениями.

Владение фонетической стороной иноязычной речи на *адаптивно-моделирующем уровне* представляет собой владение ею как целью и как средством обучения, соотнесенное с закономерностями и психологическими особенностями процесса овладения фонетической стороной устно-речевой деятельности, условиями и функциями иноязычной речи учителя на уроке.

Исходя из вышеизложенного, можно определить *профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны речи* студентов бакалавриата как процесс диагностики и корректирования коммуникативных фонетических навыков и профессиональной ориентации фонетических знаний одновременно с формированием коммуникативно-обучающих, гностических и конструктивных лингвометодических умений, обеспечивающих обучение фонетическим навыкам иноязычной речи учащихся средней школы [6]. Представляется возможным выделить следующие этапы профессионально-направленного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов:

1) диагностика (выявление фонетических ошибок и уровня сформированности фонетических навыков);

2) а) корректирование (восстановление утраченных произносительных автоматизмов и осмысление причин их возникновения с опорой на фонетические знания);

б) профессиональная ориентация фонетических знаний и навыков и формирование лингвометодических умений в области обучения фонетике.

Подэтапы (а) и (б) органично связаны, так как формирование лингвометодических умений происходит одновременно с корректированием коммуникативных фонетических навыков, развитием приемов коррекции и самокоррекции на основе речевого слуха [6].

После прохождения третьей педагогической практики студентами бакалавриата НГЛУ им. Н.А. Добролюбова проводился отсроченный контроль отдельных компонентов их методической компетенции. Проведённое тестирование показало достаточно высокий уровень владения методическими знаниями и умениями, а также определённую сформированность умений методической рефлексии. Объектами контроля были специальные знания как составной компонент профессиональной компетенции. Как известно, рефлексивные умения обеспечивают связь когнитивной и будущей профессиональной деятельности. Они позволяют студентам регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий, и, что особенно важно, анализировать результаты своих учебных действий и сопоставлять их с намеченными целями. Развитию данных умений способствует целенаправленная работа по анализу / самоанализу различных заданий и упражнений, направленных на формирование составляющих коммуникативной компетенции. Важную роль играет критическое переосмысление и объективное оценивание видеофрагментов собственных уроков, серий упражнений, использованного речевого материала, составляющего методическое портфолио.

Выводы. Таким образом, у студентов формируется так называемая эго-компетентность – важная составляющая социальной компетентности: знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание

Всегда ли ясны *требования* к выполнению самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы? При работе в аудитории: да – 62%, нет – 19%, не всегда – 19%. При внеаудиторной работе: да – 61%, нет – 8%, не всегда – 31%.

Всегда ли ясны *критерии оценки* самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы? При работе в аудитории: да – 70%, нет – 7%, не всегда – 23%. При внеаудиторной работе: да – 60%, нет – 14%, не всегда – 26%.

В ходе выполнения аудиторного самостоятельного задания можно воспользоваться помощью преподавателя? Да – 70%, нет – 2,5%, не всегда – 27,5%.

Всегда ли Вы получаете домашнее задание к практическому занятию? Да – 91%, нет – 1%, не всегда – 8%.

Какие компоненты присутствуют в структуре домашнего задания? Название раздела (темы) – 93%, источники информации – 63%, цель выполнения – 46, задания для самопроверки степени усвоения – 43%.

Совпадает ли по содержанию домашнее задание с вопросами и заданиями при проверке на занятии? Да – 69,3%, нет – 0,5%, частично – 30,2%.

Какими средствами выполнения самостоятельной работы Вы обеспечены? Учебники учебные пособия – 98,6%, муляжи, фантомы – 30,5%, оборудование – 38,8%, доступ в интернет – 60,8%, препараты – 42,4%, образцы – 27,4%, методические материалы – 87,7%, обучающие программы – 22,1%, справочники – 54,1%.

Осуществляется ли индивидуальный подход при организации внеаудиторной самостоятельной работы студента? Да – 52%, нет – 19%, не всегда – 29%.

Предлагаем варианты СРС, используемые на кафедрах педиатрического факультета Самарского государственного медицинского университета.

СРС во время *аудиторных* занятий под контролем преподавателя (во время курации больных; при решении ситуационных задач и тестов; во время дежурств в клиниках и отделениях; самостоятельных посещений к здоровым и больным детям в условиях детской поликлиники; при написании рефератов и ученических историй болезни; работа в студенческом научном кружке (с архивным материалом, дополнительной литературой, историями болезни и т.д.); при проведении консультаций к экзаменам).

Внеаудиторная самостоятельная работа:

- при выполнении студентом домашних заданий учебного и научного характера;
- решение студентами тестов и задач по изучаемым темам (тесты – на сайте кафедр или факультета);
- при работе с отечественной и иностранной литературой, с интернет-порталами, в библиотеке.

При ф*ормировании у студентов умений и навыков* важным фактором является рационализация внеаудиторной работы студентов (время изучения материала: утро, вечер, другое), составление плана СРС, предоставление алгоритма выполнения домашнего задания, составление тезисов, конспектов, аннотаций, др.

При этом формами запоминания и усвоения материала, могут быть конспект, пересказ, заучивание, повторение, зарисовывание схем, рисунков, ассоциаций и т.д.

Проблемные точки в организации самостоятельной работы студентов:

1. Преподаватели не уделяют должного внимания мотивированию студентов на выполнение внеаудиторной самостоятельной работы.
2. Приступая к выполнению СРС, студент не представляет четко требования, предъявляемые к ее выполнению.
3. При выполнении внеаудиторной самостоятельной работы студенту часто не ясны критерии ее оценки.
4. Информирование студента о плане выполнения самостоятельной работы только преподавателем или только посредством «методички» не покрывает его потребность в информации.
5. В структуре домашнего задания часто отсутствует информация о цели его выполнения и задания для самопроверки степени усвоения материала.
6. Содержание вопросов исходного контроля знаний на занятии не всегда отражает содержание домашнего задания.
7. На младших курсах студенты часто не могут воспользоваться помощью преподавателя во время выполнения задания.

Улучшение качества подготовки медицинских кадров, как одной из основных задач высшего образовательного учреждения, диктует необходимость совершенствования учебного процесса, коррекции существующих учебных программ и учебных планов и, соответственно, создания новых учебных пособий, в том числе с использованием современных информационных технологий.

Согласно проведенным мировым исследованиям, мультимедийные учебные пособия повышают эффективность усвоения учебного материала до 37 %. Традиционный учебник – это основное, центральное звено, которое выполняет управляющие функции по отношению ко всему остальному учебному комплексу. Учебник лучше приспособлен для вдумчивого чтения, понимания, повторения усвоенного, учит «знать что», электронный — «знать где, как и в каком виде». Электронный учебник никогда не заменит традиционный, но он в состоянии дополнить его теми элементами, которые традиционный учебник реализовать не может.

В электронном учебнике можно быстрее найти нужную информацию, оперировать ею, работать с наглядными моделями труднообъяснимых процессов, проверить свои знания с помощью тестирования. Учебное электронное издание может частично взять на себя функции преподавателя (интерактивность, контроль, взаимодействие) и книги (информация, поиск, самостоятельное изучение материала), плюс к этому оно даёт наглядность (демонстрация) и повышает мотивацию к изучению материала.

Исходя из этого, для создания электронных учебных пособий в СамГМУ самостоятельно было создано программное обеспечение, получившее официальную регистрацию, как российскую, так и международную, под оригинальным названием «Ментор». На базе этой оболочки нами сделано мультимедийное учебно-методическое пособие.

Необходимо отметить тот факт, что издание совершенно легальное, защищенное от копирования и «взлома» (разработкой системы защиты занималась петербургская компания «Star Forse»), официально зарегистрировано, ему присвоен штрих код. При тиражировании дисков использована многоуровневая защита от несанкционированного копирования. Эти средства защиты оперативно обновляются.

достаточно наглядно проявляется в опыте учителей-мастеров. Особая профессиональная значимость в структуре этих умений принадлежит фонетическому компоненту.

Данные умения представляют собой способность осуществлять методические действия с лингвистическим материалом. Они составляют основу адаптивного и моделирующего уровней владения иностранным языком и способствуют дальнейшему овладению методами и приемами обучения в период прохождения студентами бакалавриата курса методики и педагогической практики.

Адаптивный уровень владения ФСР предполагает умения выделять в фонетическом материале объекты усвоения для учащихся, прогнозировать трудности овладения им, предусматривать их преодоление учащимися. *Моделирующий уровень* - умение моделировать фонетический материал и учебную деятельность учащихся по овладению этим материалом в речи. Таким образом, владение фонетической подсистемой языка и произносительным и ритмико-интонационным механизмом устной речи на *адаптивно-моделирующем* уровне представляет собой владение ими как *предметом обучения*.

Отсюда *совершенствование фонетической стороны на коммуникативном уровне* предполагает прежде всего компенсацию, восстановление утраченных качеств фонетических навыков, корректирование и совершенствование их как компонентов устной речи в качестве средства общения. *Профессионально-ориентированное совершенствование* фонетической стороны на *адаптивном уровне* означает формирование умений осуществлять методический анализ фонетического языкового материала с целью выделения в нем объектов усвоения для учащихся, трудностей овладения этим материалом определенной категорией учащихся, его адаптацию и методическую организацию с учетом этих трудностей и целей обучения. Выполнение названных действий и операций с языковым фонетическим материалом требует владения определенной совокупностью коммуникативно-обучающих, гностических и конструктивных умений. Данные умения развиваются на практических занятиях по методике обучения ИЯ, на которых студенты-бакалавры решают конкретные методические задачи на основе действующих учебно-методических комплектов (УМК) по английскому языку. Их дальнейшее развитие продолжается в период прохождения педагогической практики в средней школе.

Наши наблюдения показали, что большинство студентов недостаточно владеют *системой фонетических знаний* о звуковом и интонационном строе английского языка, которая помогает учителю осознать практическое владение фонетической стороной речи иностранного языка. Ориентация фонетических знаний на процесс обучения произносительной стороне речи предполагает тесную связь лингвистических знаний с методическими. При этом знания по методике выполняют профессионально-ориентирующую роль, так как показывают способы применения лингвистических знаний.

Моделирующий уровень включает в себя два предыдущих: коммуникативный и адаптивный и означает владение более сложными умениями: конструировать фонетические упражнения, преобразовывать свои теоретические знания о фонетической системе изучаемого языка в различные

профессионально-методических умений в области обучения фонетике иностранного языка. Как отмечается в методической литературе [4], в стенах педагогического вуза студенты, в основном, овладевают иностранным языком как средством общения (для себя) и испытывают большие затруднения при пользовании им как средством обучения, о чем свидетельствуют данные педпрактики. Поэтому выделение требований к обучению иноязычной речи, в частности, фонетической стороне речи (ФСР), только на коммуникативном уровне, без учета пользования ею в ситуациях педагогического общения представляется недостаточным. С этой целью в Профессиограмме наряду с коммуникативными требованиями также выделяются профессионально-педагогические умения (так называемые «лингвометодические»), предполагающие успешное осуществление педагогической деятельности на коммуникативной основе.

В работах, посвященных содержанию методической подготовки учителей ИЯ, были даны достаточно полные определения профессиональных умений учителя, где они рассматриваются как «сложные умения. синтез педагогических функционально-речевых и исследовательских умений, обеспечивающих саморегуляцию деятельности учителя иностранного языка и успешное решение задач обучения и воспитания с учетом специфики предмета «иностранный язык» (К.И. Саломатов) [5]. Исследователи предприняли попытку проанализировать некоторые конкретные профессиональные умения учителя ИЯ и способы овладения ими, отмечая при этом, что профессионально-методические умения студентов начинают складываться подсознательно в результате их взаимодействия с преподавателем на занятиях языком и подражания ему. В зависимости от функций учителя, на реализацию которых они направлены, различают коммуникативно-обучающие, гностические, конструктивные и организаторские умения. Это важнейшие умения, составляющие основу педагогического мастерства, приобретаемого в процессе самообразования и совершенствования личного педагогического опыта.

Сложный характер педагогического общения на уроке ИЯ предусматривает реализацию коммуникативно-обучающей функции учителя. Соответствующие умения необходимы ему при организации учебной работы в классе для: 1) стимулирования учащихся в пользовании иностранным языком в практических целях; 2) нахождения эффективных видов работ для совершенствования рецептивных и экспрессивных речевых навыков и умений учащихся; 3) создания у учащихся потребности пользоваться иностранным языком в парном и групповом общении; 4) развития у учащихся потребности в овладении иностранной речью. Основным умением данной функции является сложное умение вести урок на ИЯ. Это основной фактор, обеспечивающий реализацию коммуникативно-обучающей функции учителя иностранного языка и свидетельствующий о его коммуникативно-методической компетенции.

Специально проведенные наблюдения за деятельностью учителей-мастеров, а также студентов бакалавриата III и IV курсов во время педагогической практики в школе позволили заключить, что для успешного осуществления коммуникативно-обучающей, гностической и конструктивной функции педагогической деятельности необходимо владение минимумом профессионально-методических умений. Данная совокупность умений

За основу текстового учебного материала нами был взято, выпушенное ранее авторским коллективом сотрудников нашей кафедры, учебно-методическое пособие «Опорные конспекты по общей хирургии».

Данное пособие получило положительные отзывы как среди студентов и преподавателей нашего вуза, так и со стороны других хирургических кафедр медицинских вузов РФ (Иркутск, Челябинск, Саранск, Саратов, Волгоград, Рязань, Томск и др.) В учебнике нашли отражение основные вопросы по программе общей хирургии (асептика, антисептика, обезболивание, учение о ранах, кровотечения и др.). Предлагаемое пособие максимально приближено к государственному образовательному стандарту, в нем отражены все необходимые разделы. Материал изложен в соответствии с требованиями действующих нормативных документов.

После установки диска в DVD привод открывает экран главного меню, в котором отражены следующие разделы: «содержание», «глоссарий», «иллюстрации», «поиск», «информация», «тесты» и др. Электронное учебное пособие на дисплее – просто, удобно и современно.

В справочном материале изложены сведения об издании, авторах и составителях, наших партнерах, имеется подробная инструкция пользователю. Глоссарий (раздел с разъяснением и определением отдельных терминов, понятий, сокращений), как и остальные разделы учебника, доступен из любого раздела программы и встроен в тест, его можно вызывать одним кликом мыши. В содержании представлены все главы по основным разделам курса общей хирургии.

Электронные страницы учебника легко читаются, при перемещении по ним имеется удобная навигация. Развита система поиска. Оригинально разработана система закладок, реализующаяся также одним кликом мыши. При необходимости электронную страницу можно отправить на печать. Каждая страница мультимедийного пособия озвучена диктором для улучшения восприятия излагаемого материала: хочешь - читай, хочешь – слушай!

Широко представлен иллюстративный материал ко всем разделам – около 1000 рисунков, и более 140 видеороликов: структурированные схемы и алгоритмы, рисунки, фотографии, анимация, видеоклипы и другие документы. Отдельный модуль программы позволяет одновременно просматривать несколько аудио- и видеопотоков. При этом возможны операции масштабирования (показать), кадровый просмотр, прокрутка видео и звукового сопровождения и т.д.

Отличительной особенностью пособия является возможность интерактивного взаимодействия с учебником. Студент при изучении материала не только просматривает электронные страницы, но может, раскрывая корневые каталоги, осваивать структуру представленной темы.

Важный раздел – тестирование. Разработанный для этого программный модуль «Квестор», который также получил государственную регистрацию, может использоваться как в электронных учебных пособиях, так и отдельно в процессе учебных занятий. «Квестор» предусматривает режимы обучения и реального контроля по всем или отдельно выбранным разделам, индивидуального и коллективного опроса с выведением отчета об уровне знаний по охваченной тематике. Следует отметить, что нами использовалась трехзначная логика оценки знаний (правильно – неточно – неправильно), а также применены различные тестовые формы контроля знаний.

Технические характеристики электронного издания отличаются надежностью, универсальностью, самодостаточностью. То есть они не требует наличия каких-то специальных программ, главное — чтобы выдерживались достаточно скромные требования к конфигурации компьютера (компьютер с любым современным процессором, оперативной памятью 64 мегабайта и свободным дисковым пространством 10 мегабайт). Должен иметься дисковод для чтения DVD-дисков и устройство для воспроизведения звука.

Таким образом, предлагаемое нами мультимедийное учебно-методическое пособие на DVD-носителе, может быть использовано и включено в курс обучения студентов изучающих общую хирургию.

Выводы. СРС является важным и неотъемлемым элементом образовательного процесса. Для повышения качества СРС предлагаем следующие мероприятия:

1) внедрение интерактивных методов обучения, как на лекциях, так и на практических занятиях;

2) повышение мотивации студентов к самостоятельной работе путем поощрений;

3) воспитание и формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы;

4) создание единой информационной электронной интерактивной системы (интернет-сайты кафедр), электронной системы контроля знаний;

5) предоставление возможности консультирования студентов по интернету, в социальных сетях.

Литература:

1. Алтайцев, А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А.М. Алтайцев, В.В. Наумов // В кн.: Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., Пропилеи, 2002. – 288с., С. 229-241

2. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: сущность, технологии, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин // М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.

3. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента / И. Ковалевский // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 114-115

4. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: Организация и технологии обучения / Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов, В.И. Садовников, В.Г. Кучеров и др. // М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 52 с.

объединены в четыре группы: обучающие, стимулирующие, контролирующие и организующие (А.А. Леонтьев). Это позволяет определить основные задачи, решаемые речевыми действиями в соответствии с каждой из выделенных групп, и отобрать соответствующие им языковые единицы. Например, обучающие действия учителя имеют своей целью объяснение, т.е. изложение правила, обоснование употребления какого-либо грамматического явления, объяснение артикуляционных работ, а также показ - воспроизведение правильного варианта речевого действия, иллюстрация правила примером, что требует “эталонности” звучащей речи учителя.

Опираясь на имеющиеся научные данные, можно сформулировать следующие требования к профессионально-языковой подготовке учителя:

1) Высокий уровень владения иностранным языком, обеспечивающий успешное решение профессиональных задач в обучении данному языку учащихся средней школы и воспитание их средствами данного предмета, т.е. владение иностранным языком в качестве цели и средства обучения.

2) Профессионально-ориентированное владение иностранным языком как объектом обучения, включающее в себя три компонента: научно-теоретический, коммуникативно-практический и профессионально-методический.

3) Владение речевой культурой, предполагающее, что речь преподавателя должна обладать всеми признаками языковой наглядности, т.е. быть яркой, выразительной и воздейственной.

Зависимость эффективности педагогического воздействия преподавателя на учащихся от уровня его речевого мастерства явилась предметом наблюдений отечественных психологов и методистов (В.А. Артемов, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.Л. Скалкин, З.И. Цырлина, Е.Л. Демидова, Э.Г. Вольтер, В.С. Овчинников, М.Д. Фаенова, В.П. Чихачев и др.). В исследованиях этих авторов обосновывается важность владения высококультивированной дидактической речью (в психологическом, языковом и коммуникативном отношении). Внешняя характеристика речи учителя - выразительность, эмоциональность, четкость артикуляции, обращенность к аудитории и т.п. является, естественно, необходимым дополнением к содержательной стороне речи, настолько необходимым, что плохие внешние качества речи могут привести на уроке к неудаче. Данное требование имеет особую профессиональную значимость для анализа результатов проведенных нами специальных наблюдений за качеством иноязычной речи учителей иностранного языка и студентов-практикантов. Эти наблюдения показали, что отдельные студенты, тщательно подготовив урок, затрудняются реализовать намеченный план урока, продемонстрировать образцы произношения звуков, слов, предложений, чтения стихотворений, текстов и т.д. из-за нечеткой артикуляции, невыразительности, "блеклости" своей речи, а иногда переходят на родной язык, так как учащиеся не понимают их. Этим объясняется важность владения будущими учителями фонетической стороной иноязычной речи на высоком профессиональном уровне и значение требований, предъявляемых к ней на продвинутом этапе обучения.

Кроме того, учитель иностранного языка должен уметь не только давать образец произношения, но и формировать произносительный механизм у учащихся, уметь слышать и исправлять фонетические ошибки, а также работать по их предупреждению, т.е. владеть целым комплексом

– oriented foreign language phonetics enhancement during teaching practice at school.

Keywords: Bachelor in pedagogical education, communicative-methodological competence, foreign pronunciation habits, teaching practice.

Введение. На современном этапе модернизации лингвистического образования важнейшей задачей является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере межкультурной коммуникации. В научной литературе профессиональная компетентность учителя иностранного языка (ИЯ) определяется как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической и предметной областях знаний и готовности к профессиональной деятельности, проявляющейся в ее результатах и качестве [1]. Профессионально-педагогическая компетентность основывается на общекультурной, коммуникативной и общепедагогической компетенциях. При этом общепедагогическая компетенция включает психолого-педагогическую и методическую компетенции [2]. Как известно, коммуникативно-методическая компетенция предполагает такой уровень владения профессионально-методическими умениями в области обучения ИЯ, который позволяет адаптировать речевой опыт учителя к меняющимся условиям и этапам обучения, исходя из конкретных методических целей. Качественный результат иноязычного общения во многом определяется уровнем владения коммуникативной культурой, знанием правил коммуникативного поведения. Будущие учителя ИЯ как активные организаторы межкультурного общения должны владеть стратегиями и тактиками, позволяющими преодолеть психологические, культурные и коммуникативные барьеры общения. Существует мнение, что достижение высокого уровня коммуникативной компетентности и профессионализма в общении учителя ИЯ с обучаемыми невозможно без преодоления многообразных затруднений общения. Изучение специфики личностных трудностей общения и психологических условий их преодоления имеет большое практическое значение. Овладение коммуникативными навыками и умениями, включая речевые и языковые, если они достаточно эффективны, позволяет говорить об определённом уровне коммуникативной компетентности специалиста. В то же время следует отметить, что профессионализм педагогического общения определяется как глубоко личностный уровень коммуникативной компетентности [3].

Изложение основного материала статьи. В соответствии с принципом коммуникативности обучение ИЯ должно строиться как модель реальной коммуникации, а усвоение изучаемого языка должно происходить в процессе общения учителя с учащимися и учащихся друг с другом. Оптимальное общение на уроке ИЯ представляет собой педагогически и психологически правильное взаимодействие коммуникативно - обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся. Следовательно, учитель должен уметь ориентироваться в ситуациях педагогического общения и на этой основе строить своё речевое поведение в целях эффективного обучающего воздействия на учащихся, включения их в речевое общение. При этом необходимо обеспечить контроль и корректирование коммуникативной деятельности обучаемых в условиях благоприятного психологического климата на уроке. Известно, что речевые действия учителя могут быть

УДК: 159.923

доктор педагогических наук, профессор Шабанов Анатолий Григорьевич
Новосибирский военный институт внутренних войск имени
генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск);
адъюнкт Марков Артур Михайлович
Новосибирский военный институт внутренних войск имени
генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу процесса формирования эмоционально-волевых качеств будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации в военном училище. Особое внимание уделяется рассмотрению организационно-педагогических условий и структуре формирования эмоционально-волевых качеств курсантов в процесс обучения в военном институте войск национальной гвардии России, а также определению понятийного аппарата в процессе исследования данного феномена. В заключении делается вывод о взаимосвязи и зависимости, сформированных эмоционально-волевых качеств курсантов в военном вузе и успешностью выполнения служебно-боевых задач офицером.

Ключевые слова: формирование, военно-профессиональная подготовка, эмоционально-волевые качества, образовательная деятельность, служебно-боевая деятельность.

Annotation. The article analyzes the process of formation of the emotional-volitional qualities of future officers of National guard troops of the Russian Federation at the military Academy. Special attention is paid to the organizational and pedagogical conditions and the structure of the development of emotionally-strong-willed qualities of students in the learning process at the military Institute of National guard troops of Russia, as well as the definition of the conceptual apparatus in the process of investigating this phenomenon. In conclusion relationships and dependencies formed the emotional-volitional qualities of students at the military College and the success of the service and combat missions officer.

Keywords: formation, military training, emotional and volitional qualities, educational activities, service and combat activities.

Введение. Создание Национальной гвардии на базе внутренних войск МВД России приводит к значительному повышению требований в подготовке будущих офицеров Национальной гвардии в стенах военного училища. Формирование будущего офицера, как целостной личности в стенах военного института, готового к успешному развитию в процессе служебно-боевой деятельности и самостоятельному проектированию служебного поведения, в том числе должно происходить на основе формирования эмоционально-волевых качеств у курсантов.

Формулировка цели статьи. Модернизации войск Национальной гвардии России будет направлена, в частности, на существенное улучшение военно-профессиональной подготовки всего личного состава. В первую

очередь это затронет офицеров, которые по своему профессиональному статусу должны эффективно выполнять свои обязанности, причем, в связи с расширением спектра служебно-боевых задач, нередко в экстремальных условиях, связанных с выработкой и принятий решений и непосредственным руководством действиями подчиненных.

Совершенствование системы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров войск Национальной гвардии России необходимо прогнозировать исходя из социального заказа через вероятностные модели управления. Поэтому высокое значение в современных условиях приобретает формирование эмоционально-волевых качеств курсантов в военных институтах, поскольку они являются системообразующими в профессиональной подготовке будущих офицеров войск Национальной гвардии России.

Изложение основного материала статьи. Острая потребность в наличии у офицеров высокого уровня эмоционально-волевых качеств обусловливает постановку соответствующих задач военно-профессионального обучения и воспитания перед военными вузами, данную задачу этого плана в современной форме можно трактовать как формирование Эмоционально-волевых качеств в образовательной деятельности военных вузов войск Национальной гвардии России.

Для определения понятийного аппарата, возникает задача по аналитическому обзору наиболее известных и часто встречающихся понятий, сравнив которые, можно представить обобщенный, специфический информационно-понятийный аппарат. Но для прямого сравнения возникает, как правило, затруднение, связанное с тем, что основные понятия употребляются в различных контекстах и имеют множество аспектов, поэтому их прямое сравнение не всегда правомерно [2].

Как отмечает В.А. Сластенин: «Формирование означает становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств, формировать – значит придавать форму чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип. Формирование личности – это процесс и результаты социализации, воспитания и саморазвития». [11]

Детализируя сущность формирования Л.И. Божович отмечала: "Формирование нового уровня аффективно-потребностной сферы, позволяющей действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами, возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности, составляющих основу формирования его характера и развитие общественной направленности". [3]

Формирование проходят все живые существа от рождения до глубокой старости. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня устойчивости, зрелости.

Исходя из данных понятий, можно утверждать, что формирование эмоционально-волевых качеств курсантов – это процесс целенаправленного становления, приобретения совокупности устойчивых свойств и способностей личности к полноценному восприятию и правильному пониманию форм поведения в процессе служебно-боевой деятельности. Данный процесс предусматривает выработку у курсантов эмоционально-волевых качеств, образование опыта действий и компетенций в целях профессионального

задач подразделениями укомплектованными военнослужащими по контракту необходимо при обучении курсантов военных ВУЗов обратить особое внимание на вопросы подготовки будущих офицеров к работе с военнослужащими по контрактанту. Раскрытие специфики отбора кандидатов на службу по контракту, обучения данных военнослужащих, совершенствованию и поддержанию их профессиональных знаний, умений и навыков на уровне, обеспечит качественное выполнение должностных и специальных обязанностей в повседневной деятельности и в боевой обстановке, позволит продолжить развитие частей специального назначения ВВ МВД РФ.

Литература:

1. А.Т. Сапронов «Сержантский состав – становой хребет армии США» Военная мысль, №11. 1990 с. 71

2. А. Цыганок Журнал «Золотой Лев» №117-118 Подготовка сержантов в некоторых армиях мира.» 26 июня 2007 г.

3. Army times –1989.-July 24.

4. Supplement to «Army times».—1989, - April 3.

5. Ю. Грошев «Боевая подготовка в Сухопутных войсках США (принципы обучения и формы организации учебного процесса)». Зарубежное военное обозрение 1987. №3 с. 23

6. А.Т. Сапронов «Сержантский состав – становой хребет армии США» Военная мысль, №11. 1990 с. 72

Педагогика

УДК: 372.881

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Хомицкая Алла Николаевна
ФБГОУ ВПО Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативно-методической компетенции студентов бакалавриата лингвистического вуза. На основе проведённого исследования автор предлагает методику профессионально-ориентированного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов в период педагогической практики в школе.

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, коммуникативно-методическая компетенция, иноязычные фонетические навыки, педагогическая практика.

Annotation. The article covers matters of forming communicative – methodological competence of Bachelor students at a linguistic University. On the basis of the conducted research the author proposes a methodology of professionally

Приложение №2

Положительные моменты	Недостатки
1. Эффективная нормативно-правовая и методическая база подготовки младших командиров. 2. Исторически сложившаяся система отбора и подготовки младших командиров, позволяющая создать связующее звено между офицерским и рядовым составами. 3. Эффективное материальное и моральное стимулирование военнослужащих, проходящих службу на должностях сержантов. 4. Поддержание и совершенствование знаний, умений и навыков младших командиров на уровне, обеспечивающем качественное выполнение ими своих обязанностей в повседневной деятельности и при ведении боевых действий. 5. Системное поддержание количественных и качественных характеристик младшего командного состава, обеспечивающее наличие в армии достаточного количества компетентных младших командиров и дающее возможность решать сложную кадровую проблему сочетания молодого офицерского пополнения с профессионально подготовленными сержантами без ущерба для боеготовности войск.	1. Влияние человеческого фактора на функционирование системы отбора и подготовки младшего командного состава, требующее постоянного ее совершенствования 2. Требование постоянного роста морального и материального стимулирования, выводящее на первый план не гражданский долг по защите Отечества, а определенный индивидуальный эгоизм. 3. Несовершенство системы воспитания младших командиров к выполнению своего воинского долга в любое время и в любых условиях обстановки, преобладание материальных стимулов над патриотическими взглядами. 4. Невозможность создать совершенную систему работы младших командиров по воспитанию подчиненных, эффективно сочетающую человеческую гуманность, командирскую требовательность и в то же время позволяющую достигать требуемого результата в воспитании и обучении подчиненных.

Подготовка профессиональных военных, как показывает анализ её существующих моделей в развитых странах имеет много общего при определении основных направлений и принципов подготовки военнослужащих по контракту в воинских частях специального назначения ВВ МВД РФ. В процессе отбора военнослужащих по контракту, продвижения их по служебной лестнице, обучения на курсах подготовки следует максимально использовать положительный опыт иностранных армий.

Выводы. Что касается вопросов комплектования военнослужащими по контракту подразделений специального назначения и разведки внутренних войск МВД России, то они в целом схожи с вопросами комплектования Воздушно-Десантных Войск Министерством обороны России. И там и там идет напряженная программа боевой подготовки и выполнение боевых задач. Чтобы в дальнейшем успешно решать вопросы поддержания боевой готовности, организации боевой подготовки, выполнения служебно-боевых

развития, воспитания на основе социально-культурных, духовных, нравственных ценностей и принятых в войсках норм и правил, поведения, обучение применению полученных знаний в повседневной жизнедеятельности и формированию мотивации в дальнейшем карьерном росте.

Эмоционально-волевые качества – это интегрированные личностные образования, которые определяют уровень развития личности, способность адекватно проявлять собственные эмоции и реагировать на эмоции других, управлять эмоциональными состояниями и эмоциональными реакциями на внешние и внутренние раздражители, самоорганизации и саморегуляции своей жизни и деятельности, самоограничению некоторых стремлений и нужд, самоконтроля и проявления волевых качеств.

Исследование научных работ кусаемых эмоционально-волевой сферы человека, позволяет определить специфические особенности эмоционально-волевых качеств курсантов, которые оказывают влияние на формировании степени готовности их к будущей служебно-боевой деятельности. А данная деятельность нередко связана с чрезвычайными и боевыми ситуациями, а также при различных других обстоятельствах, которые требуют от офицера стойкости профессиональной мотивации, организации психофизиологической структуры деятельности, специальных знаний, умений и навыков.

Эмоционально-волевые качества курсантов – это профессионально важные качества его личности, которые содержат в себе: понимание социального значения своих действий, четкое знание должностных обязанностей, правильную оценку собственных возможностей, активную жизненную позицию, способность адекватно оценивать результаты своих действий и поступков, умение контролировать свое эмоциональное состояние, способность к эмоционально наполненному взаимодействию с с другими людьми, уверенность в себе, ответственность, самообладание, эмоциональную уравновешенность, дисциплинированность, настойчивость, потребность в достижениях, выносливость, толерантность, и т.п.

Структура эмоционально-волевых качеств курсанта может быть представлена совокупностью взаимосвязанных элементов:

1) мотивационно-ценностный: профессиональный интерес, эмоционально-ценностное отношение к формированию эмоционально-волевых качеств как составной части военно-профессиональных качеств, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании эмоционально-волевых качеств в процессе профессиональной подготовки;

2) информационно-когнитивный: базовые знания для формирования эмоционально-волевых качеств;

3) операционно-деятельностный: умение контролировать свои эмоциональные проявления, умение саморегуляции, способность к эмоционально наполненному взаимодействию с другими людьми;

4) личностно-корректирующий: личные качества, которые характеризуют эмоционально-волевую сферу будущего офицера (эмпатия, эмоциональная чувствительность, дисциплинированность, настойчивость, активность, выносливость, толерантность и т.п.).

Фундаментом формирования эмоционально-волевых качеств современного курсанта составляют, с одной стороны, факторы социального порядка - морально-психологическое единство коллектива, служебное положение и т.п. С другой стороны, психологические, к которым главным

образом относятся личностные качества будущего командира подразделения.

В научных трудах Ковалева А.Г., Кузьминой Н.В., Леонтьева А.Н., Марковой А.К., доказано, что успешность формирования любых качеств личности, в том числе и военно-профессионального, определяется потребностями, интересами, ценностным отношением человека к своей деятельности, что образовывает ее мотивационную сферу. [5,7,8,9]

Исходя из этого, можно определить педагогические условия формирования эмоционально-волевых качеств курсантов:

1) обеспечение развития у курсантов стойкой мотивации овладения эмоционально-волевыми качествами на почве осознания их как профессионально значимых;

2) применение в образовательной деятельности военного вуза педагогического инструментария (форм, методов, средств), которые требуют проявления эмоциональных и волевых качеств личности;

3) привлечение курсантов к самостоятельному совершенствованию личностных качеств, в том числе эмоционально-волевых;

Эффективность процесса формирования эмоционально-волевых качеств курсантов заключается во взаимосвязи эмоций и чувств, мотивов и направленности. [1,8,10]

Основными психолого-педагогическими положениями формирования личности является то, что любое влияние на обучаемого имеет в основном согласованность с его личными потребностями, убеждениями и интересами, т.е. мотивационной сферой. Мотивационное обеспечение образовательной деятельности мобилизует познавательную активность и заинтересованность, оказывает содействие интенсификации всех ресурсов и потенциальных личностных возможностей для устойчивого движения к намеченной цели. В самом содержании и характере мотивов раскрывается жизненное значение для личности и ее собственной деятельности, от чего в значительной степени зависит результативность образовательной деятельности. [8]

Взаимное влияние мотивов и способностей осуществляется через образовательную деятельность военного вуза, потому что без ее активизации, в данном случае фактически, формирование необходимых личностных качеств будут, как будто приостановлены. Служебно-боевая деятельность выступает как непосредственно исполнительный, технический момент психической активности курсанта. В свою очередь, в процессе формирования эмоционально-волевых качеств осуществляется влияние на производительность данной служебно-боевой деятельности, а она оказывает непосредственное влияние на эмоциональные и волевые качества будущего офицера.

Специфика служебно-боевой деятельности требует от будущих офицеров повышенного требования к развитию и совершенствованию их эмоционально-волевых качеств. Ее неразрывно связывают с самоопределением личности, то есть с самоутверждением, самосовершенствовании и самореализации в воинском коллективе.

Одним из главных условий организации образовательной деятельности в военном вузе является формирование у курсантов высокого уровня самосознания, личной организованности, дисциплинированности и ответственности за результат исполнения своих должностных обязанностей, а также формирование в них устойчивых мотивационных установок на

система подготовки и прохождения военной службы сержантским составом обеспечивает требуемый уровень боевой подготовки и воинской дисциплины личного состава, что положительно влияет на боеготовность и боеспособность соединений и воинских частей армии США.

Вместе с достижениями в подготовке младших командиров в армии США имеют место и негативные стороны их деятельности. Так, еще в 70-х годах прошлого столетия наблюдались носившие массовый характер явления, связанные с необузданной жестокостью, цинизмом и изощренным глумлением сержантов над рядовыми солдатами. В настоящее время псевдоуставные взаимоотношения с подчиненными решительно осуждены. Запрещено употреблять нецензурные слова, оскорблять кого-либо. За нарушение этого требования сержантов и офицеров подвергают денежным штрафам. Однако избежать в полном объеме всех отрицательных явлений на сегодняшний день не удалось.

В заключение необходимо отметить, что изложенные в настоящей статье системы отбора и профессиональной подготовки сержантского (унтер-офицерского) состава в вооруженных силах ведущих государств мира представляют собой целостный, непрерывный, достаточно эффективный и прагматичный процесс, имеющий много положительных моментов, но не лишенный и ряда недостатков (Приложение №2).

по национальной гвардии, второй — по войскам регулярной армии. Победители щедро поощряются. Их успех широко отражается в военной прессе многополосными статьями с обилием цветных фотографий. Они удостаиваются денежной премии в размере более 1700 долларов и семейной путевкой в центр отдыха, их принимает и поощряет командование ВС США. Всю эту торжественную процедуру венчает сугубо деловое мероприятие — поездка победителей по войскам для проведения показных занятий.

Одним из путей успешного решения задач обучения сержантского состава и, как следствие, поддержания высокой боевой готовности войск (сил) командование армии США считает постоянное совершенствование методики организации и проведения мероприятий боевой подготовки на основе более полной реализации принципов обучения, разработки и внедрения рациональных форм организации учебного процесса и новых форм обучения, изыскания целесообразного соотношения деятельности обучающих и обучаемых, поднятия их заинтересованности в росте своего профессионального мастерства.

Основами, на которых базируется военное обучение в ВС США, являются взгляды философов — представителей различных направлений (идеалисты, прагматисты, бихевиористы, тейлористы, фрейдисты и др.), оказывающих существенное влияние на формирование принципов обучения войск. Согласно взглядам первых, основная идея при обучении военнослужащих заключается в обеспечении немедленного и безоговорочного послушания. Вторые определяют сущность обучения как развитие инстинктов и импульсов, заложенных в человеке. Лейтмотивом такой теории является тезис «знать, как, но не знать, почему», который устраняет из процесса обучения сознание и отдает предпочтение тренировкам, практике. Широкое распространение в армии США получила система Тейлора, один из главных компонентов которой — идея материального поощрения или награды за выполнение своих функциональных обязанностей. Основным ее содержанием считается разобщение людей и воздействие на них поодиночке. Сторонники теории бихевиоризма считают, что обучение должно вестись при минимальном участии сознания обучаемого. Главное — натаскивание, механическое запоминание, выработка автоматических навыков в выполнении своих обязанностей. [5]

Базируясь на всех этих теориях, процесс подготовки и обучения сержантов в армии США осуществляется в соответствии с шестью основными принципами: мотивации (заинтересованности), целенаправленности (рациональности), практики, реализма, опоры на опыт обучаемого, значимости. Важное значение для продвижения сержантов по службе имеет уровень их физической подготовки. По американским требованиям, право на оценку «удовлетворительно» и «хорошо» имеет только рядовой. Сержанты и офицеры должны сдавать нормативы по физической подготовке только на «отлично». Так, в 2004 году из ВС США были уволены 3,8 тыс. военнослужащих, не сдавших нормативы, а 880 человек, в том числе один генерал — за превышение веса выше нормы на 20 %.

Наличие в армии США большого количества компетентных младших командиров дает возможность успешно решать сложную кадровую проблему сочетания молодого офицерского пополнения с профессионально подготовленными сержантами без ущерба для боеготовности войск. [6] Такая

постоянное самостоятельное совершенствование.

Исследователи основ формирования потребности в профессиональном совершенствовании В.А. Сластенин, В.А. Козаков отмечали, что обретение профессионального опыта ведет к постоянному усовершенствованию самого себя как профессионала, так как условия постоянной смены условий жизни и деятельности требуют обогащения индивидуальности, оказываю содействие возникновению нового и перестройки профессиональных и индивидуально-личностных установок согласно требованиям современности. [6,11]

Исследуя эмоционально-волевые качества как одни из составляющих военно-профессиональных качеств будущих офицеров необходимо указать, что огромное значение имеет развитие знаний, умений и навыков, которые обеспечивают процессы самостоятельного поиска и принятия всесторонне взвешенных решений будущим офицером, в которых отображаются его особенности как профессионала и как личности. Насколько будущий офицер внутренне мотивирован на поиск грамотных решений, настолько его эмоционально-волевые качества влияют на общую личностную установку к служебно-боевой деятельности. Индивидуально сформированные эмоционально-волевые качества оказывают положительное влияние на развитие интеллектуально-творческого отношения к исполнению должностных обязанностей.

Формирование эмоционально-волевых качеств можно рассматривать как процесс формирования целостной и функциональной структуры психических саморегуляционных образований субъектно-личностного уровня. Как педагогическое явление – это целенаправленная деятельность субъектов педагогического взаимодействия по формированию структуры эмоционально-волевых качеств, обусловленная гуманистической парадигмой современного знания о человеке.

В результате сущность формирования эмоционально-волевых качеств составляет изменение ценностно-ориентированных основ служебно-боевой деятельности будущего офицера посредством произвольной коррекции первоначальной эмоционально-волевой составляющей личности курсанта.

Содержание процесса формирования эмоционально-волевых качеств курсантов сводится к формированию психических новообразований (ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков), обеспечивающих качество предстоящей служебно-боевой деятельности офицера.

Количественные параметры формирования эмоционально-волевых качеств характеризуются степенью развития личностно-ориентированных качеств курсантов, позволяющих им решать поставленные задачи в оптимальном режиме психической активности.

Качественные параметры проявляются через гармоничность отношения к себе, к подчиненным, к служебно-боевой деятельности в целом, и выражают степень осмысленности своего бытия.

К условиям, обеспечивающим гарантированное и результативное формирование эмоционально-волевых качеств возможно отнести:

переориентация мышления курсантов в процессе обучения с технократического на гуманитарное;

совершенствование системы и содержания психолого-педагогической подготовки будущих офицеров к воспитанию подчиненных военнослужащих, совершенствование педагогического и методического мастерства

преподавателей военных вузов с учетом требований современности;

активизация самоуправления в жизнедеятельности курсантов, обеспечение благоприятных условий для их профессионального самосовершенствования.

Анализ научных исследований в области педагогики и психологии показывает, что в наше время серьезное внимание уделяется вопросу влияния эмоционально-волевых качеств на успешность деятельности индивида в различных ситуациях. Однако способность к проявлению эмоционально-волевых качеств выражается у всех лиц неодинаково. В связи с этим все более ясно возникает важная, но малоизученная проблема формирования эмоционально-волевых качеств, которая может быть решена через педагогическую технологию.

Выводы. Приведенные выше научно-теоретические положения свидетельствуют, что результативное выполнение задачи по формированию эмоционально-волевых качеств курсантов в образовательной деятельности военных вузов зависит с одной стороны от педагогического мастерства профессорско-преподавательского и командного состава, с другой от личностной профессионально-ориентированной педагогической технологии обучения.

Рассмотренные теоретические основы позволяют сделать вывод о том, что сформированные на достаточном уровне эмоционально-волевые качества курсантов в процессе обучения в военном вузе позволят наиболее эффективно решать поставленные служебно-боевые задачи в процессе служебно-боевой деятельности офицеров войск Национальной гвардии России.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные педагогические труды [Текст]. В 2-х томах. Т.1. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева и Б.Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1980. - 230 с.

2. Барабанщиков А.В. Психология и педагогика высшей военной школы: Учебное пособие - М.: Воениздат, 1989.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

4. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования/–СПб.: Наука, 1995. – 233 с.

5. Ковалев А.Г. Психология личности. М:Просвещение – 1970. – 391 с.

6. Козак В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. К: Высшая школа – 1990г. – 248 с.

7. Кузьмина П.А., Реан А.А.. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.; Рыбинск – 1993г. – 54 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат. – 1975г. – 304 с.

9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание. – 1996 г. – 308 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 144 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

11. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 576 с.

связи особый упор делается на систематическое повышение квалификации военнослужащего на очных и заочных армейских курсах и в гражданских учебных заведениях. Соответственно возможность получения очередного воинского звания строго зависит от их образовательного уровня, степени квалификации и срока службы в предыдущем звании (табл. 1).

Таблица 1

Параметры, определяющие возможность получения сержантом очередного воинского звания

№№ п/п	Воинское звание	Сроки службы до очередного знания	Уровень подготовки	Степень квалификации	Курсы подготовки, продолжительность
11	Сержант	4 года	Первый	2	Курс начальной командирской подготовки (1 месяц)
22	Штаб-сержант	7 лет	Второй	3	Основной курс обучения командиров отделений (2,5 месяца)
33	Сержант 1-го класса	12 лет	Третий	4	Повышенный курс обучения командиров взводов и их заместителей (продолжительность зависит от специальности и составляет 6 — 9 месяцев)
44	Мастер-сержант	21 год	Четвертый	5	Школа главных сержантов (2,1 месяца)
Суммарная продолжительность обучения сержанта					11,6—14,6 месяца

Начиная с 1990 года более сложные задачи поставлены перед сержантами в овладении искусством планирования боевой подготовки. Штаб-сержант обязан иметь навыки планирования одиночной подготовки военнослужащих; сержант 1 -го класса должен уметь планировать учебный процесс отделения и взвода; первый сержант - владеть искусством планирования боевой подготовки в роте.

Военное командование расчетливо организует и умело использует состязательность в работе сержантского состава. В армии США утвердилась традиция ежегодного проведения всеармейского конкурса на очень престижное звание «сержант года», к которому привлекаются все сержанты армии США. По результатам конкурса определяются два победителя: один —

Система подготовки сержантов вооруженных сил США представляет собой последовательный, строго регламентированный процесс в течение всей их службы и подразделяется на четыре уровня.

На первом уровне (1 месяц) на базе сержантских школ, открытых для рядового состава всех военно-учетных специальностей, проводится курс начальной командирской подготовки по правам и обязанностям сержантов. По его окончании военнослужащим присваивается 2-я степень профессиональной квалификации, что позволяет им претендовать на присвоение воинского звания «сержант» с последующим назначением на вышестоящую должность.

На втором уровне (в среднем 2,5 месяца) программа обучения направлена на подготовку командиров отделений. При отборе кандидатов предпочтение отдается сержантам, претендующим на должности командиров отделений, а также сержантам, выслужившим установленные сроки в прежних воинских званиях. При успешном окончании курса присваивается 3-я степень профессиональной квалификации, являющаяся условием для присвоения воинского звания «штаб-сержант».

На третьем уровне (продолжительность зависит от специальности кандидатов и может составлять 6—9 месяцев) осуществляется углубленная подготовка сержантов в целях приобретения знаний и навыков, необходимых командиру взвода и его заместителю. По окончании выпускникам присваивается 4-я степень профессиональной квалификации, которая является обязательным условием для присвоения воинского звания «сержант первого класса».

Четвертый уровень подготовки предусматривает окончание школы главных сержантов (2,1 месяца). В ходе обучения приобретаются теоретические знания по всем аспектам штабной и командной деятельности сержантов. Особое внимание уделяется методике обучения и воспитания личного состава. По окончании присваивается 5-я степень профессиональной квалификации и воинское звание «мастер-сержант».

Для подготовки сержантов во всех видах ВС США развернута широкая сеть стационарных учебных заведений (всего их насчитывается 27). [3] Главенствующее место в этой системе принадлежит училищу, готовящему главных сержантов (форт Блисс в штате Техас). В течение года здесь проходят обучение два набора по 470 слушателей в каждом. Из этого числа 50 сержантов являются представителями организованного резерва и национальной гвардии армии США. Курс подготовки включает изучение проблем руководства воинским коллективом и человеческих взаимоотношений, сбережения ресурсов, доктрины воздушно-наземного боя, тактики, принципов национальной безопасности.

В зависимости от потребностей училище в форте Блисс ведет три дополнительные учебные программы: по подготовке младших командиров в звании первый сержант, специалистов по вопросам войсковой разведки, по кадровой работе и материально-техническому обеспечению. Училище разрабатывает и контролирует программы совершенствования военно-образовательного уровня младших командиров, предназначенных для учебных центров и военных баз на территориях других стран. [4]

Главными критериями, определяющими профессиональный уровень сержанта армии США, считаются искусство в практической работе, теоретические знания и ревностное отношение к воинской службе. В этой

Педагогика

УДК 355:37
ББК 68.4(2)36
старший преподаватель кафедры физической подготовки
Маямсин Николай Борисович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск)

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЛЬСКОГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ С УЧЕТОМ БИОЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ТИПОВ ОРГАНИЗМА

Аннотация. В статье оценивается динамика показателей физической подготовленности курсантов с 1 по 4 курс военного института материального обеспечения с учетом биоэнергетических типов организма.

Ключевые слова: биоэнергетический тип, курсанты, физическая подготовленность.

Annotation. Estimating dynamics of indexes of physical cadets' preparing of the military Institute based on bioenergetic types of body.

Keyworts: the bioenergetic type, cadets, physical fitness.

Введение. Современный ритм жизни требует от молодых людей все большего напряжения сил. Нервные, умственные и физические перегрузки, связанные с овладением сложной современной техники, стрессы профессионального и бытового характера ведут к нарушению обмена веществ, избыточному весу, к возникновению сердечно-сосудистых заболеваний. К тому же объем двигательной активности человека в течение дня сведен к минимуму: автоматизация, электроника и робототехника на производстве, автомобили, лифты, стиральные машины в быту обусловили недопустимый дефицит двигательной деятельности человека. Неблагоприятное влияние этих факторов на здоровье человека настолько велико, что внутренние защитные функции самого организма не в состоянии справиться с ними. Человеку нужна более высокая физическая активность и подготовленность. Поэтому чем дальше идет человечество в своем развитии, тем в большей степени здоровье человека будет зависеть от уровня его физической культуры. Кардинально решить задачу повышения объема двигательной деятельности, минуя средства физической культуры, в настоящее время практически невозможно [7].

В своей основе физическая культура имеет целесообразную двигательную деятельность в форме физических упражнений, позволяющих эффективно формировать необходимые умения и навыки, физические способности, оптимизировать состояние здоровья и работоспособность [1].

Учебная программа по физической культуре в «Вольском военном институте материального обеспечения» ориентирована на совершенствование и закрепление физической подготовленности курсантов, а также предусматривает выполнение ими нормативных требований и сдачу зачетов.

Формулировка цели статьи. Вопрос дифференциации физической подготовки в последнее время достаточно актуален. У спортсменов становится популярной физическая подготовка на основе учета биоэнергетических типов

организма [2;3;4;5]. Такой подход мы решили реализовать применительно к курсантам военного института материального обеспечения.

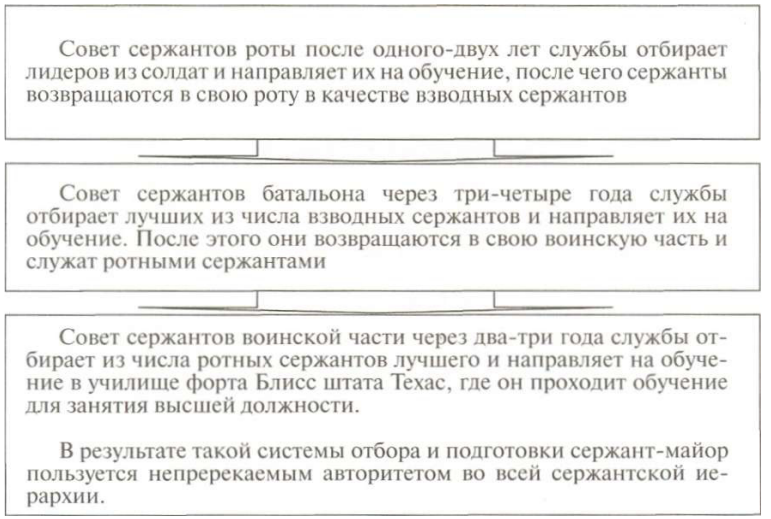
Изложение основного материала статьи. Согласно перечню физических упражнений, для проверки и оценки уровня развития физических качеств и двигательных навыков военнослужащих (приложение №18 из НФП– 2009) [6], для оценки динамики мы отобрали следующие упражнения: «подтягивание в висе на перекладине», «бег 100 метров», «бег 1000 метров», «челночный бег 10х10 метров», «бег 3000 метров», «прохождение полосы препятствий». В исследовании принимало участие 58 человек. Биоэнергетический тип организма курсантов определялся с помощью программного комплекса «Экспресс оценка функциональных и резервных возможностей «D&KTest». *Результаты исследования* представлены в таблице 1 и на рисунке1.

Техникам присваиваются воинские звания специалиста соответствующего класса. Денежное содержание равных категорий сержантов одинаково. Однако строевой сержант при равном звании со специалистом считается старше его. Различают их по соответствующим знакам на форме одежды.

Сержанты в армии США составляют около 40 % от общей численности ВС [2]. При этом доля главных сержантов по отношению ко всему сержантскому корпусу составляет 2 %, мастер-сержантов — 5 %, сержантов 1-го класса — 18 %, штаб-сержантов — 31 %, сержантов — 44 %. Размер их денежного содержания определяется с учетом должностной категории и продолжительности службы. Наряду с этим действует система надбавок к месячному окладу, поощрительных премий и других выплат, устанавливаемых в зависимости от условий службы, специальности, достигнутых результатов, семейного положения и других факторов. Они служат дополнительным источником материального дохода и стимулом к продлению контракта. Размеры денежного содержания, а также другие виды надбавок корректируются в зависимости от индекса цен.

Кандидаты в сержанты отбираются из числа рядовых солдат, безупречно прослуживших не менее одного года и имеющих задатки лидера. Первой и последней инстанцией, которая определяет не только возможность подготовки сержанта из рядового, но и дальнейшей их доподготовки перед назначением на вышестоящую должность, являются советы сержантов рот, батальонов, полков, бригад, баз, дивизий, командований. Порядок работы совета сержантов по отбору кандидатов в сержанты представлен в Приложении №1

Приложение №1



недостатки. К положительным моментам можно отнести высокий уровень профессиональной подготовки личного состава, боеготовности и боеспособности воинских частей и подразделений, надежную законодательную и социальную защиту личного состава, высокую степень ответственности (в том числе материальной) военнослужащих за качество своей профессиональной подготовки и воинскую дисциплину. Основные недостатки заключаются в снижении роли действительной военной службы как источника подготовки мобилизационных ресурсов, в необходимости сохранения структур, обеспечивающих комплектование войск (сил) в военное время на основе воинской обязанности, а также в высокой стоимости содержания личного состава.

В армии США сержанты являются помощниками офицеров в организации боевой подготовки, играют ведущую роль в индивидуальном обучении, воспитании, поддержании дисциплины и высокого морального духа рядового состава. Они замещают младшие командные (командир секции, экипажа, отделения, заместитель командира взвода, помощник командира роты, батальона), технические, административные и штабные должности. На сержантов-инструкторов возлагаются задачи по обучению не только солдат, но и вторых лейтенантов — выпускников военных училищ, которые до поступления на учебу не проходили действительной военной службы. [1]

Младшие командиры американской армии подразделяется на две категории: строевые сержанты и технические специалисты. Выделяя строевых сержантов из общего состава младших командиров, старшее командование наделяет эту категорию военнослужащих особыми правами. Только строевые командиры получают сержантские звания (рис. 1).

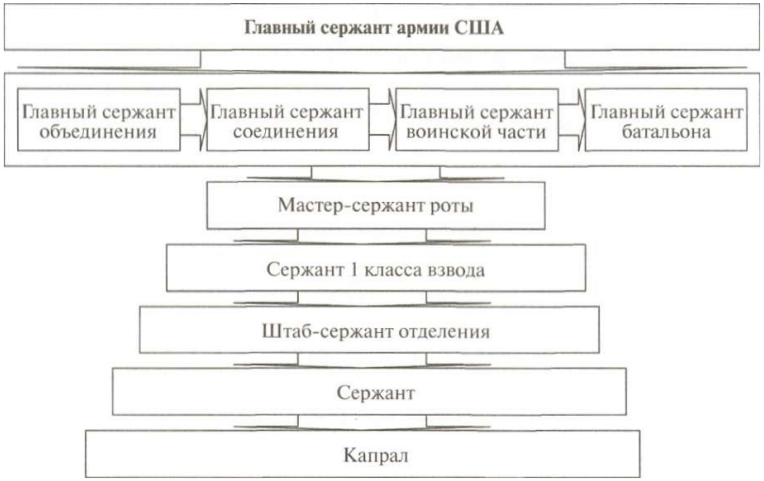


Рис. 1. Иерархия сержантских званий строевых, младших командиров армии США

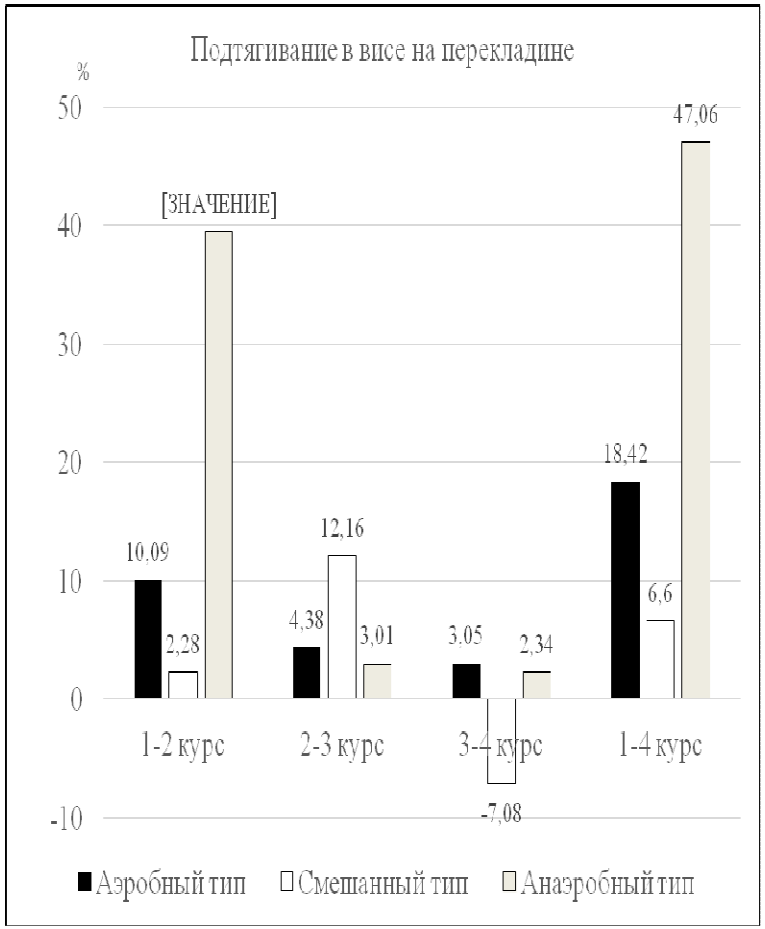
Таблица 1

Динамика результатов в тестах по оценке физической подготовленности курсантов от 1 к 4 курсу с учетом биоэнергетических типов

Биоэнергетический тип		1-2 курс	2-3 курс	3-4 курс	1-4 курс
Подтягивание в висе на перекладине					
«Аэробный тип»	раз	1,53	0,73	0,53	2,80
	%	10,09	4,38	3,05	18,42
	t	*1,40*	*0,67*	*0,40*	*2,12**
«Смешанный тип»	раз	0,43	2,33	-1,52	1,24
	%	2,28	12,16	-7,08	6,60
	t	*0,29*	*1,68*	*1,08*	*0,84*
«Анаэробный тип»	раз	5,88	0,63	0,50	7,00
	%	39,50	3,01	2,34	47,06
	t	*2,92***	*0,29*	*0,26*	*4,03***
Челночный бег 10х10 метров					
«Аэробный тип»	сек	-0,85	0,59	-0,69	-0,95
	%	3,25	-2,35	2,69	3,63
	t	*2,55**	*1,78*	*2,19**	*3,00***
«Смешанный тип»	сек	-0,41	0,22	-0,71	-0,90
	%	1,60	-0,86	2,77	3,50
	t	*1,39*	*0,70*	*2,69**	*3,67***
«Анаэробный тип»	сек	-0,30	0,16	-0,65	-0,79
	%	1,17	-0,64	2,54	3,06
	t	*0,75*	*0,42*	*1,79*	*2,06**
Бег 100 метров					
«Аэробный тип»	сек	-0,21	0,14	-0,41	-0,47
	%	1,51	-1,04	2,99	3,47
	t	*1,16*	*0,62*	*1,71*	*2,42**
«Смешанный тип»	сек	-0,24	0,12	-0,49	-0,61
	%	1,79	-0,91	3,71	4,57
	t	*1,20*	*0,62*	*2,17**	*2,64***
«Анаэробный тип»	сек	-0,21	0,10	-0,49	-0,60
	%	1,61	-0,77	3,72	4,54
	t	*1,11*	*0,48*	*2,09**	*2,67**
Бег 1000 метров					
«Аэробный тип»	сек	-0,60	-3,33	-14,47	-18,40
	%	0,27	1,51	6,67	8,34
	t	*0,21*	*1,12*	*3,86***	*4,97***
«Смешанный тип»	сек	-3,71	-4,71	-12,48	-20,90
	%	1,68	2,17	5,88	9,48
	t	*1,18*	*1,29*	*3,34***	*6,42***
«Анаэробный тип»	сек	-6,63	-6,75	-13,63	-27,00
	%	3,06	3,22	6,71	12,47
	t	*1,45*	*1,62*	*2,75**	*5,10***
Бег 3000 метров					
«Аэробный тип»	ек	-25,80	-3,67	-31,27	-60,73
		3,49	0,51	4,41	8,22
		1,92	*0,28*	*2,24**	*4,24***
«Смешанный тип»	ек	-1,71	-3,57	-17,38	-22,67
		0,24	0,50	2,45	3,17
		0,10	*0,19*	*1,02*	*1,49*
«Анаэробный тип»	ек	-23,00	32,75	-51,25	-41,50
		3,22	-4,74	7,08	5,81
		0,91	*1,09*	*1,66*	*1,59*
Прохождение полосы препятствий					
«Аэробный тип»	сек	-1,93	3,60	-10,33	-8,67
	%	1,42	-2,68	7,49	6,36
	t	*0,77*	*-1,33*	*4,04***	*3,69***
«Смешанный тип»	сек	-4,81	2,38	-6,00	-8,43
	%	3,51	-1,80	4,46	6,15
	t	*1,79*	*-0,94*	*2,44**	*3,21***
«Анаэробный тип»	сек	-0,38	2,75	-7,13	-4,75
	%	0,26	-1,92	4,89	3,31
	t	*0,04*	*-0,31*	*0,78*	*0,49*

Примечание: **-P < 0,01; *-P < 0,05

Рисунок 1. Динамика результатов в тестах по оценке физической подготовленности курсантов от 1 к 4 курсу с учетом биоэнергетических типов



подошли к такому рубежу, когда необходимо будет решать вопрос выхода на пенсию этих самых военнослужащих по контракту, либо их дальнейшее использование в рядах войск. Безусловно это потребует в первую очередь финансовых затрат, тут необходимо вспомнить о разнице бюджетов на содержание армии в России и США.

Формулировка цели статьи. Во Внутренних Войсках Министерства Внутренних Дел России на практике началось проведение мероприятий по комплектованию на контрактной основе. В этой связи полезно, на наш взгляд, ознакомиться с соответствующим опытом армий ведущих государств мира, проанализировать основные составляющие действующих там систем отбора, подготовки и прохождения службы профессиональными военнослужащими, особенно младшими командирами, вскрыть их положительные стороны и недостатки. В частях специального назначения ВВ МВД России поставлена задача на переход к комплектованию по контракту солдатских и сержантских должностей. Изучение зарубежного опыта поможет избежать ошибок и качественно решить задачу подготовки выпускников военных ВУЗов к обучению военнослужащих по контракту. С этой целью целесообразно рассмотреть опыт подготовки профессиональных военнослужащих в вооруженных силах США, как наиболее многочисленной и боеспособной армии стран блока НАТО.

Изложение основного материала статьи. Как известно, начиная с 1973 года в вооруженных силах США введен добровольный способ комплектования войск (сил) личным составом. Отбор кандидатов на военную службу проводится круглый год вербовочными пунктами, расположенными на территории всех штатов. Этим делом занимаются специально подготовленные сержанты-вербовщики. Затем отобранные добровольцы направляются на приемные пункты новобранцев, которые обеспечивают потребности в личном составе вооруженных сил всех видов. Там кандидаты в военнослужащие в течение 4-6 дней проходят медицинское освидетельствование, получают обмундирование и зачисляются на службу. Здесь же путем тестирования по 100-балльной шкале проверяется их общеобразовательная и физическая подготовка, выявляются способности и наклонности. По результатам тестирования кандидаты в зависимости от уровня умственного развития подразделяются на пять категорий: первая—набравшие 93—100 баллов; вторая (65—92 балла); третья (31 —64 баллов); четвертая (10—30 баллов); пятая (0—9 баллов).

На основе тестирования военнослужащему определяется соответствующая воинская специальность. Кандидаты 1-й категории могут поступить в офицерскую кандидатскую школу, 5-я категория не принимается на военную службу. Отобранные добровольцы подписывают контракт и принимают присягу, им предоставляется право выбора воинской части и места службы. День заключения контракта и принятия присяги считается днем зачисления на военную службу. После этого новобранцам присваивается первичное воинское звание: в сухопутных войсках и ВМС — рекрут, в ВВС и морской пехоте — рядовой. Все они направляются в учебные центры для прохождения недельного курса первоначальной одиночной подготовки. Уже на данном этапе начинается отбор военнослужащих для обучения на должности сержантов.

Действующий в вооруженных силах США добровольный способ комплектования личным составом имеет как достоинства, так и некоторые

10. Система эстетического воспитания школьников /под ред. С.А. Герасимова. М.: Педагогика, 1983. 264 с.

11. .Шевченко Н.И. Особенности социализации выпускников школы в условиях социальных перемен. / Н.И. Шевченко // Образование. Наука. Научные кадры. - 2014. - №1, с. 187-189.

Педагогика

УДК:356

адъюнкт Холодных Артём Андреевич
Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева Министерства Внутренних Дел России» (г. Новосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ИНОСТРАННЫХ АРМИЙ ПРИ ОТБОРЕ И ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ КОМАНДИРОВ

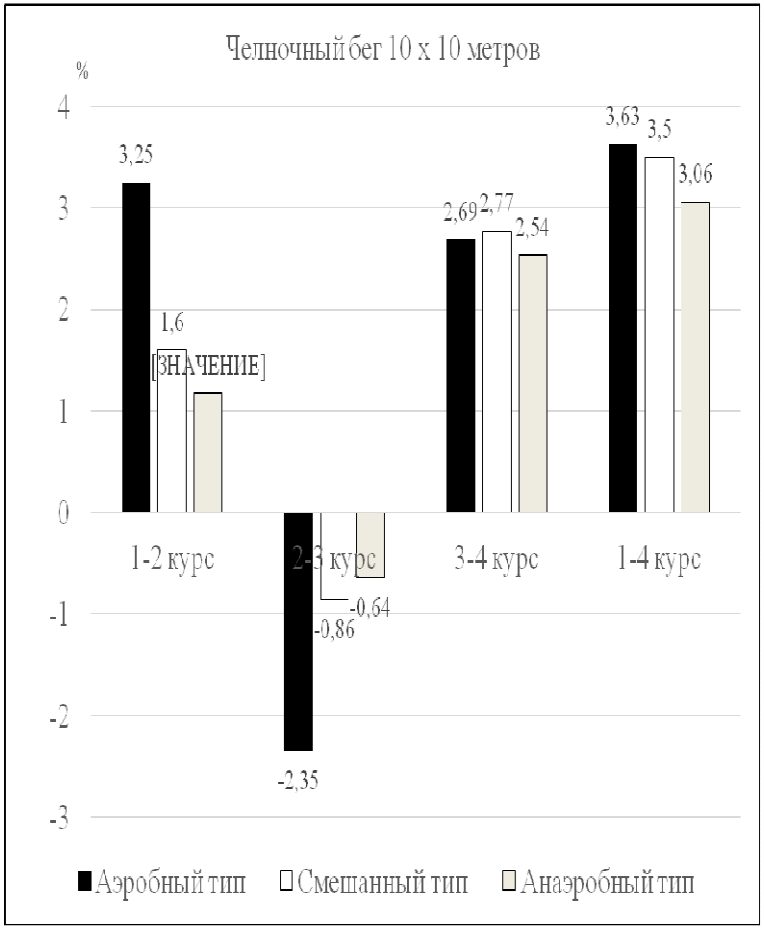
Аннотация. Статья посвящена изучения опыта отбора и подготовки младших командиров в армии США. Рассмотрены принципы обучения и специфика кадрового продвижения сержантов. Результаты спроецированы на современное состояние и возможности Вооруженных Сил МО РФ и Внутренние Войска МВД РФ, и подготовку курсантов в период обучения в ВУЗах к работе с сержантами и военнослужащими по контракту.

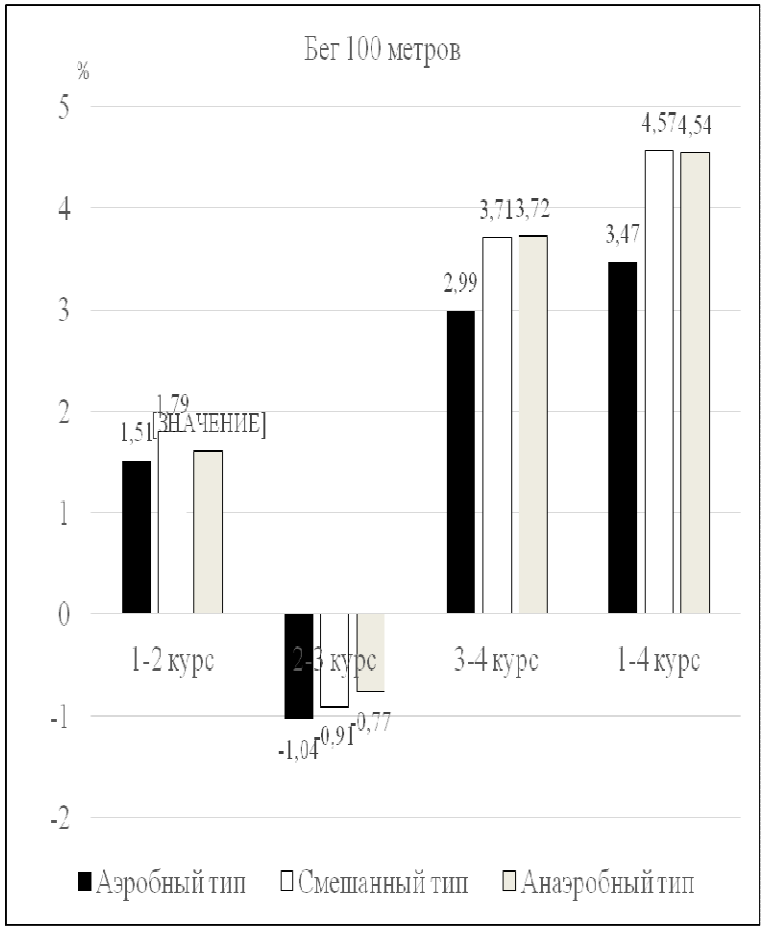
Ключевые слова: отбор и подготовка младших командиров, качества командира, межличностные отношения, командные стили, этапы карьеры, культура армии США.

Annotation. The article is devoted to the study of the selection of experience and training of junior officers in the US Army. The principles of training of personnel and the specific promotion of sergeants. The results are projected onto the current status and the possibility of the Armed Forces of the Russian Defense Ministry and Interior Ministry Internal Troops, and training of cadets in training at universities to work with soldiers and sergeants on contract.

Keywords: selection and training of junior commanders, as a commander, interpersonal relationships, team styles, career stages, the culture of the US Army.

Введение. Сравнивая работу по отбору, обучению, кадровому сопровождению сержантов, организации службы проводимую в армии США и в армии России, можно увидеть следующее. Вопросы отбора военнослужащих по контракту организованны грамотно, наличие конкурса на службу в наиболее элитные соединения позволяет проводить отбор и выбирать наиболее подходящих по своим морально-деловым качествам кандидатов. В дальнейшем из рядовых отбираются наиболее достойные на должности младших командиров. Процесс интенсификации боевой подготовки, проверки боевой готовности в масштабах соединений и округов, заставляет всех командиров относиться добросовестно к исполнению своих должностных обязанностей. Безусловно, большую роль сыграло повышение заработной платы военнослужащим, введение различных надбавок за сложность и напряженность, уровень физической подготовки и других, а также социальные гарантии, обеспечение жильем. Однако нужно признать, что созданные соединения укомплектованные военнослужащими по контракту еще не





По средствам искусства мы воздействуем репрезентативные системы личности для более эффективного процесса формирования толерантности. Искусство дополняет, расширяет и обогащает стихийно складывающийся, ограниченный во времени и пространстве, зачастую неотрефлексированный эмпирический опыт человека – опытом воображаемой жизни в иной, художественной реальности. Расширяет сферу социального познания личности исскуство, учит пониманию других людей и их взаимоотношений, вводит в мир «сочиненных персонажей», побуждая им сопереживать и фактически проживать их жизни. Оно помогает прояснить, осознать и вербализировать собственный, порой довольно смутный и хаотичный жизненный опыт, а также узнать, понять и пережить то, что в реальной жизни человек не испытывал, над чем не задумывался, с чем не сталкивался.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: человечество соприкоснувшись с искусством, еще на заре цивилизации, еще в первобытном мире, поэтому, имеет глубочайшие корни связь человека с искусством; на протяжении всех великих Древних цивилизации, эпох, периодов человек благодаря искусству, познает и оценивает мир, формирует свой духовный мир, чувства, мысли, мировоззрение; искусство заставляет думать, мыслить и обдумывать жизненные ситуации.

Искусство же воспитывает, просвещает, даёт возможность познать мир через его образное выражение в слове, в звуке, в цвете, а вслед за этим и создать свой образ мира, который априори не сможет вмещать разрушающих понятий. На сегодняшний день стоит важнейшая задача - воспитать и подготовить не просто специалиста, а специалиста высокого класса, имеющего не только глубокие профессиональные знания, умеющего донести эти знания до потребителя в доступной форме, но владеющего высоким уровнем общекультурных компетенций и толерантности. Поэтому решение этой проблемы в первую очередь состоит в том, чтобы формировать, развивать через восприятие произведений искусства.

Литература:

1. Виппер, Б. Р. Введение в историческое изучение искусства / Б. Р. Виппер. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – С. 8 – 10.
2. Борев Ю.Б. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Борев – М,: Высш. шк., 2002. – 511 с.
3. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. / И. Ф. Гончаров. – М: Педагогика, 1986. – С. 4.
4. Лотман, Ю. М. О природе искусства / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб.: Искусство, 1998. – С. 400 – 404.
5. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности : Науч.-метод.пособ.Доп.Мин.образ.РФ / А.Н. Малюков. – Дубна: Феникс, 1999. – С. 58
6. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
7. Основы эстетического воспитания: пособие для учитля / Алиев Ю.Б [и др.]; под ред. Н.А. Кушаева. – М.: Просвещение, 1986. – С. 107
8. Позднякова Т.С., Петрова О.Ф. Молодежь и изобразительное искусство: Нравственно-эстетическое воспитание молодежи средствами изобразительного искусства / Т. С. Позднякова, О. Ф. Петрова Л.: Знание, 1986. – С. 13.
9. Психология развития / Под. ред. А.Л. Венгера. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.

моралью и другими формами общественного сознания» [2]. Одна из ведущих функций литературы – познавательная. Причем познание как отмечает, И.Ф. Гончаров осуществляется особым образом: «познание осуществляется здесь в чувственных образах, в образной форме, в чувственно-образных представлениях. По мнению О.А. Баранова, «художественная идея – явление не только рациональное, не только продукт интеллекта, она всегда выступает как пафос, как чувственно-эмоциональное отношение». Мы изучали возможности формирования толерантности у молодых людей в условиях учебного заведения. Литература, бесспорно, может рассматриваться как средство воспитания этого качества. Но проблема в том, что литературное произведение обычно читают в одиночку. Организовать чтение во время учебных занятий трудно, а если и возможно, то только небольшого произведения – рассказа или отрывков. К тому же, когда речь идет о чтении вслух, литература перестанет быть не исполнительским видом искусства. И здесь мы выделяем два аспекта видение и эмоции чтеца его исполнение могут несколько исказить смысл произведения, или наоборот способно углубить смысл, сделать литературное произведение более доступным.

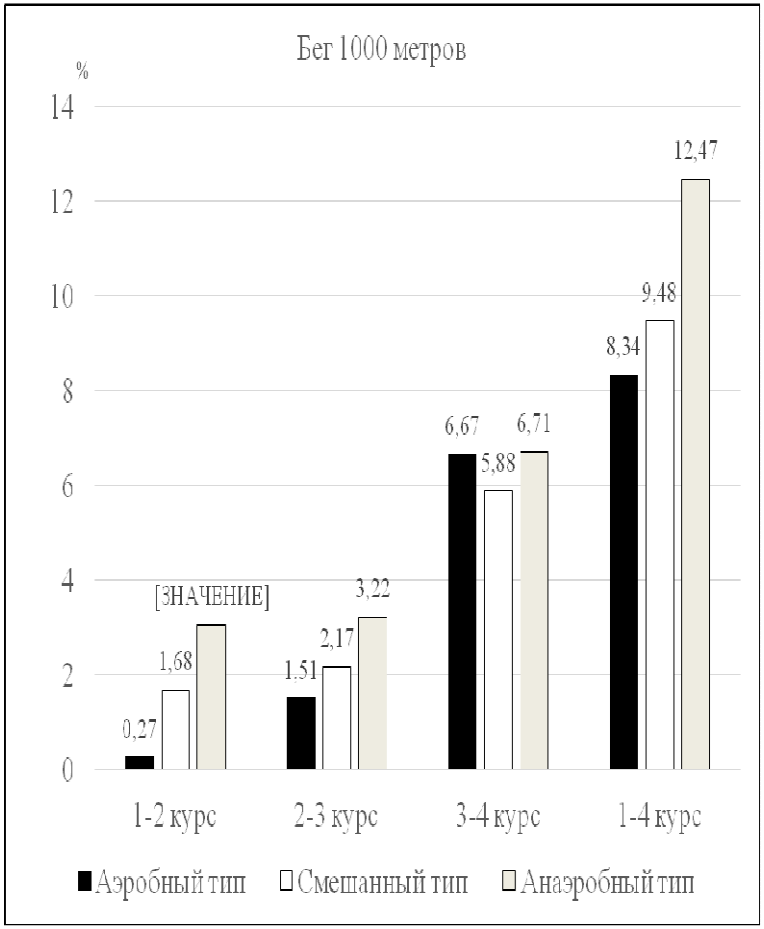
Большими воспитательными возможностями обладают по нашему мнению, как вид синтетического искусства театр и кино. Они интегрируют выразительные возможности других искусств, включают в себя в качестве слагаемых литературу, живопись, скульптуру, архитектуру, музыку, танец. Причем в самом спектакле или фильме ни один из его компонентов не имеет автономии, хотя вне художественного произведения они могут быть представлены как относительно самостоятельные явления. Например, эскизы декораций, костюмов экспонируются на выставках, музыка звучит в концертах и записях, публикуются сценарии и т.д.

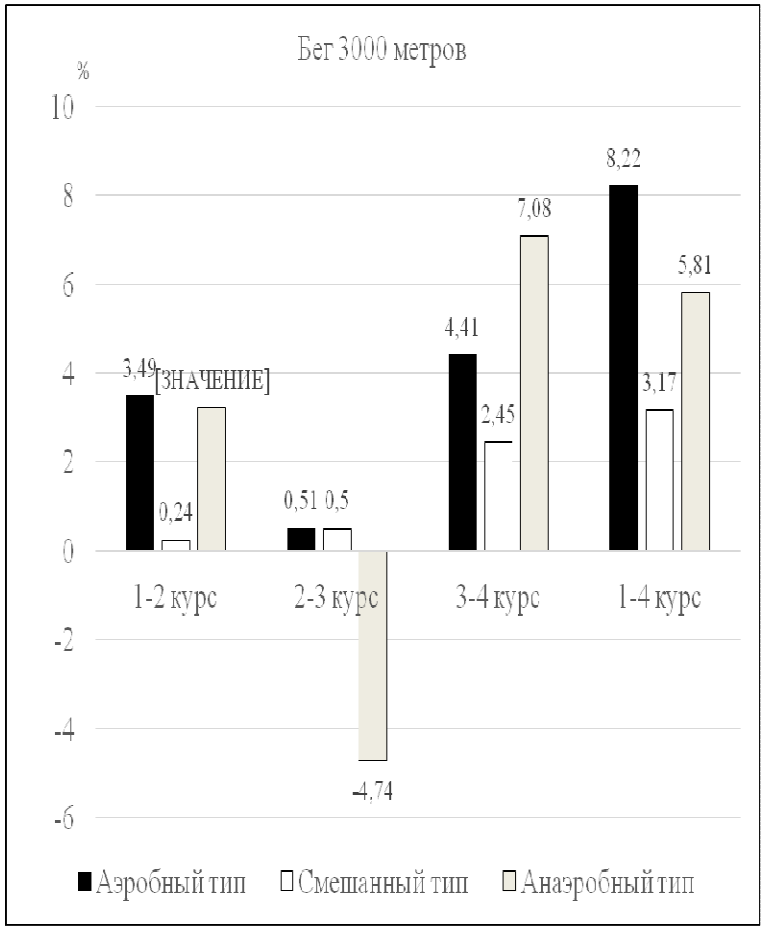
Из всех зрелищных искусств театр ближе всего к искусству слова, литературе. Киноискусство, напротив, родственно изобразительным искусствам, будучи в основе своей изображением видимого мира.

Как отмечает И.Ф. Гончаров, «важнейшей прерогативой искусства является формирование чувственно-эмоционального отношения к жизни» [3].

Жизненный опыт включает в себя общественно-исторический, но только те его элементы, которые обрели для человека личностный смысл. «Чужое», будучи прожитым, пережитым и освоенным с помощью искусства, больше не является для зрителя чем-то внешним, а становится его личным достоянием, входит в его биографию, как бы раздвигая ее рамки, что особенно важно для людей молодых, находящихся еще в начале своего жизненного пути. Так происходит социализация зрителя, интериоризация, присвоение внешнего по отношению к нему социального опыта, корректировка собственных взглядов и ориентаций.

Интериоризация – это один из основных механизмов социализации, процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека, их перевод во внутреннее «Я». Сломать стереотипы по отношению к Иным помогают позитивные социальные контакты. Поэтому даже не столько важна информация об объектах интолерантного отношения, сколько живое восприятие, контакт, эмоциональная вовлеченность. Несмотря на то, что стереотипы регидны к новой информации, иногда они могут быть сломаны мгновенно, благодаря идентификации с Иным, понимание его, рефлексии по поводу увиденного.





отношении к другим культурным традициям, как субъект сохранения и развития человеческой культуры в целом. Сохранение единого культурного пространства и взаимообогащения национальных культур страны, формирования толерантности во всех ее проявлениях.

Искусство дополняет, расширяет и обогащает стихийно складывающийся, ограниченный во времени и пространстве, зачастую не отрефлексированный эмпирический опыт человека – опытом воображаемой жизни в иной, художественной реальности. Оно расширяет сферу социального познания личности, учит пониманию других людей и их взаимоотношений, вводит в мир «сочиненных персонажей», побуждая им сопереживать и фактически проживать их жизни. Искусство помогает прояснить, осознать и вербализировать собственный, порой довольно смутный и хаотичный жизненный опыт, а также узнать, понять и пережить то, что в реальной жизни человек не испытывал, над чем не задумывался, с чем не сталкивался.

Говоря о таком восприятии, психологи используют термин «образное обобщение» в противоположность чисто понятийному логическому обобщению. «В образном обобщении всегда есть нечто, что не осознается человеком в словах, понятийно, что непосредственно переживается, чувствуется, ощущается» [9].

Полнота представления о природе любого искусства требует его рассмотрения в двух планах - гносеологическом и функциональном. Гносеологический предполагает выяснение особенностей отражения действительности данным видом искусства и ее претворения в виде художественных образов; функциональный - особенностей воздействия данного искусства на человеческое сознание.

Воспитательным потенциалом обладают все виды искусства: прикладное, декоративное, архитектура, живопись и графика, скульптура, литература, театр, музыка, хореография, кино. Если «опираться на закономерности, присущие искусству в целом как особой форме художественного отражения и познания действительности, можно всемерно использовать в педагогическом процессе специфические, незаменимые особенности и возможности каждого из его видов» [10]. Изобразительное искусство и музыку традиционно рассматривают как средства эстетического воспитания и формирования морально-нравственных качеств личности. Т.С. Позднякова и О.Ф. Петрова, говоря о специфике изобразительного искусства, отмечают: «изображение – не просто живописный «пересказ» окружающего мира, оно создает образ, т.е. дает общее через индивидуальное...» [8]. Подобный образ создает и музыка, так как музыкальное восприятие также основано на ассоциативности. «Музыка может вызвать у слушателя разнообразные эмоциональные, образные, зрительные, смысловые, двигательные ассоциации, воспоминания о чем-то уже пережитом» [7]. Ученые утверждают, что музыка глубоко затрагивает эмоциональную сферу, чувства. Однако замечают, что это возможно только тогда, когда «человек «умеет» слушать музыку» [10]. Одно из отличий литературы от музыки состоит в том, что она не нуждается в творческом посреднике между автором и аудиторией. Как пишет Ю. Борев, «литературный образ отражает явления в их нерасчлененной цельности, тончайшие оттенки речи приобретают здесь огромное значение. Словесная форма литературы позволяет ей выражать не только эстетические, но и общественно-политические идеалы, устанавливать тесную связь с философией, политикой,

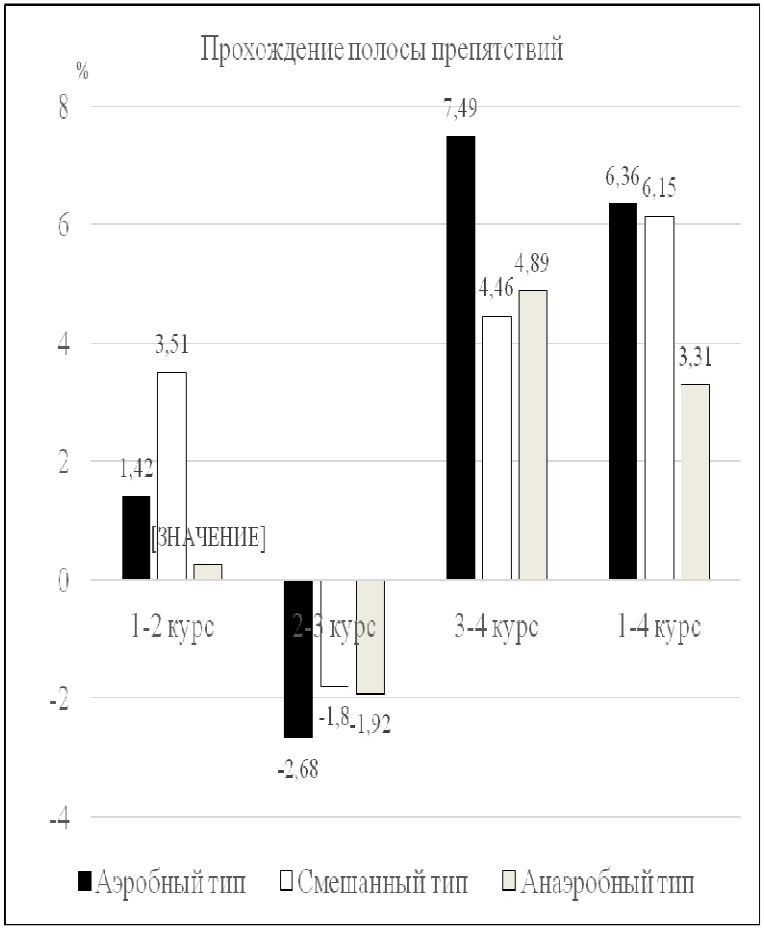
уговоры, разъяснения, указания, тренинги. Коллективное вовлечение молодежи в различные виды: изобразительной, музыкальной, театральной, литературной деятельности, в которой требуется от участников единых усилий, общих переживаний во многом, способствуют решению воспитательных задач том числе формированию толерантности.

Изложение основного материала статьи. Личность человека неотъемлема от общества, социальных отношений. Гуманная личность может быть сформирована только в обществе, построенном на гуманистических началах. Толерантность и гуманизм не разделимы. Высшая цель искусства гармоничное объединение личности с историей, обществом, человечеством, одухотворение взаимоотношений идеями гуманизма.

В нашем многонациональном обществе для формирования толерантности личности и толерантных отношений необходимо создать определенные условия, поэтому сегодня нужно развивать новые культурные отношения.

Чаще всего в научных источниках в качестве педагогических средств формирования толерантности рассматриваются традиционные виды искусства: литература, изобразительное искусство, музыка, театр, кино, но в последний период к ним стали добавлять мультимедиа технологии позволяющие трансформировать и интегрировать все виды искусств в единый образовательный процесс. Ряд исследователей проблемы формирования толерантной личности, в том числе А.Н. Джуринский, Е.Ю. Жмырова, В.С Кукушкин, Н.В. Мольденгауэр, З.Ф. Мубинова, Н.И. Понамарева, Р.Н. Сафина отмечают важность и необходимость изучения традиций, обычаев, а также прикладных искусств других народов. По мнению ученых, огромную роль в формировании толерантности играет понимание специфики культуры других народов. «Прикладное искусство национально по самой своей природе, оно рождается из обычаев, привычек, верований народа и непосредственно приближено к его производственной деятельности, к его быту» [2]. По нашему мнению, изучение народного искусства, иных традиций и обычаев влияет на формирование толерантности: помогает больше узнать о других народах, в какой-то степени понять их менталитет, затрагивает эмоциональную сферу личности, но при этом позволяет сохранять свою культурную идентичность. Интеграция различных видов традиционного и современного искусства расширяет возможности творческой интерпретации явлений окружающей жизни. Молодой человек, таким образом, становится носителем духовных ценностей своего народа. Народное искусство и искусство вообще можно сравнить с языком, где каждый обряд, ритуал, танец, песня, изображение, вышивка либо иной предмет представляет собой текст, который состоит из отдельных предложений, а предложения – из отдельных элементов слов, понятных всем и не требуют переводчика.

В наибольшей мере и наиболее наглядно это проявляется в процессе творческого восприятия художественных традиций и иных культур по средствам искусства. Ведь уровень зрелости личности и в плане общекультурных компетенций и в плане толерантности определяется именно способностью ею воспринимать «чужеродные» элементы иных, порой далеких, культур лишь при интуитивно понятом условии, что это не нанесет вреда собственным уникальным национальным традициям. Когда каждый из нас научится понимать свою культуру и пропускать через себя, осознавать себя в качестве носителя определённых культурных традиций, выступающего в



В тесте «Подтягивание в висе на перекладине» наибольший прирост к 4 курсу (47,06 %, P < 0,01) показали курсанты «анаэробного типа», курсанты «аэробного типа» показали прирост 18,42% (P< 0,05), наименьший прирост (6,6 %), при отсутствии достоверности был показан курсантами «смешанного типа». Необходимо отметить, что наибольший прирост результатов в данном тесте у курсантов «анаэробного» и «аэробного» типов отмечается от 1 ко 2 курсу: «анаэробный тип» - 39,5 % (P < 0,01), «аэробный тип» - 10,09 %.

Анализ динамики результатов в тесте «Челночный бег 10х10 метров» показал к 4 курсу достоверный прирост результатов (уменьшение времени) у курсантов «аэробного типа» на 3,63 % (P < 0,01), у курсантов «смешанного типа» на 3,50 % (P < 0,01), у курсантов «анаэробного типа» на 3,06 % (P<0,05).Стоит обратить внимание на более высокий прирост результатов, по

сравнению с другими типами, ко второму курсу у курсантов «аэробного типа» 3,25 % (P < 0,05). Также необходимо выделить снижение результатов от 2 к 3 курсу, после чего снова наблюдается рост.

Обратив внимание на динамику результатов в тесте «Бег 100 метров», можно заключить, что наибольший прирост результатов к 4 курсу имеют курсанты «смешанного типа» (4,57 %, P < 0,01), курсанты «аэробного типа» улучшили результаты на3,47 % (P < 0,05), курсанты «анаэробного типа» получили прирост на 4,54 % (P < 0,05). Необходимо отметить снижение результатов у курсантов всех биоэнергетических типов от 1 ко 2 курсу.

Динамика результатов в тесте «Бег 1000 метров» выглядит следующим образом: курсанты «анаэробного типа» имеют наибольший прирост результатов 12,47 % (P < 0,01); курсанты «смешанного типа» показали прирост в результатах теста на 9,48 % (P < 0,01); курсанты «аэробного типа» - на 8,34 % (P < 0,01). Наибольшие темпы прироста у курсантов всех биоэнергетических типов наблюдаются от 3 к 4 курсу.

Динамика результатов в тесте «Бег 3000 метров» показала, что наибольший достоверный прирост к 4 курсу (P< 0,01) на 8,22% наблюдается у курсантов «аэробного типа», прирост у курсантов «смешанного типа» составил 3,17 %, а у курсантов «анаэробного типа» - 5,81%. Стоит отметить, что прирост является достоверным только у курсантов «аэробного типа». Со второго по третий курсы у курсантов «анаэробного типа» наблюдается отрицательная динамика результатов. В этот же период у курсантов «аэробного типа» и «смешанного типа» наблюдается наименьший прирост.

В тесте «Прохождение полосы препятствий» наибольший прирост результатов к 4 курсу наблюдается у курсантов «аэробного типа» на 6,36% (P < 0,01), у курсантов «смешанного типа» прирост составил 6,15 % (P < 0,01), у курсантов «аэробного типа» - 3,31%.От второго к третьему курсу наблюдается снижение результатов в данном тесте у курсантов всех биоэнергетических типов. Наибольшие темпы прироста отмечаются у курсантов всех типов от 3 к 4 курсу.

Выводы. Таким образом, курсанты «аэробного типа» показали наиболее высокую динамику от 1 к 4 курсу, по сравнению с курсантами других биоэнергетических типов, в тестах «челночный бег 10х10 метров», «бег 3000 метров», «прохождение полосы препятствий». Курсанты «смешанного типа» показали наибольший прирост в тесте «бег 100 метров». Курсанты «анаэробного типа» показали наибольший прирост в тестах «подтягивание в висе на перекладине», «бег 1000 метров». Исходя из вышеизложенного считаем необходимым разработать методику дифференцированной физической подготовки курсантов на основе учета их биоэнергетических типов.

Литература:

1. Акмеев А.С., Власова Ж.Н. Мотивация как составляющий компонент повышения уровня физической подготовки у курсантов / А.С. Акмеев, Ж.Н. Власова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и образования. – Сб.статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. - Часть 6. С. 3-9.

2. Гибадуллин И.Г. Новый комплекс объективных методов планирования и контроля процесса подготовки спортивного резерва в различных видах спорта / И.Г. Гибадуллин, В.Г. Лазаренко // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 5. – С 66-68.

of various specific ways of artistic exploration of the world, as a way of organizing interpersonal contacts, mutual understanding, dialogue, transmission and perception of information and cultural values.

Keywords: tolerance, art, dialogue of cultures, personality, humanism, cultural identity.

Введение. В современной России сегодня одной из важных и самых обсуждаемых проблем является проблема толерантности.

Толерантность мы понимаем как систему, которая гармонизирует личность это система, состоящая из развивающихся межличностных взаимоотношений в русле мира и согласия, сохраняющая культурную идентичность и объединяющая индивидов традициями, нормами, обычаями и культурными ценностями.

Многие исследователи проблемы толерантности отмечают, важность диалога культур - для установления взаимопонимания между людьми. По нашему мнению именно искусство является тем пластом, который способен объединять, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к активному преобразованию окружающего мира.

Со времен позднего палеолита (35-10 тыс. до н. э), искусство помогало человеку смотреть на мир с разных точек зрения, и то, что оно может служить средством обучения и воспитания, было замечено еще в древности. В своих трудах Аристотель отмечал, что искусство, показывая героев, прошедших через тяжкие испытания, вызывает эмоции, заставляет людей сопереживать, и этим как бы очищает их внутренний мир. Философ развивал свои предположения на материале воздействия на зрителя трагического произведения, им была разработана и введена категория катарсиса – очищения посредством переживания, сострадания. Он придавал эмоциям и чувствам большое значение: рассматривая их как связующее звено в процессе познания все более сложных объектов и как мотивирующее основание. Позднее ту же мысль развивали И. Петрици и Р. Декарт.

Сила искусства заключается в его эмоциональной действенности, отмечал Л.Н. Толстой, а задачу искусства он видел в том, чтобы сделать понятным и доступным то, что могло быть непонятно и недоступно в виде рассуждений. А.Н. Малюков пишет: «Воспитательные возможности художественной культуры как содержания, способа организации, метода, условия, фактора становления личности кроются в том, что ее сердцевину – искусство – в первую очередь интересует человек в его отношениях к миру и к самому себе, его становление и развитие. Искусство напрямую связано с эстетической оценкой действительности… Эмоциональная оценка жизни человека – наиболее важная сторона искусства вообще. Все пропускается искусством через «эмоциональный фильтр»[5].

Формулировка цели статьи. Художественные произведения выражают ярко мир образов мыслей и глубоких чувств человека, вызывая эмоциональный отклик, эстетически воздействия на душу, являясь источником и средством воздействия на формирования толерантных отношений. Воздействуя на чувства человека искусство непосредственно формируя его моральный облик. И именно такое воздействие, которым обладает искусство более сильным, чем

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов пед. вузов / А.В. Мудрик / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004.
5. Нильсон, О.А. «Теория и практика самостоятельной работы учащихся» - Тал., 1996.
6. Нурутдинова А.Р., Мустафина Л.Р. Необходимые условия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе России // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. - № 12. – С. 335 – 338.
7. Огородников, И.Т. Педагогика. – М. Просвещение, 1968.
8. Паршина, И.В. Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку. //Иностранные языки в школе. – 1987. - №2.
9. Пидкасистый, П.И., Горячев Б.В. «Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы» - М, 1991.
10. Пидкасистый, П.И. «Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении» - М, 1990.
11. Платонов, К.К. Занимательная психология. – Изд-во: Питер Пресс, 1997. - 288 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования педагогического факультета Фролова Марина Ивановна
ФГБОУ ВО "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Аннотация. Статья посвящена одной из важнейших задач воспитания молодежи - формированию толерантной личности, используя возможности и специфику искусства. Толерантность рассматривается как система, гармонизирующая личность изнутри, и состоящая из развивающихся межличностных взаимоотношений в русле мира и согласия, сохраняющая культурную идентичность и объединяющая индивидов традициями, нормами, обычаями и культурными ценностями. В статье обосновывается и раскрывается значение искусства как исторически сложившейся системы различных конкретных способов художественного освоения мира, как способа организации межличностных контактов, взаимопонимания, диалога, передачи и восприятия информации и культурных ценностей.

Ключевые слова: толерантность, искусство, диалог культур, личность, гуманизм, культурная идентичность

Annotation. The article is devoted to one of the most important tasks of education of young people - the formation of a tolerant personality, using the power and specificity of art. Tolerance is considered as a system, harmonizing the personality from the inside, and which consists of developing interpersonal relationships in the mainstream of peace and accord, preserving the cultural identity of individuals and uniting traditions, norms, customs and cultural values. The article substantiates and discloses the importance of art as a historically developed system

3. Гибадуллин И.Г. Физическая подготовка лыжников-гонщиков с учетом биоэнергетических типов организма: монография / И.Г. Гибадуллин, Р.Е. Петров, В.С. Кожевников. – Ижевск: издательство «Шелест», 2015. – 152 с.
4. Гибадуллин И.Г. Физиологические и психологические критерии планирования и контроля процесса подготовки спортивного резерва / И.Г. Гибадуллин, В.Г. Лазаренко, В.С. Кожевников // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. – 2014. – № 3. – С 207-208.
5. Гибадуллин И.Г. Особенности планирования тренировочного процесса у футболистов 15-16 лет на основе учета их биоэнергетических типов / И.Г. Гибадуллин, В.С. Кожевников. – Ижевск: издательство ИжГТУ, 2011. -152 с.
6. Наставление по физической подготовке в ВС РФ (НФП-2009): Приказ Министра обороны Российской Федерации от 21апреля 2009 г. № 200с изменениями внесенными приказом Министра обороны Российской Федерации от 31 июля 2013 г. № 560.
7. Физическая культура: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / А.Б. Муллер, Н.С. Дядичкина, Ю.А. Богащенко, А.Ю. Близневский, С.К. Рябинина. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 424 с.

Педагогика

УДК: 374.7

аспирантка Мокрогуз Елена Дмитриевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются научные положения и теории, ставшие основополагающими для формирования и развития теории и практики образования людей третьего возраста. Анализируются понятия «третий возраст» и «геронтообразование». Представлены результаты отечественных исследований в области геронтообразования.

Ключевые слова: третий возраст, геронтообразование, герагогика, непрерывное образование, научные предпосылки.

Annotation. The scientific principles and theories that became fundamental to the formation and development of the theory and practice of education of third age people are discussed in the article. The concepts "third age" and "senior education" are analyzed. The results of domestic senior education research are presented.

Keywords: third age, senior education, geragogy, lifelong education, scientific background.

Введение. В последнюю треть XX столетия происходит формирование института геронтообразования – в мире появляются различные формы образования, предназначенных для старшего поколения. Это связано, прежде всего, с ростом продолжительности жизни и с возникновением нового облика старости – продуктивного, активного, энергичного. Мы согласны с мнением В.С. Безруковой, которая характеризует третий возраст, как «условное название первых лет пенсионного возраста, приближающего человека к

старости. Это возраст наивысшей мудрости, здравого смысла, сложившейся жизненной философии, накопленного огромного опыта успехов и потерь. Человек в этом возрасте – созерцатель, наблюдатель, советчик, консультант, духовный наставник, образец доброты и высокой нравственности» [2, с. 814].

Формулировка цели статьи. Цель статьи **-** определить ряд научных предпосылок, на которых строится теория и практика образования людей третьего возраста.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что по сей день демографические, экономические, правовые проблемы людей третьего возраста привлекают внимание гораздо большего числа исследователей, чем, скажем, вопросы личностного развития или самореализации. Обратимся к идеям, которые стали основополагающими для теории образования людей третьего возраста.

✓ Философское осмысление старости

Попытки философского осмысления старости проводили Платон, М.Т. Цицерон, Я.А. Коменский, И. Кант, В.Д. Альперович, Л.Б. Волынская, Т.В. Карсаевская, Н.А. Рыбакова и др.). О.В. Архипова [1] считает, что основной проблемой методологии исследования третьего возраста является отсутствие единой научной теории старения.

Современное рассмотрение третьего возраста описано М.Э. Елютиной и Э.Е. Чекановой, которые говорят о необходимости новой программы изучения старости, ее адекватной оценки в ракурсе социокультурных ценностей, «избавление от всевозможных спекуляций по поводу биологической и социальной неполноценности пожилого человека», признание этого периода равноценным с другими, наделенным своими достоинствами. «Нужна новая презентация старости в публичном пространстве культуры, помимо всего прочего, подчеркивающая необходимость образования в течение всей жизни» [7, с. 44].

Представления о старости как о линейном процессе инволюционных изменений уступают место современным видениям старения, как сложного фазного процесса, включающего как процессы угасания, так и адаптационные механизмы. Г.С. Никифоров пишет об ориентации современной науки на создание образца "торжествующей старости", освобожденной от негативных стереотипов и предрассудков [6]. Все чаще звучат такие тезисы, как «деятельная старость» и «всевозрастное развитие».

✓ Геронтосоциологические исследования.

Заслуживают отдельного внимания несколько социологических теорий.

Теория разобществления (E. Cummung & W. Henry), появившаяся в 60-е годы XX века, рассматривает старение как процесс социального освобождения, ограничение социального взаимодействия, добровольный уход из общества. Этот процесс естественен и неизбежен, является условием адаптации к возрастным изменениям, собственным желанием человека.

Вопреки теории разобществления B.L. Neugarten, R.J. Havighurst, S.S. Tobin выдвинули теорию активности, согласно которой нормальное старение предполагает активность, участие в социальных процессах. Таким образом, объединение с другими людьми становится залогом эмоционального благополучия и удовлетворенности жизнью пожилых людей.

Теория компетентности пожилых людей предполагает развитие способности человека к самостоятельности и независимости, возможности нести ответственность за собственную жизнь. Ее автор, E. Olbricht,

трех видов памяти – моторной, слуховой, зрительной – сформирована одна или две, то преподавателю требуется применять индивидуальный подход к выборам приемов тренировок.

Таким образом, для достижения оптимального развития механизма самоконтроля учащихся следует знать действия ориентировочной основы и уметь применять их на практике [10]. Поэтому овладение ориентировочной основой должно быть доведено до конечного итога, до уровня навыка, когда учащийся применяет все способы действия автоматизировано, без уточнения деталей, без развернутого анализа при их выборе. Однако, хорошо известно, что далеко не все учащиеся в равной успешной степени овладевают ориентирами для актуализации единиц языка. Практика показывает, что набольшее затруднение вызывает умение обнаружить ошибку, так как прохождение через все звенья структуры самоконтроля и усвоение того или иного действия, происходит одновременно, без разделения во времени. Очень сложно вовремя заметить свою ошибку, и определить где именно она была совершена. Учащиеся, которые владеют умением работать с ранее изученным действием, могут безошибочно и автоматизировано выполнять действия для создания нового эталона, довольно успешно, путем постоянной коррекции справляются с трудностями. Но и с их стороны наблюдаются ошибочные действия, неустойчивые знания некоторых звеньев самоконтроля.

Некоторые студенты с первых шагов применения правил действия не способны наблюдать свои ошибки, а, следовательно, исправлять их. Тут главная задача стоит перед преподавателем, он должен выяснить причину: неумение запоминать алгоритм ориентировочной системы, либо плохое владение предыдущим материалом и т.д. В любом случае, не нужно считать, что у таких учащихся запущено развитие механизма самоконтроля, с ними нужна дополнительная постоянная работа, они должны больше времени уделять повторению пройденного материала и освоению ранее изученного.

Выводы. Итак, мы можем сделать вывод, развитие навыков и умений это да неразрывных явления, они имеют взаимную связь, они взаимообусловлены, и формируется одновременно, не имея разрыва во времени. Каждый конкретный элемент навыка, умения соотносится с адекватным, конкретным звеном структуры самоконтроля.

Подводя итог, мы можем отметить, что не существуют упражнения специально предназначенные для формирования механизма самоконтроля обучающихся, для этой цели учителя используют обычные обучающие упражнения. В этом случае задача лежит только на преподавателе, он должен держать в поле зрения качество выполняемых действий учащихся, и, основываясь на это определять, какая корректировка необходима в развитии навыков самоконтроля.

Литература:

1. Андреева, О.Н. Использование проектной методики на уроках английского языка // Коммуникативная методика. – 2005. – №5. – С. 23 – 24.
2. Арутюнова, Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка / Н. Д. Арутюнова // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1984. – 235 с.
3. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: Учеб. пособ. для студентов педвузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2004.

смысловом уровне. Коррекция грамматической структуры должна происходить, если полностью понятен смысловой аспект фразы.

4. Корректировка ошибок. Корректировка выполняется в соответствии с принятым решением.

5. Сличение с эталоном. Студент выполняет корректировку, создавая образец во внутренней речи. Слияние это процесс, который неразрывен во времени, если то, что следовало создать учащемуся не прослеживалось ранее в его языковом или речевом опыте. Если же в задании предусматривается опора на знания, полученные ранее, тогда учащийся извлекает из памяти единицы для сличения, переносит их в оперативную память и исполняет, таким образом, сличение с эталоном. Этот процесс является также неразрывным во времени. Но в двух случаях действуют разные механизмы памяти. Что касается первого случая, там основной функционал занимает оперативная кратковременная память, в которую недавно был заложен образец-эталон. Говоря о втором случае, там актуализируются оба вида памяти.

6. Переход на другой объект. После того, как студент осуществил сличение, убедился в правильности своих действий, он переходит к исполнению следующего действия, и заново запускает весь механизм самоконтроля.

Одной из главных характеристик формирования механизма самоконтроля является неразрывность ошибочности действия и способности моментально внести корректировку [3]. Такая связь служит доказательством образцового функционирования самоконтроля.

Основываясь на правила в выполнении, каких – либо действий с единицей языка, учебная деятельность непрерывно связана с овладением ориентировочной основой действий.

Соблюдение правил при выполнении работы с единицей языка имеет постоянную связь с основой действий. Порядок определенных действий с единицей и последовательность их выполнения составляют основу овладения ориентировочной основой действий, она в свою очередь, характеризуется определенной динамикой. Динамика ориентировочной основы действий нужна для развития умения, безошибочно пройти путь от осознанно совершаемых действий до автоматизированных, то есть достижение уровня сформированного навыка [7]. Автоматизированные действия переводят внимание студентов с языкового уровня на содержательные действия, имеющие смысловую сторону высказывания.

Несомненно, самоконтроль – это определенный механизм действий учащихся, для формирования которого требуется управление со стороны обучаемого. В данном процессе каждому субъекту (преподаватель, студент) следует точно выполнять свои функции [7]. Учащийся приобретает необходимые знания, овладевает определенными действиями, начиная от конструируемых на основе ориентировочной системы и заканчивая свободным включением единицы в речевое действие. Обучающее влияние наставника, как и любая деятельность, имеет свой объект, цели, задачи, структуру, содержание.

Нельзя оставлять без внимания тот факт, что процесс формирования механизма самоконтроля содержит определенные трудности. Большинство учащихся имеют затруднения при овладении ориентировочной основой действий. Каждая из основ подразумевает знание набора действий, порядок их выполнения, способов действий. И если учитывать тот факт, что у учащиеся из

рассматривает компетентность «как соотношение личных ресурсов, накапливаемых в течение жизни, с требованиями окружающей среды, как согласование имеющихся возможностей, которые позволяют пожилому человеку соизмерять или сопоставлять свои умения и способности с требованиями окружающей среды для получения удовлетворительных результатов» [9, с. 38]. Большую роль в развитии компетенции играет образование.

Концепция продуктивного старения (O. Schaffter, H.P. Tews) поощряет любую полезную активность: обучение, волонтерскую и добровольческую деятельность, заботу о родственниках и знакомых, хобби, занятие любимым делом и т.д. как способ развития компетентности и социальной интеграции. Представители геронтосоциологического направления (E. Bubolz-Lutz, W. Braun, H. Reggentin L. Rosenmayr, P. Wentzel, D. Knopf, M. Kohli, H.P. Tews, Г.И. Осадчая, Т.К. Арефьева, В.Э. Гордин, М.Э. Елютина, Т.З. Козлова, Лидерс, Г.А. Парахонская, В.Д. Патрушев, Ж.Т. Тощенко, В.Д. Шапиро, и др.) интересуются проблемой социализации, поддержания активности и продуктивной деятельности людей третьего возраста в разных сферах жизнедеятельности. Популярным становится вопрос возрастной дискриминации (эйджизма), распространения негативных стереотипов, отрицательного отношения к людям третьего возраста и его преодоления (M. Dikson, M. Marshall, J. Vincent, М.Д. Александрова, В.А. Барабой, В.А. Давыдовский, Т.Б. Гершкович, Н.С. Глуханюк, О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, А.Т. Шаталов). Проблемы возрастной дискриминации по отношению к людям третьего возраста отчетливо проявляются в профессиональной сфере, когда под социальным давлением пожилой сотрудник вынужден увольняться или занимать менее престижную, чем ранее, должность. Негативные стереотипы оказывают отрицательное влияние на личность, в частности распространенные предрассудки о несовместимости образования с пожилым возрастом могут выступать существенным барьером для обучения [7].

Вопросы благополучного старения и качества жизни людей третьего возраста изучались R. Havighurst, S. Heidrich, Л.И. Анциферовой, О.В. Белоконь, Г.М. Зараковским, Н.Ф. Шахматовым, и др. Создание системы комплексной помощи людям третьего возраста, развитие механизмов интеграции пожилых людей в социальное пространство остаются в ряде приоритетных задач нашего времени, способствующих обеспечению успешного старения.

✓ Геронтопсихологические исследования

M. Baltes, P.B. Baltes, I. Stuart-Hamilton, E. Eirmbter, H. Huffeland, G. Graig, U. Leer, A. Kruse, B.L. Neugarten, J. Botwinick, D. Bromley, N. Haan, R. Helson, J. Horn, K. Schaie, P. Lewinsohn, A. Stanton, H. Thomae, Э. Эриксон, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, М.Д. Александрова, А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, К. Рошак, Л.И. Анциферова, Н.Ф. Шахматов, Т.Б. Гершкович, Н.С. Глуханюк, М.В. Ермолаева, О.В. Краснова, Т.Д. Марцинковская, Г.С. Никифоров, Е.Л. Солдатова и другие представители этого направления рассматривают вопросы преодоления возрастного кризиса и адаптации к условиям нового периода жизни, а также, состояние интеллекта и способностей людей третьего возраста. В частности, было подтверждено предположение о сохранении ядра личности и способности обучаться в

пожилом возрасте, большое распространение получила точка зрения А.В. Брушлинского, согласно которой развитие когнитивных функций не ограничивается определенным «конечным состоянием», а продолжается на протяжении всей жизни [3].

Установлено, что для людей третьего возраста образование несет психотерапевтический эффект, который реализуется в общении со сверстниками, обладающими аналогичными возрастными проблемами, участию в жизни других, сопричастности, а также когнитивно-терапевтический, направленный на поддержание интеллектуальных функций [6]. По мнению Б.Г. Ананьева, интеллектуальная деятельность препятствует возрастным изменениям позднего периода [4], что соответствует одной из распространенных теорий снижения когнитивных функций в пожилом возрасте - теории неупотребления, которая объясняет этот феномен сокращением постоянных тренировок.

В противовес традиционным представлениям об исчезновении творческих способностей после 60-лет, в последние годы большое внимание уделяется положительному влиянию занятий творчеством на человека третьего возраста. К вопросам реализации социальных, духовных, творческих возможностей людей третьего возраста обращались H. Huffeland, D. Glasse, R. Bulter, D. Bromley, G. Fennell, H. Evers, Л.И. Анциферова, К.М. Арымбаева, Т.И. Бакланова, М.В. Ермолаева, Е.И. Добринская, В.З. Дуликов, П.И. Кондратьева, Б.Г. Мосалев, Э.В. Соколов, К.А. Страшникова, Л.А. Рудкевич, М.М. Тульчинский, Ж.В. Хозина. Е.И. Холостова.

Не существует единого мнения о том, какая деятельность является ведущей деятельность в третьем возрасте. Как отмечает А.Г. Лидерс [12], в зависимости от особенностей этого периода и образа жизни человека, его интересов такой деятельностью может быть творчество, общественная работа, образование, хобби, путешествия, садоводство, помощь родственникам и близким людям, забота о собственном здоровье и др. Распространенной является точка зрения Э. Эриксона, согласно которой ведущей для людей третьего возраста выступает некая внутренняя деятельность, ориентированная на принятие собственного жизненного пути, «осмыслением» прошлого и настоящего [19].

Положение современных Российских пенсионеров характеризуется наличием ряда социально-психологических проблем: ухудшение здоровья, материального достатка, статуса в обществе, утрата привычного ритма, потеря близких, одиночество, синдром "опустошенного гнезда". Большую роль в преодолении этого кризиса играют такие факторы, как интересно наполненный досуг, самореализация, хобби, рациональное сочетание труда и отдыха, занятия, направленные на поддержание здоровья, разнообразные виды обучения, вовлеченность в различные сообщества.

✓ Фундаментом теории образования людей третьего возраста выступает идея непрерывного образования («образования в течение всей жизни»), которую С.Г. Вершловский описывает в качестве «важнейшего социально-педагогического принципа, отражающего современную тенденцию построения образования как целостной системы, направленной на развитие личности на протяжении всей жизни и составляющей условие социального прогресса» [16, с. 117]. Она включает в себя важнейшие для нас понятия «образование длиною в жизнь», отражающее продолжающийся характер этого процесса, к

иностранным языком, поэтапно, постепенно, совершенствуя между тем умения и навыки самоконтроля.

Говоря о самоконтроле, как о реализации своего развития, можно выделить две формы: произвольную и непроизвольную. Непроизвольная форма – это форма самоконтроля, происходящая в момент реализации механизма, то есть сознательный компонент уходит на фоновый уровень, самоконтроль в непроизвольной форме менее совершенен, так как в любой момент учебной деятельности есть вероятность возникновения колебаний и иногда идет переключение на произвольную форму самоконтроля [6]. По мнению исследователей, занимающихся изучением данной проблемы, произвольная форма самоконтроля происходит на первичных этапах учебных действий, когда учащийся начинает овладевать азами действий с учебным материалом.

Резюмируя вышесказанное можно сделать вывод о том, что обучение навыкам самоконтроля следует начинать, опираясь на произвольное внимание.

Исследуя вопросы обучения самоконтролю, ученые отмечают, что самоконтроль имеет достаточно сложную уровневую структуру. В самом общем виде эта структура может быть сведена к трём уровням:

1. Студент верно выполняет учебные действия и в полной мере это осознает это, то есть он имеет сформированный механизм самоконтроля;

2. Студент допускает некоторые ошибки в процессе обучения, осознает это и старается внести коррекцию. В целом, он имеет сформированный механизм самоконтроля, но он меняется с непроизвольной формы на произвольную после совершения ошибочных действий.

3. Студент производит ошибочные действия в процессе обучения и не осознает это, то есть они имею не сформировавшийся механизм самоконтроля.

Рассмотрим случай формирования механизма самоконтроля, он находится в стадии формирования, но студент имеет способность допускать ошибки, замечать их, вносить коррективы. У такого студента процесс формирования механизма самоконтроля проходит в следующих этапах:

1. Осознание и фиксирование ошибочного действия. Применяя это к усвоению слова или грамматического явления это значит, что обучающийся должен определить в какой именно части фразы или предложение было допущено ошибочное действие.

2. Выявление ошибки, определение объекта, в котором была допущена ошибка. Если мы говорим о словарной единице, то главным образом следует обратить внимание на корректность и некорректность её смысловой сочетаемости, далее учесть грамматический строй употребления слова. Основное звено затруднения может быть в неправильном употреблении слова, в этом случае при нормальном развитии механизма самоконтроля учащийся опирается на уже приобретенные знания ранее, и достаточно быстро извлекает слово из памяти. Случай, если речевая единица забыта полностью, и учащийся неспособен вспомнить её, говорит о том, что развитие механизма управления своей деятельностью полностью отсутствует. В этом случае нужна помощь преподавателя, наставника или одногруппников.

3. Принять решение о характере устранения ошибки. Учащийся решает и формирует последовательность корректировки своего ошибочного действия. Продуктивнее всего следует начинать корректировку на содержательном,

активности и инициативности, самостоятельность в учебной работе, умение оценить правильность выполнения собственной работы [2].

Следует отметить направление работы. Направление работы – это формирование рефлексивной самооценки (знания о собственном знании и незнании о собственных возможностях и ограничениях), о которой свидетельствуют две способности: способность видеть себя со стороны, не считая свою точку зрения единственно возможной, и способность анализировать собственные действия.

В результате этой работы мы, возможно, могли бы учиться сами и учить (т.к. это ещё не навык, а становление его) не только оценивать границы своих возможностей, фиксировать трудность, но и анализировать её причину, то есть выходить за границы собственных знаний и умений, строить догадки о неизвестном. Это, в конечном счете, способствует развитию рефлексивной способности контролировать и оценивать себя. А это необходимый уровень для полноценного формирования умений самоорганизации [4].

Несмотря на актуальность данной проблемы и огромное количество исследований в данной области, в настоящее время проблема формирования умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности студентов окончательно не решена. Во-первых, многообразие подходов к данной проблеме, отсутствие совокупного и согласованного мнения по данной проблеме нет.

Попытки анализа проблемы общей связи между самоорганизацией и самоконтролем привели нас к тому что, в науке наблюдается еще одно противоречие в данной области.

Большинство работ, ориентированных на самоконтроль дисциплины «Иностранный язык» основываются на формировании отдельных групп умений, в виду того, что самоконтролирующие действия студентов представляют собой относительные и независимые этапы учебной дисциплины.

Некоторые исследователи рассматривают самоконтроль в качестве неотделимого компонента самоорганизации и развивают его как одно из умений самоорганизации, не отделяя его, как отдельный этап учебного процесса.

Большинство методистов, психологов, лингвистов сходятся во мнение о том, что главной задачей учеников, изучающие ИЯ, является умение развивать навыки самоконтроля, а в совершенстве владеть им полностью. Самоконтроль позволяет студентам развивать умение критично оценивать себя, что в дальнейшем приведет к безусловному овладению всех видов самоконтроля [5].

Формулировка цели статьи. Определить возможности организации самостоятельных работ учащихся при выполнении учебных задач.

Изложение основного материала статьи. Самоконтроль, как универсальная интеллектуальная способность может осуществляться различными предметами, в особенности иностранным языком. Можно уверенно утверждать, что плохое владение иностранным языком после окончания средней школы, обусловлено не развитостью механизма самоконтроля. Преподаватель должен научить своих подопечных владеть навыками самоконтроля, научить их пользоваться ими в полной мере [8]. Необходимо помнить, что изучение иностранного языка – это процесс, который растянут во времени. Иначе говоря, студенты овладевают

которому можно обратиться в любой момент, и «образование шириною в жизнь», подчеркивающее разнообразие форм обучения.

✓ Андрагогические и методологические основы образования взрослых

J. Raven, S. Becker, R. Werner, G.H. Sitzmann, D. Knopf, E. Olbricht, H.P. Tews, W. Hawneke, R. Schmidt, А.В. Даринский, Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Кричевский, В.Г. Онушкин, Г.С. Сухобская, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, А.Е. Марон, В.И. Подобед, О.В. Агапова, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, М.Г. Ермолаева, А.И. Кукуев, Н.П. Литвинова, Л.Н. Лесохина, Т.Н. Ломтева, Е.И. Огарев, Е.А. Соколовская, Е.П. Тонконогая и др. внесли значительный вклад в теорию образования взрослых.

Г.С. Сухобская, Е.А. Соколовская и Т.В. Шадрина описывают взрослого человека как субъекта образовательной деятельности «с его правом на выбор содержания образования, с его ожиданиями получить в ходе образования способы позитивной самореализации, улучшения, социального самочувствия, укрепления уверенности в своей цели» [14, с. 22].

На людей третьего возраста распространяются ведущие принципы андрагогики: опора на собственный опыт, индивидуализация (создание индивидуальной программы обучения для каждого обучающегося, которая учитывает его собственные цели, особенности и уровень), элективность (свобода выбора содержания и средств обучения), приоритет самостоятельного обучения как основного вида учебной работы, самоорганизация обучения, принцип совместной деятельности, который подразумевает совместную постановку задач и осуществление контроля, системность обучения (соответствие целей, содержания, средств, форм и методов, а также результатов), контекстность (учет личных целей, определяемых социальными ролям, личностным развитием, профессиональной деятельностью), безотлагательное применение результатов обучения, расширение образовательных потребностей [17].

В процессе обучения взрослых взаимодействие участников отличается от классических педагогических отношений “учитель – ученик”. Слушатель желает самостоятельно определять предмет обучения и выступать активным соорганизатором своего образования. Преподавателя, как утверждает С.Г. Вершловский, отличает особая андрагогическая позиция, «которая выражается в деятельности модератора … - человека, ведущего любую организационную работу (прежде всего учебную) с группой взрослых на основе принципов равенства и диалога, а также тьютора, осуществляющего сопровождение обучающегося в процессе формирования им индивидуальной образовательной программы» [5, с. 117].

По мнению А. Роджерса, андрагог одновременно выполняет роли преподавателя, участника группы, ее лидера и компетентного эксперта [20].

✓ Теория образования людей третьего возраста в наши дни

В последнюю треть XX века стали появляться так называемые «университеты третьего возраста», и другие разнообразные формы образовательной деятельности, предназначенные для лиц третьего возраста. В это же время из андрагогической сферы выделяется герагогика (или геронтогогика) – часть педагогической геронтологии, область знаний, посвященная образованию людей третьего возраста. Большую роль в обосновании образовательной работы с людьми третьего возраста сыграли немецкие ученые О. Ф. Боллнов и Х. Мискес.

Сегодня необходимость обучения в течении всей жизни закреплена законодательно в международных нормативно-правовых актах. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза рассматривает процесс обучения «как постоянный континуум “от колыбели до смерти”». «Обучение на протяжении всей жизни» [15, с. 11] указывается в качестве одной из стратегий в Мадридском международном плане действий по проблемам старения 2002 года и является одним из ключевых моментов популярной концепции активного старения [13].

Заметим, что в отечественной науке проблема образования людей третьего возраста только формируется. Прежде всего, вызывает интерес тема акмеологического потенциала геронтообразования.

Необходимо отметить большое количество образовательных программ для людей третьего возраста в нашей стране и вместе с тем отсутствие единой системы обучения, законодательного регулирования процесса обучения, комплексных научных исследований, общей концепции подготовки специалистов для образовательной работы с соответствующей категорией.

Нельзя не отметить роль социальной педагогики и социальной работы, в рамках которых рассматривается деятельность социальных служб по оказанию помощи людям третьего возраста (Е.П. Агапов, В.Д. Альперович, Н.Ф. Басов, И.Г. Беленькая, Н.М. Божко, И.Н. Бондаренко, И.А. Бочарова, Т.Б. Гершкович, Н.С. Глуханюк, С.И. Григорьев, М.П. Гурьянова, В.Э. Гордин, Н.Ф. Дементьева, А.А Дыскин, И.А. Липский, А.В. Мудрик, В.Ш. Масленникова, Г.П. Медведева, Е.Н. Сорочинская, Г.С. Сухобская, В.С. Торохтий, Е.И. Холостова, Н.П. Щукина, Р.С. Яцемирская и др.).

В педагогических науках развивается интерес к досуговой деятельности пожилых людей (К.М. Арымбаева, В. Вдовенко, В.Н. Голомидов, Л.К. Игнатьева, О.Ю. Мацукевич, Ю.Б. Мицкевич, О.Б. Мурзина, Т.П. Степанова, О.А. Пачина, Ж.В. Хозина и др.). Г. Колик [8] говорит о целом направлении – «герагогике досуга». По мнению К.А. Рямовой [18] досуговая деятельность в третьем возрасте может быть ведущей.

По мнению Т.М. Кононыгиной геронтообразование служит «обеспечению долговечной, самостоятельной, продуктивной, качественной жизни, а также созданию и формированию нового облика старости как возможного эталона для достижения его более молодыми поколениями. Развитие геронтообразования в глобальном масштабе расширяет границы интеграции российских пожилых людей в европейское образовательное пространство и способствует интернационализации процессов достижения успешного старения» [10].

Вопросы геронтообразования поднимались в работах В.Д. Альперович, Р.М. Грановской, О.В. Хухлаевой. Отдельные публикации посвящены теории и практике обучения людей третьего возраста, его формам, методам и особенностям (О.В. Агапова, А.А. Гордиенко, М.Э. Елютина, Г.А. Ключарев, С.И. Змеев, Т.З. Козлова, Н.А. Лобанов, И.Г. Мицкевичине, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, С.Б. Топорков, Э.Е. Чеканова, Е. Халицкий, А.Г. Щедрин).

В последние годы был защищен ряд отечественных диссертаций по педагогическим специальностям, в которых рассматривается обучение людей третьего возраста (диссертационные исследования И.В. Высоцкой, О.У. Гогицаевой, Г. Колик, Н.А. Ермак, Г.А. Миннигалиевой, О.А. Пачиной, К.А. Рямовой, Е.С. Трифонова, С.Н. Шиловой). Авторов интересует

Педагогика

УДК:378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации
Фасхутдинова Галия Рауфовна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья представляет собой самостоятельный тип текста, в котором рассматриваются некоторые теоретические предпосылки исследования проблем самоорганизации учебной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка. В статье раскрываются основные этапы формирования навыков самоконтроля, анализируются проблемы общей связи между самоорганизацией и самоконтролем, исследуются вопросы обучения самоконтролю и самоорганизации в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, учебная деятельность, самоорганизация, иностранный язык.

Annotation. This article represents an independent text type in which some theoretical prerequisites of research of problems are considered self-organization of educational activity of students in the course of learning of foreign language. In the article the main stages of formation of skills of self-checking reveal, problems of the general communication between self-organization and self-checking are analyzed, questions of training in self-checking and self-organization in the course of educational activity are investigated.

Keywords: self-checking, educational activity, self-organization, foreign language.

Введение. Овладение навыками самоорганизации учебной деятельности при изучении иностранного языка (далее ИЯ) студентов считается обязательным минимумом. Высокий уровень освоения умений самоорганизации учебной деятельности в значительной мере определяет успешность обучения на последующих ступенях образования, и в данном контексте проблема формирования умений самоорганизации, являющихся основой обобщенного способа организации учебной деятельности, приобретает особую актуальность.

Итак, важной целью обучения является развитие навыков самостоятельной работы в ходе учебной деятельности в изучении иностранного языка.

Это важная составляющая универсальных учебных действий (далее УУД) по овладению основами наук, развитию умения учиться. Она формируется с разрывами во времени, достаточно постепенно. В задачи обучения студентов входит лишь создание предпосылок развитие навыков самостоятельной работы в ходе учебной деятельности: достаточно высокий уровень произвольности, умение планировать и контролировать собственные действия, умение сосредоточиться на поставленной учителем задаче, высокий уровень

3. Везиров Т.Г. Подготовка магистров педагогического образования в условиях новой информационно-образовательной среды. Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2013. № 5 (21). С. 27-32.

4. Кузнецов А.А., Зенкина С.В. Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды: методическое пособие - Москва, 2010.

5. Зенкина С.В., Салангина Н.Я. Сетевые сообщества и использование их возможностей при организации повышения квалификации учителей // Педагогическая информатика. 2012. № 3. С. 8-14.

6. Дубаков А.В., Хильченко Т.В. Формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка в условиях модернизации высшего образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2014. - №10. - С. 336 - 341.

7. Люботинский А. А. Структурно-функциональная модель методической компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды // Молодой ученый. — 2014. — №8. — С. 820-825.

8. Макеева С.Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. - 2010. - №15. - С. 201 - 205.

9. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза. – М.: АПКиППРО, 2010. – 324 с.

10. Филатова О.П. Процесс формирования методической компетенции педагогов при освоении аудиовизуальных технологий обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2013. - Выпуск № 1 (14)

11. Ярычев Н.У. Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов Чеченской республики // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2009. № 1. С. 25-29.

12. Ярычев Н.У., Дудаев Г.С.Х. Компетентностный подход как фактор повышения качества образования // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 8-5. С. 152-154.

позитивное воздействие образования образ жизни и личность в третьем возрасте (социализация, улучшение качества жизни, преодоление возрастной дискриминации и т.д.).

Выводы. Третий возраст – период активной жизнедеятельности. Образование сегодня признается обществом в качестве неотъемлемой стратегии развития людей на этапе третьего возраста.

Геронтообразование – активно изучаемая область знаний, которая тесно связана с геронтофилософией, геронтопсихологией, геронтосоциологией, теорией образования взрослых. Исследователей интересуют цели и задачи, а также акмеологический потенциал обучения пожилых людей.

Литература:

1. Архипова О.В. Обучение как условие успешной адаптации пожилых людей в стационарных условиях. Автореферат дисс. … канд. психол. наук: М., 2011.

2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000 – с. 959.

3. Брушлинский А.В. Проблема развития в психологии мышления // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978.

4. Вдовенко Т.В. Проблемно-целевой подход к организации досуга людей третьего возраста (На материалах США и стран Западной Европы): дис. . канд. пед. наук: 13.00.05 / Т.В. Вдовенко; ЛГИК. СПб, 1992. - 166 с.

5. Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 148 с.

6. Геронтопсихология / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. СПб., 2007. — 391 с.

7. Елютина М.Э., Чеканова Э.Е. Пожилой человек в образовательном пространстве современного общества // Социологические исследования № 7 (231), 2003. с. 43-49.

8. Колик Г. Реализация развивающего потенциала досуга людей пожилого возраста. Автореферат дисс… канд. пед. наук: СПб, 2007.

9. Кононыгина. Т.М. Герагогика. (пособие для тех кто занимается образованием пожилых людей). Орел, 2006 – 148 с.

10. Кононыгина Т.М. Управление геронтообразованием: становление, функционирование, перспективы: Автореферат дис. ... канд. социол. наук: Орел, 2004.

11. Лапшина Е.В. Социокультурные детерминанты образования пожилых // Постдипломное образование: вызовы времени. Материалы VII международной конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2007. с. 57-59.

12. Лидерс А.Г., Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. – 2000.

13. Мадридский международный план действий по проблемам старения 2002.

14. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадриной. - СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

15. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Лиссабон, 2000. http://www.znanie.org/jornal/n2_01/mem_nepr_obraz.html

16. Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С.

Пушкина, НИИ соц.-экон. И пед. пробл. непрерыв. образования. – Вып. 11. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Ч. I. – 324 с.

17.Рыжикова Е.П. Научно-педагогические условия изучения иностранного языка в системе андрагогики. Дисс. ...канд. пед. наук. - М., 2001.

18. Рямова К.А. Социально-педагогическая поддержка жизненной позиции пожилого человека в образовательном пространстве фитнес-клуба. Автореферат дисс. … канд. пед. наук : Челябинск, 2010.

19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2006, 607 с.

20. Rogers A. Teaching Adults. – Philadelfia. - Open Unis, Press. third edition. – 3rd. – 2002. – P. 67.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Оберемко Ольга Георгиевна
Нижегородский государственный университет
имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);
аспирант кафедры лингводидактики и
методики преподавания иностранных языков Ермакова Юлия Игоревна
Нижегородский государственный университет
имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Совершенствование процесса профессиональной подготовки переводчиков в вузе рассматривается в связи с задачей формирования профессиональной компетенции специалиста. Деятельность переводчика предполагает трансляцию культурных ценностей, интересов и потребностей представителей родного лингвосоциума. В связи с этим, региональный компонент в обучении иностранному языку и переводу позволит сформировать ценностные установки, систему знаний и умений реализовывать эти знания в процессе межкультурной коммуникации. Проблеме регионализации мира, реализации принципа региональности в образовании уделяется значительное внимание со стороны ученых.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция переводчика, обучение иностранному языку, региональный компонент, совершенствование процесса образования.

Annotation. The research paper deals with an issue of interpreters´ professional training, curriculum development and improvement. The interpreters' profession presumes the translation of his national cultural values, interests and needs. Thus, the regional component implemented in the foreign language and interpreters' training allows to make up system of values, knowledge and skills to actualize this knowledge during the intercultural communication. The issue of the world regionalization and implementation of the regional component in the specialists' training is overviewed by many scientists.

Keywords: interpreters' professional-communicative competence, foreign language training, regional component, curriculum improvement.

уметь использовать в учебном процессе современные технические средства обучения, аудиовизуальные и информационно-коммуникационные технологии обучения:

– находить необходимую в учебно-воспитательном процессе информацию в сети «Интернет».

– разрабатывать планы учебных занятий с использованием технических средств обучения;

– осуществлять подбор необходимых аудио- и видеоматериалов,

– разрабатывать и демонстрировать мультимедийные презентации;

– подбирать учебный материал, позволяющий развивать профессиональные способности с учётом удовлетворения познавательных потребностей учащихся

– изготавливать раздаточный материал,

– подбирать программное обеспечение и задания для индивидуальной работы учащихся [10].

Как показывает изучение практики повышения квалификации педагогов, наиболее актуальными направлениями совершенствования методической компетентности являются следующие:

– Методика конструирования и использования на основе современных информационных технологий эффективных дидактических средств – учебных видеороликов, личных образовательных сайтов и т.д.

– Методика реализации в образовательной практике интерактивных методов и технологий обучения;

– Методика использования на уроках электронных учебников;

– Использование социальных сетей для создания профессиональных сообществ и обмена опытом и д.р

Резюмируя вышеизложенное, опираясь на выводы других исследователей данной проблематики [7- 12 и др.], с чьим мнением мы солидарны, отметим, что, методическая компетентность обеспечивает результативность процесса обучения, так как позволяет реализовывать в образовательной практике ведущие дидактические принципы, содержание, формы организации учебно – воспитательного процесса. Методическая компетентность предполагает способность к методической рефлексии, умению критически оценивать и переосмысливать качества собственной профессионально – педагогической деятельности, анализировать используемые приёмы, методы и технологии обучения с точки зрения их эффективности. В этой связи формирование методической компетентности педагога – актуальная проблема для образовательной практики, которая требует постоянного переосмысления и доработки в соответствии с новыми задачами, стоящими перед педагогами.

Литература:

1. Анашкина, Н. А. Мультимедийные технологии в образовании: создание учебного видеофильма: учеб. пособие / Н. А. Анашкина, А. И. Шишкин; - Омск, 2010. - 90 с.

2. Алипханова Ф.Н. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов педагогического вуза // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 21. С. 213-216.

Таблица 3

Основные этапы процесса формирования методической компетентности педагога в условиях непрерывного образования

Первый этап	Второй этап	Третий этап
формирование установок на совершенствование педагогической деятельности, психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для осуществления воспитательной и образовательной деятельности в школе на современном уровне	актуализация знаний и умений по теории и методике преподавания предмета - общей и частной, по психолого-педагогическим дисциплинам, использование информационно-коммуникационных технологий обучения для отработки отдельных методических способов, приёмов достижения педагогических целей	этап формирования опыта применения в совокупности знаний и умений по теории и методике преподавания предмета; опыта взаимодействия с учащимися по достижению целей учебного процесса для создания методических и дидактических материалов

Тем самым, на примере совершенствования методической компетентности педагога можно наглядно проследить возможность реализации непрерывного образования. Без этого педагог не сможет выполнять эффективно профессионально – педагогическую деятельность, так как необходимо постоянно соответствовать меняющимся требованиям к целям и задачам обучения, методам и технологиям ведения урока, к материально – техническому оснащению урока и дидактическим средствам.

Как отмечает О.П. Филатова [10], становление компетентного педагога, в том числе благодаря занятиям в условиях повышения квалификации, осуществляется в соответствии с логической цепочкой:

информирование - тренировка - практика - профессиональное саморазвитие на базе инновационных и информационных компетенций

Основной и завершающий этап формирования методической компетентности педагога приходится на годы непосредственного преподавания. При этом большая роль в совершенствовании методической компетентности педагога отводится занятиям на курсах повышения квалификации, на которых педагоги могут отработать отдельные методические навыки, которые можно использовать в повседневной профессиональной деятельности, выводя её на новый качественный уровень.

Выводы. Эффективность курсов повышения квалификации должна определяться, прежде всего, сформированными и усовершенствованными навыками методической компетентности. Так, современный педагог должен

Введение. Современная система образования в своем развитии проходит стадию сложных изменений. Эти изменения в сфере профессиональной высшей школы обусловлены, прежде всего зависимостью современного общества от личности специалиста, его профессиональной компетентности.

Изменения политической ситуации в стране, расширение межнациональных и международных контактов, усиление интеграционных процессов в жизни многонационального общества, увеличение взаимообменов предъявляют особые требования к образованию, обновлению его целей, содержания и форм, отвечающих потребностям обучения в течение всей жизни на основе приоритетного внимания к изучению коммуникации как специфической сферы, формированию коммуникативной культуры личности вообще и коммуникативной компетенции специалиста в частности.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение задач, целей, принципов и процесса обучения первому иностранному языку и переводу будущих специалистов переводчиков; рассмотрение процесса регионализации образования как важного аспекта совершенствования образования.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время появилось немало новых подходов к совершенствованию образования. Их отличительными чертами являются целостность и междисциплинарность, мировоззренческий и методологический плюрализм, открытость процесса познания и интеграция различного рода информации.

Глубинная цель образования – вывести человека на уровень постоянно возобновляемого и расширяющегося воспроизводства информации. Это обусловлено тем, что мы вступаем в эпоху информационной цивилизации. Под образованием мы, вслед за С.Д. Смирновым, понимаем процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе. В этом определении образования в более явной форме присутствует связь приобретенных в ходе обучения знаний и умений с уровнем личностного развития. Образованный человек - это не просто знающий человек, но и обладающий высоко ценными в обществе качествами [6, с. 117]. Наиболее полно эти возможности образования реализуются в вузовской системе многоуровневого образования.

Как необходимое условие и связующее звено практически всех компонентов культурно-коммуникативного пространства этносов выступает язык. Это и обусловило важную роль межэтнической, и, следовательно, межкультурной коммуникации переводчика.

Качественной исходной характеристикой лингвиста-переводчика является его профессиональная деятельность, поскольку в ней выражена социальная необходимость обеспечения межэтнической коммуникации как важнейшей формы межкультурного взаимодействия. Становление специалиста данного профиля связано с развитием его творческого потенциала как личности, способной к глубокому усвоению культуры своего народа, своей страны, а также к восприятию и усвоению культуры другого этноса.

В рамках компетентностного подхода, в настоящее время стоящего на первом месте в методике преподавания, мы рассматриваем профессионально-коммуникативную компетенцию переводчика, в составе которой нами выделены следующие компоненты: лингвистическая (языковая),

социолингвистическая (речевая), социокультурная, социальная и дискурсивная компетенции.

Понятие профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков состоит из двух основных частей, формирующихся на занятиях по практике языка (коммуникативная) и переводу (профессиональная).

Важно рассмотреть цели и содержание практического курса первого иностранного языка в рамках программы подготовки будущих переводчиков. Естественно, данная дисциплина относится к базовой общепрофессиональной части (Б.3.1) профессионального цикла (Б.3). В кратком содержании программы описаны темы практических занятий, на которых развиваются все виды речевой деятельности в рамках бытовой и страноведческой разговорной тематики (биография, семья, здоровье, погода, дом, город, учеба, свободное время; национальные традиции и праздники; география, социальная структура, политическое устройство, новейшая история стран изучаемого языка; немецкий язык в Европе и в мире; проблемы молодёжи; СМИ; ЕС; путешествия, спорт).

Стоит также упомянуть, что помимо «Практического курса 1-го ИЯ», лучше понять язык и освоить все его грани, позволяют такие описанные в программе дисциплины, как «Основы теории первого иностранного языка», «Лексикология», «История языка», «Теоретическая грамматика», «Систематизирующий курс грамматики» и «Стилистика».

Учитывая цели и компетенции, описанные в программе, а также содержание курса обучения иностранному языку, можно сделать вывод, что по завершению программы бакалавр-переводчик будет обладать высоким уровнем владения языком (уровень В2 по шкале Общеевропейских компетенций владения иностранным языком), необходимым ему для дальнейшего освоения переводческих (т.е. профессиональных) дисциплин.

Стоит, однако, обратить внимание на некоторые аспекты лингвистической подготовки, а именно профессиональную (новые тенденции в подготовке лингвиста и меняющиеся экономические, общественные и политические стороны нашей жизни указывают на необходимость изменения содержания деятельности переводчика) и культурную составляющие (ведь иногда даже глубокое знание языка не является гарантией успешного межкультурного общения, т.к. каждое слово любого языка несет в себе другую культуру, иной мир).

Лингвистическая подготовка переводчиков должна обуславливаться совершенствованием, которое, в свою очередь, определяется понимаем сути переводческой деятельности. Согласно М.П. Брандес, вся лингвистическая и лингвотеоретическая подготовка переводчиков является прикладной к деятельности переводчика как, прежде всего, деятельности общения, являющейся исходной всего процесса подготовки. Это изначально предполагает коммуникативное обучение языку, а не просто языковую подготовку в тривиальном смысле, которая затем обслуживает переводческую деятельность [2, С. 17-29].

Однако, как показывает практика, даже глубокого знания иностранного языка недостаточно для эффективного межкультурного общения. Поэтому главная задача в изучении иностранного языка как средства коммуникации и подготовки специалистов в этой области заключается в том, чтобы язык

Прагматический/моделирующий уровень - целенаправленность, устойчивость и осознанность путей и способов методической деятельности. Высокий уровень сформированности методического мышления.

Интегративный уровень - высокая степень активности и результативности методической деятельности педагога. Характеризуется так же высоким уровнем развития педагогических способностей, педагогической рефлексии, творческой самостоятельности. Это в совокупности создаёт условия для эффективной самореализации в продуктивном методическом творчестве.

Некоторые авторы [6 и др.] выделяют так же методическую готовность педагога, как систему мотивов, установок, обеспечивающих педагогу условия для выполнения методической деятельности на основе имеющихся методических знаний, навыков и умений**.**

В целом можно отметить, что особая ценность и значимость для педагога развитой методической компетентности заключается в том, что она позволяет комплексно применить личностные качества и способности, а так же предметные, психолого-педагогические, информационно-технологические и др. профессиональные знания при создании дидактического материала по своей специальности.

Формирование методической компетентности у педагогов — это целенаправленный, содержательно насыщенный и организационно оформленный процесс овладения учителями методическими способами, приёмами и технологиями достижения педагогических целей.

Процесс формирования методической педагога состоит из трёх основных этапов и начинается ещё на этапе профессиональной подготовки будущего педагога в условиях вуза и продолжается на протяжении всей профессионально – педагогической деятельности путём самообразования, а так же в условиях системы повышения квалификации работников образования (табл. 3).

Таблица 2

Структура методической компетентности, как совокупности общеметодических и специальных компетенций

Общеметодические компетенции	Специальные методические компетенции
– **мотивационная,** отражающая личностную заинтересованность в самопроектировании методической подготовки; когнитивная, характеризующая способности к повышению своего методического мастерства; – **коммуникативная,** характеризующая умения проектировать и устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения; – **информационная,** отражающая наличие умений и навыков получения, обработки и применения информации в процессе самопроектирования методической подготовки на современном теоретико-методологическом уровне; – **социальная,** характеризующая осознание социальной значимости собственного методического развития.	– **целевая** предполагает умение педагога определять цели обучения; – **содержательная** — умение определять содержание обучения; – **проектировочная** — умение проектировать учебно – воспитательный процесс; – **мониторинговая** — умение отслеживать результаты обучения. – **рефлексивная** — умение обосновывать эффективность выбранных методик;

Структура методической компетентности предполагает процесс ее формирования в движении от одного уровня к другому.

По мнению исследователей (Соловова Н. В., Языкова М. В., Кузьмина Н.В. и др. существуют следующие **уровни** сформированности **методической компетентности**: адаптивный, репродуктивный, прагматический, интегративный.

Адаптивный уровень – направленность методических знаний и умений педагога на решение методических задач с учетом контингента учащихся и возникающих трудностей.

Репродуктивный уровень - сформированность у преподавателя целостных представлений о методической деятельности, к методическому обеспечению и сопровождению учебного процесса, о наличии знаний о методиках преподавания учебной дисциплины.

изучался в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке.

Цели, поставленные современными условиями, вызвали к жизни новые взгляды на природу языка, теорию и методику профессиональной подготовки специалистов в области иностранных языков. Как мы уже отметили, беглость и правильность речи в лексико-грамматическом аспекте не гарантируют взаимопонимания и результата в совместной деятельности реального общения. Проблема состоит в том, что традиционные подходы, основанные на советской методике, недостаточно учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их представителей, и специфику речевой деятельности как культурно-обусловленного поведения. Следовательно, по мнению Г.В. Елизаровой, для обеспечения адекватной подготовки специалистов, в том числе и переводчиков, способных к продуктивному общению, необходимо изменить целенаправленность обучения: заменить цель формирования и развития навыков и умений, необходимых для преимущественно учебной коммуникации с его ориентацией на процесс – образцовую речь на иностранном языке, – на новую цель, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями иной культуры как в бытовой, так и в профессиональной сфере с ориентацией на результат такого общения [3, с.57-59].

Обучение переводу в учебных заведениях высшего профессионального образования, занимающихся подготовкой профессиональных переводчиков, традиционно включает в себя занятия по теории и практике перевода. Теоретической основой методики формирования переводческой компетенции является мнение, что, врожденные («естественные») способности к переводу, как и способности к овладению языками, в неодинаковой степени присущие каждому конкретному индивидууму, вполне возможно активно развивать [1, с. 72]. Правильная организация образовательного процесса, комплексные меры по совершенствованию известных методик преподавания и внедрение новых педагогических технологий, способствуют формированию у обучаемых необходимой компетенции на уровне, соответствующем требованиям современных образовательных стандартов.

Необходимо отметить, что помимо практического значения, а именно: формирования непосредственно переводческой компетенции, обучение практике и теории перевода способствует приобретению студентами знаний общелингвистического и общеобразовательного характера. В ходе образовательного процесса большое внимание уделяется изучению студентами семантических особенностей лингвистических единиц, их коннотативного аспекта, что влечет за собой необходимость погружения в культуру изучаемого языка, осознания её своеобразия. Изучение особенностей системной организации и функционирования языков побуждает учащихся сравнивать и анализировать общие и особенные черты в культуре и мышлении представителей разных языковых групп.

Формирование переводческой компетенции оказывает влияние на развитие у студентов таких личностных качеств как внимательность, чувство ответственности, коммуникабельность, такт, способность быстро принимать правильные решения, а также стремление к постоянному пополнению знаний в разных областях. В ходе профессиональной подготовки у будущих переводчиков формируется умение пользоваться справочниками и

дополнительными источниками информации, навык быстрого поиска и сопоставления лингвистических и экстралингвистических данных. Необходимо также отметить, что профессия переводчика предполагает воспитание широко эрудированной личности, обладающей высокой культурой и разносторонними интересами.

Выбор методики обучения переводу непосредственно зависит от качества языковой подготовки студентов. Образовательный процесс для учащихся, свободно владеющих языком оригинала и языком перевода, нацелен на формирование собственно переводческой компетенции. В данном случае все внимание будет уделяться развитию умения использовать языковые средства на разных этапах межъязыковой коммуникации, а также формированию и совершенствованию непосредственно переводческих умений и навыков.

Важной частью теоретических обоснований организации учебного процесса являются принципы обучения. При обучении переводу находят активное применение принципы, относящиеся к общедидактическим, например: принцип коммуникативности, принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения, принцип речемыслительной активности, и др.

Авторы статьи считают, что одним из важнейших является принцип социокультурного соответствия. П.В. Сысоев в своем исследовании, посвященном вопросам концепции поликультурного образования, указывает, что в ходе обучения студенты должны:

– прийти к пониманию того, что каждая культура имеет право на существование и может быть оценена только с позиции ее собственных ценностей и норм;

– научиться осознавать себя в качестве субъектов, принадлежащих одновременно к целому ряду типов и видов культур;

– уметь находить свое место в разнообразии культур, понимать свою роль и значимость в глобальных общечеловеческих процессах;

– научиться инициировать установление и поддержание контактов с представителями других культур в духе взаимного уважения и доверия;

–осознавать себя в качестве культурно-исторического субъекта родной страны, региона, области, города и т.п.;

– занимать активную деятельную позицию против культурного неравенства, культурного вандализма, культурной дискриминации и культурной агрессии [7, с. 21].

Формирование вышеперечисленных навыков и понятий наиболее полно раскрывает содержание принципа социокультурного соответствия при обучении переводу.

Итак, в результате обучения будущий переводчик должен хорошо ориентироваться в истории развития и современном состоянии переводческой деятельности, её особенностях в активно изменяющемся мире. Необходимо также, чтобы учащиеся усвоили в достаточной мере ряд базовых понятий, таких как: переводимость, нетождественность содержания оригинала и перевода, принцип обеспечения минимальных потерь, адекватность и эквивалентность перевода. В содержание образовательного процесса должны включаться сведения о прагматических аспектах перевода и основных способах прагматической адаптации перевода, знания о классификации переводов и различных видах переводческой стратегии, основных моделях

– готовить дидактический материал к уроку;

– проектировать и планировать учебный процесс и т. д.;

– реализовывать (уроки по различной тематике, отдельные проекты и т.д.);

– контролировать (результаты обучения и т. д.);

– самосовершенствоваться профессионально (осваивать и использовать новые информационные и коммуникационные технологии, создавать с их помощью дидактические и методические пособия и т. д.) [10].

Методическая компетентность — это интегративное свойство личности учителя, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения, связанных с образованием, воспитанием и развитием учащихся [8].

Н. В. Соловова [9] выделяет в структуре методической компетентности такие структурные компоненты, как:

– ценностно-мотивационный (интерес к методической работе, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели),

– когнитивный (наличие методических знаний, навыков, умений, применение их в новых условиях, умение решать методические проблемы, усваивать передовой опыт в области методики),

– технологичный, рефлексивный (методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка), оценочный.

Люботинский А. А. [7] и др. в структуре методической компетентности выделяет два вида компетенций: общеметодические и специальные методические компетенции (табл. 2).

вуза и продолжая на протяжении всей профессиональной педагогической деятельности в условиях повышения квалификации и на основе самообразования.

Изложение основного материала статьи. Методическая компетентность является одной из наиболее важных составляющих профессиональной компетентности современного педагога. Как показывает анализ научных исследований последних лет, а так же анализ психолого – педагогической литературы по данной проблематике [6- 9], вопросы структуры и содержания, а так же формирования методической компетентности педагога рассматривались в следующих основных аспектах (табл. 1):

Таблица 1

Основные аспекты рассмотрения понятия «Методическая компетентность» в отечественной психолого – педагогической науке

№	Аспекты рассмотрения	Авторы
1.	Как составляющей профессиональной компетентности педагога	О. А. Абдуллина, А. Г. Асмолов, Р. Х. Гильмеева Г. В. Мухаметзянова и др
2.	В контексте методологической компетентности и методологической культуры	Т. Б. Алексеева. Р. У. Кочетов, С. В. Кульневич, О. Е. Лебедев
3.	В методическом мышлении	Ю. Н. Кулюткин, Н. Е. Кузовлева, Г. С. Сухобская
4.	В методической рефлексии	О. С. Анисимов, Н. Ю. Посталюк
5.	В методической компетентности учителей - предметников	Дубаков А.В., Люботинский А.А., Филатова О.П. и др.

Методическая компетентность выделяется в качестве основного компонента профессиональной компетентности учителя. Она связана с выбором методов обучения, средств, форм и методов педагогического воздействия, способов формирования знаний, навыков, умений и отношений у учащихся, имеет практический характер. Например, в настоящий момент, по мнению многих продвинутых педагогов – практиков, современный педагог должен уметь самостоятельно конструировать и применять учебные видеоролики, коллажи к различным темам уроков, веб-сайты с использованием информационных технологий, создавать электронные учебники по предмету (или их отдельные элементы), различные презентации, владеть Интернет – технологиями, состоять в различных профессиональных Интернет - сообществах и постоянно обмениваться методическими находками [1-5].

В основе методической компетентности находятся отдельные виды деятельности педагога:

– ставить цели и мотивировать учащихся;

перевода, переводческих трансформациях, способах их использования при анализе процесса перевода и его результатов, видах переводческих соответствий и способах перевода безэквивалентных языковых единиц. Обучение также предусматривает формирование знаний о принципах перевода связного текста, о грамматических и стилистических аспектах перевода.

Очевидно, что переводчик не может знать все. Однако для облегчения своей работы он должен обладать некоторой базой знаний, универсальных не только для профессиональной области (медицина, машиностроение, образование, судостроение), но и для того региона, где он будет работать. Опыт общения с носителями языка показывает, что при личном общении многие иностранные гости интересуются историей, географией и бизнес-возможностями региона, в который они приехали. Так, по нашему мнению, совершенствованию процесса образования способствует введение регионального компонента в обучение переводчиков.

Термин «региональность» в последнее время достаточно активно используется практически во всех отраслях науки: экономической, политической, юридической, социальной, экологической, педагогика также не является исключением. В современной педагогической литературе часто можно встретить понятия, связанные с данным термином: региональный компонент, региональный подход, регионализация, принцип региональности, региональное содержание. По мнению А.А. Макарени, Ю.М. Конева, освоение целого ряда регионов нашей страны заставило выдвинуть новые цели в преподавании многих учебных дисциплин и учесть те условия, которые не типичны для всей системы образования, что и вызвало актуализацию данных понятий [4, с.10-13].

Процесс регионализации системы образования выступил одним из направлений реформирования системы образования в целом по России на рубеже 90-х годов, что и вызвало интерес исследователей к данной проблеме.

В настоящее время необходимость защиты и развития региональных, культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства обусловила наделение субъектов РФ правом включать в содержание образовательных программ материал, отражающий культурное достояние народов, региональные особенности развития культур. Вместе с тем, данное регионам право выбора образовательной стратегии в соответствии с региональными условиями, требует более глубокого научного анализа таких понятий как, «региональный компонент в образовании», «региональный принцип», «региональность».

Понятие «региональный компонент в образовании» определяется педагогической наукой в широком смысле, как создание системы форм и способов оптимального для данного региона осуществления образовательного процесса.

В нашем исследовании термин «региональный компонент» рассматривается в рамках обучения переводчиков и формирования их профессионально-коммуникативной компетенции. Под данным термином мы понимаем *часть содержания обучения иностранному языку и переводу, отражающую наиболее значимые аспекты культурной, исторической, экономической и социальной жизни региона, способствующую эффективному осуществлению профессиональной деятельности переводчиков, т.е. переводу.*

Понятие «региональность», например, рассматривается в работах А.С. Максимова, который определяет региональность в образовании, как внесение изменений в содержание учебных программ обоснованное социально-экономической перспективой развития конкретного региона [5, с. 23–27.]. В.А. Щербакова понимает «принцип региональности», как стратегию, направленную на поиски путей включения в содержание образования регионального материала при организации учебно-воспитательного процесса [8, с. 35].

Важно отметить, что принцип региональности достаточно значим, т.к. он является средством решения ряда важнейших задач гуманизации образования, к числу которых можно отнести: межпредметную интеграцию, стимулирование познавательного интереса, расширение кругозора учащихся о региональном своеобразии условий их жизни, формирование общечеловеческих ценностей, общей культуры личности, выполнение заказа общества на воспитание активной и социально адаптированной личности.

Выводы. Необходимость обучения лингвистов с учетом принципа региональности, а также внедрения регионального компонента в обучение в вузах продиктована тем, что профессиональная деятельность будущих специалистов требует хороших знаний своего региона и умения осуществить обмен информацией с зарубежными партнерами. Отсутствие знаний терминологии, характерной, например, для внешнеторговой деятельности края, может стать источником недопонимания, непонимания и препятствием к общению на профессиональные темы в процессе межкультурной коммуникации.

Подобный подход к обучению иностранному языку и переводу способствует повышению уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов вуза, формированию у них ценностного отношения к региональной культуре и экономике, а также готовности к межкультурному взаимодействию с зарубежными деловыми партнерами.

Литература:

1. “Translating as an Innate Skill” Brian Harris and Bianca Sherwood. From “Language Interpretation and Communication” D. Gerver. 1978. PlenumPress. NewYork. 155 c.

2. Брандес М. П. О рамочно-статистической норме перевода // Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод. Сб. науч. Тр. Вып.1. Курск, 1997. С. 17-29

3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 291 с.

4. Конев Ю.М., Макареня А.А. Как мы понимаем принцип региональности // Вестн. высш. шк. 1989. №7. С. 10–13.

5. Максимов А.С. Профессиональное просвещение учащихся на уроках химии с учетом принципа региональности // Повышение уровня преподавания неорганической химии в свете реформ общеобразовательной и профессиональной школы: Методические рекомендации. Л., 1986. С. 23–27.

6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект-Пресс, 1995. - 271 с.

5. Кадровый резерв НИУ «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://academics.hse.ru/kr/main

6. Петракова, Т.Г. Особенности работы с резервом кадров в высших образовательных учреждениях / Т.Г. Петракова // Гарантии качества профессионального образования: международная научно-практическая конференция. - Барнаул, 2013.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Сорокопуд Юнна Валерьевна
Московский институт государственного управления и права (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПОДХОДЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу структуры и содержания, а так же процессу формирования методической компетентности педагога. Автор рассматривает различные подходы определения структуры и содержания методической компетенции педагога, обосновывает необходимость формирование методической компетентности на протяжении всей профессиональной деятельности, начиная с этапа профессиональной подготовки. В статье описаны уровни сформированности методической компетентности педагога, этапы ее формирования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, методическая компетентность, повышение квалификации.

Annotation. The article is devoted to analysis of the structure and content, as well as the process of formation of methodical competence of the teacher. The author considers different approaches to determining the structure and content of the methodical competence of the teacher, justifies the need for the formation of methodical competence throughout professional activity, starting from the stage of professional training. The article describes the levels of formation of methodical competence of the teacher, the stages of its formation.

Keywords: professional competence of the teacher, methodical competence, professional development.

Введение. Многочисленные изменения в системе отечественного образования, переосмысление целевых образовательных ориентиров обусловили выдвижение ряда новых требований к современному учителю, к уровню его профессиональной компетентности. В последнее время методическая компетентность учителя приобретает всё большее значение, так как благодаря новым умениям и навыкам в области организации учебно – воспитательного процесса возможно качественно изменить процесс преподавания, в соответствии с новыми требованиями.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении подходов к определению содержания методической компетентности педагога и возможности её формирования на протяжении непрерывного образования, начиная с этапа непосредственно профессиональной подготовки в условиях

новостная лента. В вузовской газете «Алтайский политехник» размещается информация о мероприятиях и событиях в деятельности кадрового резерва [3].

Выводы. В результате работы с кадровым резервом на руководящие должности АлтГТУ назначено 52% молодых научно-педагогических работников из числа резервистов. В их числе деканы, заведующие кафедрами, начальники управлений, заместители деканов, заместители заведующих кафедрами. Продвижение осуществлялось на основе итогов программы подготовки кадрового резерва. Учитывалось участие резервистов в программах обучения, конкурсах и проектах. Комплексный подход в работе с кадровым резервом позволяет выявить потенциальных руководителей, способствовать их росту в сфере управления образованием, предлагать и реализовывать идеи по развитию вуза. Таким образом, представленная модель организационно-педагогического обеспечения кадрового резерва является перспективной в кадровой политике вуза.

Представленный анализ работы модели организационно педагогического обеспечения позволил сформулировать практические рекомендации по дальнейшему совершенствованию программы подготовке с резервом кадров.

1. Принятие решения о назначении на руководящую должность в вузе должно осуществляться с учетом итоговых показателей резервистов: результаты оценки деловых и личностных качеств, участие в программе подготовки кадрового резерва. Итоговые показатели могут представлять собой рейтинг, в котором учтена и суммирована качественная и количественная оценка деятельности резервиста.

2. Организация клуба молодых преподавателей в целях объединения по научным интересам, обмена опытом, поиска единомышленников для выполнения совместных проектов. Направлениями деятельности клуба могут стать:

- внутривузовский сетевой форму кадрового резерва, который может стать первоначальным этапом накопления идей и опыта кадрового резерва, его преемственности для будущих поколений молодых специалистов;

- проведение форумов и мини-конференций по вопросам модернизации высшего образования, механизмов государственного стимулирования инвестиционной деятельности, частно-государственного партнерства, привлечение студентов к социально-экономическому развитию субъекта Российской Федерации;

- организация выездной летней школы с проведением тренингов и обучающих семинаров, посвященных технологии организации проектной деятельности, методикам личностного и профессионального роста.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Основы и теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж, Изд-во Воронежского университета, 1997. – С. 27

2. Кадровый резерв АлтГТУ [Электронный ресурс]. - Режим доступа. – URL: http://altstu.ru/structure/unit/uksrso/article/reserv/

3. Кадровый резерв Кузбасского государственного технического университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kuzstu.ru/university/doc/orders/2011/prikaz188-07.pdf

4. Кадровый резерв НИ Томского политехнического университета [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.tpu.ru/html/reserve.htm

7. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): автореф. дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.02./ П. В. Сысоев. – М., 2004. – 28 с.

8. Щербакова В.А. Использование принципа региональности при изучении химии с целью активизации познавательной деятельности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. Тобольск: Тоб. гос. пед. ун-т, 1996. - 155 с.

Педагогика

УДК: 37.011.3

кандидат педагогических наук Огороднова Ольга Васильевна
Тюменский государственный университет
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень);
студент Тепчук Василиса Васильевна
Тюменский государственный университет
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень)

КОНСТРУИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИТУАЦИЙ, РАЗВИВАЮЩИХ ЦЕННОСТНУЮ СФЕРУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения ценностной сферы младших школьников, полученные на основе применения авторского диагностического инструментария. Раскрыты особенности конструирования и организации педагогических ситуаций, развивающих ценностную сферу личности.

Ключевые слова: ценностная сфера, ценности, конструирование, педагогическая ситуация.

Annotation. The article provides research results for value sphere of junior high school students which were obtained using author’s diagnostic tools. The features for designing and organizing of pedagogical situations developing value sphere of person are presented.

Keywords: value sphere, values, designing, pedagogical situation.

Введение. Задача формирования у подрастающего поколения ценностного отношения к миру, деятельности, другим людям, самому себе есть задача реализации компетентностного подхода в образовательной практике: не сформирован ценностный компонент компетентности, нет и самой компетентности, в том числе нет метапредметных и личностных результатов образования. В профессиональном стандарте «Педагог», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н, к числу трудовых действий, относящихся к воспитательной деятельности, отнесено «проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)».

Проблема развития ценностной сферы всегда была актуальной. Сегодня требуется осмысленная и системная разработка и применение содержания, методов, приемов, направленных на развитие ценностных ориентаций и установок младших школьников.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является представление результатов эксперимента по развитию ценностной сферы младших школьников посредством конструирования и организации системы педагогических задач – ситуаций. Цель связана со следующими задачами: представление структуры базовых ценностей, формируемых в младшем школьном возрасте и их индикаторов, описание авторской методики изучения ценностной сферы младших школьников и результатов ее применения, изложение содержания работы по развитию ценностной сферы учащихся младших классов.

Изложение основного материала статьи. Для современного педагога задача обучения никогда не отделялась от задач воспитания. В педагогике накоплен большой теоретический и методический опыт изучении и развития ценностной сферы личности. Однако, изменения в системе ценностей привели к тому, что педагоги почувствовали профессиональную неуверенность в решении вопроса о создании условий для развития ценностной сферы младшего школьника.

Анализ литературы по теме исследования позволил выявить достаточно широко распространенное представление о компонентах ценностной сферы, которые стали в нашем исследовании предметом изучения и развития: знаниевый компонент; эмоционально-оценочный компонент; деятельностный компонент. На основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», утвержденной в 2009 году, нами были выделены базовые ценности и подобраны их индикаторы (Таблица 1).

Таблица 1

Базовые ценности и их индикаторы

Ценность	Индикаторы	Ценность	Индикаторы
«Я»	– здоровье – внутренний мир – достоинство	Отечество	– долг – любовь к Родине – гордость – мир
Семья	– забота – уважение – благодарность – внимание – понимание	Культура	– красота (этика, эстетика в восприятии окружающего мира и поведении) – культура поведения
Природа	– ответственность – бережное отношение – защита	Труд	– интерес к труду – творчество и созидание – целеустремленность – настойчивость
Друзья	– взаимопомощь – взаимоинтерес	Учеба	– интерес к учебе – творчество и созидание – целеустремленность – настойчивость
Общество	– уважение к другим – баланс прагматического и гуманистического отношения; – способность и готовность к диалогу		

Например, в 2013-2015 гг. как наиболее интересные были отмечены следующие проекты «Фирменный стиль приемной кампании как одного их эффективных способов привлечения поступающих в АлтГТУ», «Виртуальная инфраструктура формирования и интеграции трудовых ресурсов NIRSProect.ru», «Студент без троек – студент будущего», «Корпоративная культура в вузе как стратегический ресурс инновационного развития».

Социально-психологический блок позволяет провести психологическую диагностику личностных и профессиональных качеств кадрового резерва, произвести их коррекцию. Тестирование проводилось на основе использования тестов: личностный опросник Кетелла, тест «Командные роли» Р.М. Белбина, тест «Потребности», определение личностно-характерологических акцентуаций по К. Леонгарду.

Анализ командных ролей кадрового резерва на основе результатов теста «Командные роли» по Р.М. Белбину показал, что они обладают организаторскими способностями и высокой ответственностью за порученное дело. Данные командные роли являются важными и представляют собой основу любой профессиональной деятельности. Лидерскими качествами обладают 65% резервистов, а 50% тестируемых преподавателей присущи хорошие аналитические способности. Преобладание роли «организатор группы» наблюдается у 25% молодых преподавателей, что связано с недостаточным уровнем умений и навыков руководящей работы с людьми, многие в профессиональной деятельности находятся в роли исполнителей. Следует отметить то, что только 32% кадрового резерва имеет доминирование командных ролей «генератор идей» и «исследователь ресурсов».

Анализ результатов теста «Определение личностно-характерологических акцентуаций по К. Леонгарду» показал, что у представителей кадрового резерва из десяти акцентуаций доминируют четыре типа: гипертимный, застревающий, эмотивный и демонстративный. А это означает, что в кадровом резерве находятся люди энергичные, целеустремленные, неравнодушные к своему делу, добрые, коммуникабельные, обладающие организаторскими и лидерскими способностями и стремящиеся реализовать свой творческий потенциал.

16-факторный личностный опросник Кетелла позволяет представить психологический портрет личности, выделив коммуникативную сферу, интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевую и потребностно-мотивационную сферы.

Анализ результатов теста «Потребности» показал, что для представителей кадрового резерва в большинстве своем важна не материальная мотивация, которая находится на 4 месте, а возможности реализации своего потенциала (1 место), потребности в признании своих способностей и достижений (2 место) и удовлетворенность потребности в безопасности, стабильности и уверенности в завтрашнем дне (3 место).

Информационный блок направлен на продвижение позитивного опыта подготовки кадрового резерва, а также популяризацию достижений успешных молодых научно-педагогических работников. Так, на официальном сайте АлтГТУ создана страница кадрового резерва, на которой представлен состав Совета кадрового резерва, отчеты работы с резервом кадров, Положение о кадровом резерве АлтГТУ, план работы, списочный состав кадрового резерва и

руководителями органов власти и предприятий, встречи с ректором и проректорами, посещение заседаний Ученого совета АлтГТУ.

Повышение квалификации кадрового резерва является ключевым мероприятием в рамках подготовки резервистов. В течение 2011-2015 гг. резервисты прошли обучение по следующим программам повышения квалификации: «Управление инновациями в образовании»; «Бережливое производство»; «Подготовка кадрового резерва: управление современным вузом и научно-образовательным процессом»; «Управление образовательной организацией в условиях модернизации системы высшего образования: практика, проблемы и перспективы»; «Социально-психологические основы управления коллективом в образовательной организации высшего образования».

В рамках образовательного блока были организованы семинары, посвященные основным направлениям работы вуза в современных условиях. Так, наиболее значимыми стали семинары на темы: «Механизм финансового обеспечения образовательных учреждений»; «Научно-исследовательская работа молодых преподавателей АлтГТУ».

Важным в работе с резервом кадров является посещение молодыми резервистами Ученых советов университета. На Ученом совете дается возможность на основе докладов руководства вуза ознакомиться с выполнением критериев аккредитационных показателей вуза, с состоянием и перспективами внеучебной и воспитательной работы в АлтГТУ, с работой приемной комиссии, научной деятельностью АлтГТУ, особенностями профориентационной работы в университете, рассмотрением и эффективностью исполнения бюджета АлтГТУ, итогами экзаменационных сессий, итогами работы факультетов и институтов, управлений университета.

Встречи ректора проводятся два раза в год. На них обсуждаются планы развития университета, рассматриваются проблемные вопросы, участники кадрового резерва имеют возможность внести свои предложения по улучшению работы вуза.

В рамках образовательного блока ежегодно проводятся конкурсы «Лучший молодой преподаватель АлтГТУ», «Будущее моего университета», «Если я стану ректором». Конкурс «Лучший молодой преподаватель АлтГТУ» состоит из трех этапов: эссе на тему «Преподаватель – моя профессия» и оценка научно-методических трудов; открытая лекция с целью демонстрации педагогического мастерства; творческий конкурс, включающий визитку участника, лекцию за 5 минут, творческий номер. В данном конкурсе принимают участие, как представители кадрового резерва, так и молодые преподаватели, не включенные в состав резерва кадров, что позволяет выявить наиболее талантливых и активных молодых преподавателей для включения в перспективе в кадровый резерв АлтГТУ.

Конкурс «Будущее моего университета» направлен на разработку и внедрение инновационных проектов и идей, способствующих развитию университета. В конкурсе принимают участие молодые преподаватели из числа кадрового резерва, выполняющие конкурсную работу индивидуально или в группе. Конкурсные работы презентуются администрации вуза, представителям кадрового резерва, заинтересованным сотрудникам и преподавателям по вопросам развития учебной, внеучебной, организационно-методической, научно-инновационной, кадровой деятельности университета.

Нами на основе тестов «Закончи историю» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [7], «Сюжетные картинки» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко) [1] была сконструирована методика «Выявление особенностей развития ценностной сферы младших школьников». Данная методика состоит из четырех субтестов, которые позволяют выявить основные особенности развития ценностной сферы младших школьников по каждому компоненту. Кратко охарактеризуем содержание каждого субтеста.

Субтест 1 направлен на изучение знаниевого компонента и представляет собой тест на знание нравственных норм и понятий, включающий 21 вопрос с тремя вариантами ответов. Пример тестового задания: «Ты идешь по улице и доедаешь конфету. Что сделаешь с фантиком?

А. Выброшу фантик, куда придется, пока никто не видит;

Б. Поищу урну для мусора и выкину фантик туда;

В. Выброшу фантик на улице в место, где много мусора».

Субтест 2 «Осознание нравственных норм, оценка и прогнозирование развития социальной ситуации в соответствии с ними» направлен на изучение эмоционально – оценочного компонента ценностной сферы. По каждой ценности (см. таблицу 1) представлены четыре жизненные ситуации с тремя вариантами ответа, и возможностью написания собственного. Всего 36 заданий – ситуаций. Пример тестового задания: «Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: « Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Ты бы на месте Кати ответила…

А. Это моя кукла!

Б. Нет, не дам;

В. Возьми, поиграй».

Субтест 3 «Отношение к социальным нормам поведения» содержит 18 заданий, также направленных на изучение эмоционально-оценочного компонента. В нем по каждой ценности представлены по два изображения жизненных ситуаций, которые необходимо отметить как положительные или отрицательные.

Субтест 4 направлен на изучение деятельностного компонента ценностной сферы и представляет собой карту наблюдений за поведением детей в специально организованных педагогических ситуациях.

Методика была оформлена в виде брошюры, в которую включены не только диагностические материалы, но также рассказы и раскраски, на протяжении решения ситуаций учеников «сопровождал» мультипликационный герой – кот Леопольд. Таким образом, брошюра включает не только материал для изучения ценностной сферы младших школьников, но и для её развития.

В апробации описанной методики приняли участие 24 ученика 2 класса МАОУ СОШ №5 г. Тюмени. Были получены следующие результаты.

Таблица 2

Результаты изучения ценностной сферы учащихся экспериментальной группы (n=24, февраль 2016, входная диагностика)

Компоненты ценностной сферы	Уровень развития, количество учащихся		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Знаниевый	0	6	18
Эмоционально-оценочный	7	11	6
Деятельностный	9	13	2

Как видим из Таблицы 2, уровень сформированности компонентов ценностной сферы различается. Если по знаниевому компоненту учеников с уровнем развития ниже среднего нет, то, по эмоционально-оценочному учеников с данным уровнем семь человек, а по деятельностному – девять. Можно отметить следующую закономерность: учеников с уровнем развития ценностной сферы ниже среднего и средним увеличивается (знаниевый – эмоционально-оценочный - деятельностный), а количество учеников с уровнем выше среднего уменьшается. Таким образом, можно сказать, что наибольшего внимания в процессе организации воспитательной и развивающей работы требуют эмоционально-оценочный и деятельностный компоненты ценностной сферы.

Рассмотрим отклонение от максимально возможных значений по компонентам ценностной сферы детей, набравших наибольшее и наименьшее количество баллов. Эти данные представлены на рисунке 1.

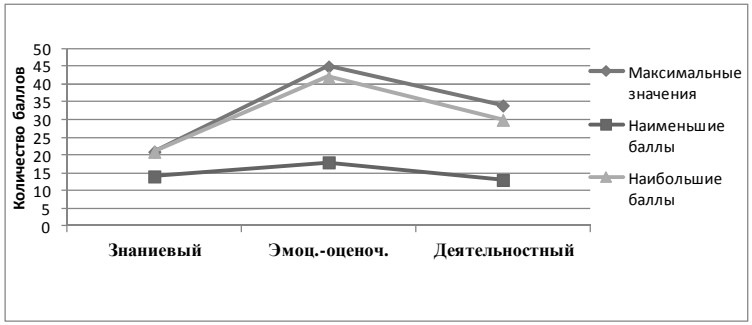


Рис. 1 Отклонение значений по компонентам ценностной сферы детей с наибольшим и наименьшим количеством баллов в экспериментальной группе от максимально возможных результатов

Наибольшее отклонение от максимально возможных значений у большинства учеников по эмоционально-оценочному и деятельностному

педагогических работников. Выдвижение кандидатов в кадровый резерв осуществляется структурными подразделениями АлтГТУ. В Положении о кадровом резерве АлтГТУ закреплено то, что формирование резерва кадров должно осуществляться на конкурсной основе. Критериями отбора в кадровый резерв являются личные и деловые качества, научные и трудовые заслуги на кафедре, факультете или в вузе. Работа с резервом кадров носит целенаправленный, системный и плановый характер.

Рабочим органом кадрового резерва является Совет кадрового резерва, который совместно с начальником управления кадров планирует работу и реализует плановые мероприятия. В работе с кадровым резервом начальник управления кадров и председатель Совета кадрового резерва руководствуются функциями управления: планирование, организация, мотивация и контроль. При планировании учитываются все события и ситуации, которые могут иметь значение для развития кадрового резерва. Формирование плана работы претерпевает несколько этапов: сбор предложений для включения в план от руководства вуза и резервистов, далее его утверждение. Таким образом, планирование носит стратегический и тотальный характер, ежегодно корректируется, адаптируется к изменениям внутренней и внешней среды. В плане работе за каждым мероприятием закрепляется ответственный из числа Совета кадрового резерва, который может привлекать к работе резервистов. Это позволяет выявить отдельные компетенции будущих руководителей в организационной работе.

В реализации плана работы, достижении цели и организации ведущих мероприятий участвует Совет кадрового резерва в количестве 5 человек. Председатель Совета выполняет функцию контроля выполнения общего плана работы с резервом кадров. Членам Совета кадрового резерва делегированы линейные полномочия, направления по выполнению плана работы и выполнения тактических задач, которые ставит перед резервистами вуз. Работа с резервом кадров выполняется в команде в соответствии с принципами командной работы. Задания соответствуют заданиям компетентности сотрудника, четко разъясняются членам Совета кадрового резерва, как ответственным за мероприятия в плане работы. Обязательно проводится мониторинг и поддержка в выполнении задания, оценка результатов. Методами «мозгового штурма», «круглых столов», фокус-группы производится принятие тотальных управленческих решений Советом кадрового резерва в вопросах формата проведения мероприятий.

В качестве факторов мотивации следует выделить: интерес к виду деятельности, достижения в конкурсах, возможность профессионального роста. По Положению о кадровом резерве в бюджете АлтГТУ ежегодно предусматривается финансирование деятельности кадрового резерва, которое на основании сметы расходуется по следующим направлениям:

- финансирование стажировок и обучения на курсах повышения квалификации;
- финансовая поддержка участия сотрудников из числа кадрового резерва в научных мероприятиях всероссийского и международного уровней (конференции, семинары, выставки, конкурсы и т.д.);
- поощрение денежной премией победителей и участников конкурсов.

Образовательный блок включает ежегодное повышение квалификации, конкурсы, семинары, тренинги, экскурсии на предприятия и в вузы, встречи с

Изложение основного материала статьи. Кадровый резерв – это специально сформированная группа перспективных работников университета, отвечающих установленным квалификационным требованиям, успешно прошедших предварительный отбор, обладающих необходимыми для замещения данных должностей деловыми и личностными качествами, и планируемых для участия в выборах на вакантные должности профессорско-преподавательского состава и для назначения на должности административно-управленческого персонала [6].

В последние годы в АлтГТУ наметилась существенная тенденция сокращения числа молодых преподавателей в возрасте до 35 лет. В среднем доля молодых преподавателей в вузе составляет 0,5% - в возрасте до 25 лет, 4,5% - 26-30 лет, 7,5% - 31-35 лет, 12% - 36-40 лет. В связи с этим кадровый резерв дает возможность не только закрепить молодых научно-педагогических работников, но и предоставить им перспективы дальнейшего карьерного роста на административной работе (на должности заведующих кафедрами, деканами, начальников отделов).

Формирование кадрового резерва в вузах современной России осуществлялось всегда, но носило преимущественно формальный характер. Практический подход к работе с резервом кадров сформировался в 2000-е годы. Так, в 2002 г. в НИ Томском политехническом университете приказом ректора утверждено создание кадрового резерва, в 2011 г. – в Санкт-Петербургском государственном университете телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, МГУ им. М.В. Ломоносова, Кузбасском государственном техническом университете им. ТФ. Горбачева, НИ университете «Высшая школа экономики».

Кадровый резерв в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова был создан в 2010 году. Целью кадрового резерва является совершенствование кадровой политики и стимулирование активного профессионального роста персонала вуза.

Кадровый резерв АлтГТУ представляет собой группу молодых сотрудников до 35 лет, преподавателей, аспирантов и докторантов, прошедших предварительный отбор, целевую подготовку, обладающих необходимыми для выдвижения на новые должности профессионально-деловыми качествами и потенциалом развития, и положительно зарекомендовавших себя на занимаемых должностях.

Резерв кадров АлтГТУ является стратегическим (перспективным), управленческим, молодежным, внутренним видом кадрового резерва.

Подготовка кадрового резерва невозможна без соответствующего организационно-педагогического обеспечения. Понятие организационно-педагогического обеспечения раскрывается через совокупность используемых средств, форм, технологий, позволяющих реализовать важнейшие функции и принципы работы с резервом кадров, сделать его эффективным [1].

Организационно-педагогическое обеспечение применительно к кадровому резерву АлтГТУ включает в себя следующие структурные блоки: технологический, образовательный, социально-психологический, информационный.

Технологический блок позволяет осуществить отбор и формирование кадрового резерва. Формирование и отбор в резерв кадров производится на основе изучения кандидатов, наиболее способных к продвижению научно-

компонентам. По знаниевому компоненту пять учеников смогли набрать наивысший балл. По остальным двум компонентам максимально возможный балл не набрал никто. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что большинство учеников знают нравственные нормы, принятые в обществе. Точно оценить ситуацию и спрогнозировать её дальнейшее развитие в соответствии с этими нормами могут не все ученики, иногда у них возникают сложности с осознанием и выражением своего отношения к участникам социальной ситуации. В основном ученики ситуативно проявляют умения и навыки ценностного поведения и оказания помощи окружающим. Развитие ценностных ориентаций младших школьников будет способствовать становлению их позиции, умению делать выбор на основе присвоенных ценностей.

Рассмотрим в сравнении показатели по эмоционально-оценочному и деятельностному компонентам (Таблица 3).

Таблица 3

Количество ценностных выборов при решении педагогических ситуаций (n=24, февраль 2016, входная диагностика)

Ценности	Количество ценностных выборов при решении педагогических ситуаций, %	
	Эмоционально-оценочный компонент	Деятельностный компонент
«Я»	58,3	57,5
Семья	67,3	72,7
Природа	63,8	39,5
Друзья	55,5	47,7
Общество	58,3	61,2
Отечество	59,0	50,7
Культура	70,1	56,2
Труд	46,6	50,0
Учеба	50,6	46,7

Мы можем увидеть, что ценности «природа», «друзья», «отечество», «культура», «учеба» имеют процент конструктивных выборов при решении педагогических ситуаций по эмоционально-оценочному компоненту выше, чем по деятельностному компоненту. Это свидетельствует о том, что ученики умеют оценивать поступки, могут спрогнозировать дальнейшее развитие различных ситуаций, но в собственной деятельности не всегда готовы действовать сообразно понимаемым и эмоционально положительно воспринимаемым ценностям. Стоит обратить внимание на такую ценность как «труд»: показатели по данной ценности являются низкими по двум компонентам (ученикам достаточно сложно решать педагогические ситуации по данной ценности и действовать конструктивно).

Учитывая полученные результаты, нами был разработан цикл педагогических ситуаций, развивающих ценностную сферу младших

школьников, которые распределены по компонентам и основным базовым ценностям. Работа по апробации цикла ситуаций осуществлялась в период с февраля по май 2016 года. В определении педагогической ситуации мы основываемся на понятии Н.В. Селивановой: «педагогическая ситуация – это ограниченная во времени и пространстве совокупность обстоятельств, побуждающих включенного в нее ребенка демонстрировать, подтверждать или изменять собственное поведение» [6].

Мы разделяем подход Осьмаковой Ю., которая считает, что «средствами развивающей ситуации, в процессе которой ребята знакомятся с точкой зрения одноклассников, учителя, учатся принимать чужой или отстаивать свой взгляд на ту или иную ситуацию, тот или иной поступок выступают:

– ценностно-ориентированные тексты, содержание которых может быть использовано для развития у школьников нравственных и эстетических чувств;

– ролевые игры, театрализации (деятельностные ситуации);

– проблемные ситуации, в ходе решения которых ученику предоставляется возможность сформулировать свое мнение или предположение, вступить в дискуссию» [5].

Нами были использованы такие типы педагогических ситуаций, направленных на развитие ценностной сферы младших школьников, как:

– «оценочная – направлена на формирование и развитие навыков оценки;

– конструктивная – предполагает проектирование поведения в заданных условиях;

– аналитическая – используется для анализа верных и ошибочных действий участников;

– прогностическая – направлена на развитие умений предвидения последствий поступка (своего или чужого);

– репродуктивная – предполагает возможность словесно или практически продемонстрировать опыт поведения» [5].

Вслед за Н.В. Кузьминой [4. – С.149-150] мы считаем, что педагогическое конструирование включает действия, которые связаны с композиционным построением необходимой педагогической ситуации или события, ограниченного во времени, в течение которого должна быть решена конкретная, текущая педагогическая задача. На основе изученного материала нами была составлена схема конструирования и организации педагогической ситуации.

Педагогика

УДК 378. 1

кандидат исторических наук, доцент Соболева Татьяна Геннадьевна
Алтайский государственный технический
университет имени И. И. Ползунова (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Опарин Роман Владимирович
Алтайский государственный технический
университет имени И. И. Ползунова (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В АЛТГТУ ИМЕНИ И. И. ПОЛЗУНОВА

Аннотация. В статье представлен анализ работы модели организационно педагогического обеспечения в вузе. Проанализированы основные блоки-модули организационно-педагогического обеспечения кадрового резерва на примере АлтГТУ им. И.И. Ползунова: технологический, образовательный, социально-психологический, информационный. Сформулированы практические рекомендации по дальнейшему совершенствованию программы подготовке с резервом кадров.

Ключевые слова: организационно-педагогическое обеспечение, кадровый резерв, кадровая стратегия образовательной организации.

Annotation. The article presents an analysis of the organizational model of pedagogical software in high school. Analyzed the basic building blocks of modules organizational pedagicheskogo ensure personnel reserve for example AltSTU them. I.I. Polzunov: technological, educational, social and psychological information. Practical recommendations for further improvement of the program to prepare reserve personnel.

Keywords: organizational and pedagogical support, talent pool, HR strategy Educational Organization.

Введение. Современные инновационные преобразования высшей школы требуют реализации активной кадровой стратегии. Не случайно в последнее время приоритетным направлением руководства вузов является четко выстроенная кадровая политика с поэтапным подходом к ее реализации, основанная на развитии и совершенствовании научно-педагогического и административного состава, позволяющая университету на высоком уровне выполнять свои базовые функции и вести конкурентную борьбу на инновационном рынке. Современные преобразования высшей школы требуют включения такого «кадрового резерва», который обладает достаточным уровнем мобильности, интеллектуальной активности, физического и психического здоровья, привлекая его в качестве и рабочей силы, и интеллектуального источника, и наиболее приспосабливаемой к новым условиям группы населения.

Формулировка цели статьи. Цель – представить модель организационно-педагогического обеспечения подготовки кадрового резерва в АлтГТУ им. И.И. Ползунова и предложить рекомендации по совершенствованию данной модели.

гуманитарных способов познания, ориентированных на диалог, смыслотворчество, воображение, переживание и эмпатийное понимание и др., [11].

Работа над проектом позволяет школьникам учиться на собственном опыте и опыте других, в конкретном деле. Здесь ценны не только результаты, но и сам процесс деятельности школьников.

Литература:

1. Дьюи Д. Школа и общество. - М.,1923.

2. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. - М., 1926.

3. Лаштабова Н.В. Проектирование и метод проектов в современном образовательном процессе средней и высшей школы // Теории, содержание и технологии высшего образования в условиях глобализации образовательного процесса. Оренбург, 2006.Ч.1: Секции общей педагогики и педагогики высшей школы.

4. Стернберг В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: дис. канд. пед. наук. Владимир, 2002.

5. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2003.

6. Сердюк М.Л. Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся. (На примере образовательной области «Технология»): дис…. канд. пед. наук. Киров, 2002.

7. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии, - М., 1996.

8. Доннермайер К. Реальная гимназия «Ферейнзгассе»: встреча с забытыми, пропавшими без вести и изгнанными. // Современные подходы в преподавании истории. Материалы международного семинара - СПб., 1996.

9. Александрова Т.К. Гимназические стандарты Санкт-Петербурга: опыт становления Ломоносовской гимназии // Образовательные стандарты. Материалы международного семинара «Разработка образовательных стандартов в демократическом обществе» - СПб., 1995.

10. Мартынова Н.А. Школа самоопределения - М., 1994.

11. Журавлева О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. СПб., 2013.



Рис.2 Схема конструирования и организации педагогической ситуации

Сконструированные ситуации были интегрированы в образовательный процесс. Приведем примеры составленных ситуаций.

Ситуация 1 (эмоционально-оценочный компонент, ценность «природа»): «В одном небольшом горе N люди придумали как бороться с мусором. Этот город был очень чистым. Весь мусор они выкидывали не на специальные свалки, а в реку. Правильно ли поступили жители данного города? Как сделать так, чтоб город был чистым, не навредив природе?».

Ситуация 2 (деятельностный компонент, ценность «друзья»): «Педагог предлагает ученикам смастерить поделку (показывает образец того, что конкретно нужно сделать) и предоставляет свой материал для её изготовления. Когда ученики начнут делить материал для поделок, то выяснится, что одному или нескольким ребятам не хватает (например, остался лишь маленький кусочек бумаги, которого не хватит на поделку). Педагог делает вид, что пытается решить сложившуюся ситуацию – ищет нужную бумагу на глазах учеников, и сообщает, что «к сожалению, больше бумаги нет». Педагог предлагает ученикам самим вместе обсудить, что делать?».

Педагогические ситуации были встроены в уроки, а также организованы во время внеурочных занятий. На занятиях ученикам предлагалось решить проблемную ситуацию (текстовая ситуация, отрывок из кинофильма мультфильма, инсценирование, реальная ситуация), в ходе чего ученики оценивали поступок героев, обсуждали последствия данных поступков, предлагали различные выходы из сложившейся ситуации, делились собственным опытом действия в подобных ситуациях. Важно, чтобы ребенок осознал, что существует большое количество способов решения различных жизненных ситуаций, понял последствия того или иного действия и определил для себя ценностный выход из аналогичных ситуаций в реальной жизни.

После окончания реализации всего цикла педагогических ситуаций нами было проведено повторное изучение ценностной сферы учащихся экспериментальной группы. Полученные данные представлены в Таблицах 4, 5.

Таблица 4

Результаты изучения ценностной сферы учащихся экспериментальной группы (n=24, май 2016, итоговая диагностика)

Компоненты ценностной сферы	Уровень развития, количество детей					
	Ниже среднего		Средний		Выше среднего	
	предв.	итог	предв.	итог	предв.	итог
Знаниевый	0	0	6	4	18	20
Эмоционально-оценочный	7	3	11	11	6	10
Деятельностный	9	4	13	14	2	6

Таблица 5

Количество ценностных выборов при решении педагогических ситуаций (май 2016, итоговая диагностика)

Ценности	Количество ценностных выборов, %			
	Эмоционально-оценочный компонент		Деятельностный компонент	
	предв.	итог	предв.	итог
«Я»	58,3	67,2	57,5	64,7
Семья	67,3	74,5	72,7	77,3
Природа	63,8	72,2	39,5	61,2
Друзья	55,5	69,3	47,7	63,4
Общество	58,3	67,2	61,2	65,2
Отечество	59,0	70,1	50,7	60,5
Культура	70,1	74,5	56,2	68,1
Труд	46,6	64,3	50,0	58,8
Учеба	50,6	60,1	46,7	59,3

Выводы. Использование в практике преподавания проектной деятельности учащихся над журналом позволяет сделать выводы о проблемах и трудностях, которые выявились в процессе работы, и о потенциале, содержащемся в данной форме обучения:

1. Степень самостоятельности в учебной деятельности у учащихся еще достаточно низка, они, в возрасте 10-12 лет, определяют лишь круг своих интересов, область деятельности, которую в дальнейшем конкретизирует учитель путем генерации идей учащихся, поэтому тематика статей, очерков и сказок обязательно корректируется педагогом. Также ученики испытывают затруднения при организации своей деятельности, планирование работы, но данная проблема к концу работы над проектом была разрешена путем совместной выработки маршрута учебной деятельности, который потом использовался школьниками постоянно.

2. Уровень восприятия и передачи информации. Поскольку работа над журналом происходит на добровольных началах, и каждый реализует себя в самостоятельно выбранном роде деятельности, то результаты самые разнообразные: от простого воспроизведения полученной информации, частичной интерпретации материала и до уровня осмысления и анализа информации, полученной из разных источников. Таким образом, работа над журналом может дать прекрасные данные по диагностике уровня восприятия и передачи информации на разных ступенях образования.

3. Социальная значимость заключается в стимулировании и активизации способностей к коммуникативно-диалоговой деятельности, что подтверждается результатами визуального наблюдения.

4. Связь между приобретенными знаниями и их применением первоначально была очень слабой, что подтверждает уровень передачи информации и ее восприятия, но данный вид проектного обучения оптимизирует эту способность.

Пример межпредметного проекта журнала «Неопытное перо» способствует реализации возможностей личности ребенка, обладающего любым уровнем знаний, позволяет ему утвердиться в среде своих сверстников, почувствовать значимость своей деятельности, как для ровесников, так и для старших. Практический подход к проектам, выраженный в издании журнала, позволяет ученикам увидеть конкретный результат своего труда, что поощряет учащихся на дальнейшую деятельность не только во внеклассное время, но и в сфере учебно-познавательного процесса.

Анализ опыта экспериментального исследования свидетельствует, что проектное обучение - личностно ориентированная форма деятельности. Она предполагает активный интерес учеников и добровольное участие в работе, приносит удовлетворение, обеспечивает ориентацию школьников в реальной жизненной сфере.

Процесс проектного обучения является непрямым, не предусматривает каждодневного взаимодействия учителя с учеником, как это бывает на уроках. Он предполагает, как правило, самостоятельное познание учащимися проблемы, их коммуникативно-диалогическую деятельность, общение друг с другом, с учителем, умение работать в команде. Это возможно, если при освоении содержания образования актуализировать индивидуально-личностный мир учащегося, прежде всего при помощи широкого применения

решении конфликтных ситуаций нередких при совместной работе в разновозрастном коллективе, и анализа его результатов;

- требуется сочетание внеклассной самостоятельной деятельности учащихся и урочной, где ученики имели бы возможность представлять результаты своей работы в форме докладов, сообщений.

Учитель в данном проекте выполняет не только роль консультанта, но и, на первых порах, организатора проектной деятельности. Однако благодаря разновозрастному составу участников после нескольких месяцев совместной деятельности ученики старших классов возглавили руководство проектом с согласия всего коллектива. Трения между учениками разных классов и возрастов возникали лишь в первые месяцы работы, позже, при ближайшем знакомстве, все трудности в общении исчезли, а разновозрастный состав лишь способствовал более эффективной работе, так как младшие участники проекта обращались за помощью и поддержкой не только к учителю, но и к старшим товарищам, всегда встречая готовность к сотрудничеству.

Проектная деятельность учеников способствовала расширению их познавательного кругозора. В ходе подготовки своих творческих работ ученики освоили навыки и умения работы с дополнительными источниками информации и их поиска; отбора материала для определенного вида творческой работы и интерпретация его для данного вида; использование в своей деятельности знаний и умений, полученных на других уроках (составление сказки, стихотворения, создание иллюстрации); оформление результатов своей творческой деятельности.

Создание журнала велось в рамках, разработанных этапов проведения проектов в школе. Идею данного проекта, выдвинутую учителем, поддержали наиболее активные ученики средней и старшей школы, которые и взяли на себя организацию структуры работы. Ученики разделились на рабочие группы, каждая из которых отвечала за свою часть проекта: авторская группа занималась подбором материала для журнала, и сама непосредственно участвовала в написании статей, очерков и тому подобном, редколлегия обрабатывала работы, занималась организационными моментами, и третья группа занималась оформлением журнала - подбор и создание иллюстраций, печать статей и другие работы.

В начале каждого учебного года группа наиболее активных учеников - редколлегия журнала – вырабатывала общую тему, которой будет посвящен новый номер (история Благородного пансиона, знаменитые выпускники, выдающиеся учителя школы и другие). В течение учебного года шел процесс сбора материала в виде статей, очерков, стихотворений, кроссвордов, иллюстраций, часть которых предоставляют постоянные авторы, то есть сама редколлегия журнала, а часть привлеченные в работе над проектом их ровесники.

В течение месяца проходила обязательная встреча всех участников проекта для обмена информацией, своими впечатлениями, для обсуждения собранных работ, подбора тем, наиболее интересных для журнала, также на встречах проходили консультации с учителем по поводу возникших в ходе работы проблем и трудностей.

В конце года собранный материал редколлегия сортировала по основным разделам журнала, корректировала, оформляла и верстала. В конце учебного года выходил новый номер школьного журнала.

Результаты позволяют сделать вывод о наличии положительной динамики в развитии ценностной сферы младших школьников посредством конструирования и организации педагогических ситуаций.

Данное исследование будет продолжено в направлении разработки цикла педагогических ситуаций, развивающих ценностную сферу младшего школьника во время обучения в разных классах, с учетом индивидуальных особенностей классного коллектива и отдельных учеников.

Выводы. Сконструированный нами диагностический инструментарий и цикл педагогических ситуаций может быть использован педагогами начальных классов различных общеобразовательных учреждений. Важно конструировать ту или иную ситуацию, учитывая возрастные и индивидуальные особенности классного коллектива и отдельного ученика, поэтому педагог должен глубоко и всесторонне знать эти особенности, чтобы лучше увидеть, в какую ситуацию наиболее целесообразно поставить отдельного ученика, группу учащихся или весь коллектив. В заключении следует отметить, что грамотно сконструированная педагогическая ситуация является одним из важных средств развития ценностной сферы младшего школьника. Как подчеркивает И.Ф. Назаров «путь к успеху в воспитательной работе лежит через желаемые педагогические ситуации, а умение создавать их – это и есть педагогическое мастерство» [2].

Литература:

1. Головей, Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие [Текст] / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694с.

2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / сост. А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24с.

2. Назаров, И.Ф. Стать воспитателем [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://nazarovilya.alnaz.ru/pedagogika/sila-masterstva.html (дата обращения 12.05.2016)

4. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. – С. 149-150.

5. Осьмакова Ю. Методы и приемы педагогической работы по формированию духовно-нравственных качеств в учебном процессе. Режим доступа: http://referat.znate.ru/text/index-58068.html (Дата обращения 15.05.2016)

6. Степанов, П.В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем [Текст] / сост. П.В. Степанов. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

7. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов пед. институтов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 279 с.

Педагогика

УДК:372.881.111.1

аспирант Першутин Сергей Валерьевич
Нижегородский государственный лингвистический университет
(г. Нижний Новгород)

ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭМОТИВНО-ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ

Аннотация. В данной статье описываются результаты тестирования обучающихся старшего звена средней школы, выявляющие уровень их эмотивно-лексических умений посредством работы с иноязычными художественными текстами, содержащими эмотивный компонент. Анализ результатов позволил выделить определенные трудности при выполнении заданий, а также обусловил необходимость построения специальной системы упражнений по работе с эмотивной лексикой на основе художественных текстов.

Ключевые слова: эмотивно-лексические умения, эмотивная лексика, эмотивный текст, эмотивная функция языка, эмоциональная интенция, эмоциональная ситуация, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article presents the test results of senior secondary school students, defining their level of emotive vocabulary abilities by means of working with foreign literary texts, containing emotive component. The analyses of the results unveil certain difficulties in performing the tasks. Also it conditions the need of constructing a special system of exercises on emotive vocabulary acquisition on the basis of literary texts.

Keywords: emotive vocabulary abilities, emotive vocabulary, emotive text, emotive function of language, emotional intention, emotional situation, communicative competence.

Введение. Современные выпускники школ с углубленным изучением иностранного языка и гимназий обладают достаточно высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволяет им получать весьма высокие баллы на ЕГЭ, демонстрируя конкретные достижения в овладении иностранным языком в рамках требований образовательного стандарта и поступать в престижные вузы на соответствующие факультеты. Однако это не гарантирует им успеха в межкультурном общении как таковом. Принято считать, что готовность к живому межкультурному диалогу предполагает наличие хорошо известных компонентов коммуникативной компетенции. С другой стороны, рамки межкультурного диалога могут быть определены лишь условно. Вопрос состоит в том, на должном ли уровне мы формируем каждый компонент компетенции. Чтобы ответить на этот вопрос обратимся к соответствующей документации. За основу берется документ Стандарт основного общего образования. В разделе, посвященном иностранному языку, отчетливо обозначен обязательный минимум содержания основных образовательных программ. В рамках данного документа мы обращаем внимание на содержание раздела, посвященного видам речевой деятельности, в котором отчетливо показана необходимость развития

коллектива. Журнал лучше любых других форм организации учебной деятельности выражает потребности учащихся в самореализации, так как позволяет проявить свои способности, как в литературной сфере, так и в художественной, организаторской и многих других.

Деятельность учащихся в процессе создания журнала стимулирует художественное творчество учеников, научную исследовательскую деятельность, расширяет общий кругозор учащихся, способствует развитию оформительных и организаторских умений и навыков, закрепляет умения устной и письменной речи.

Проектная работа над историческим журналом имеет ряд особенностей, отличающих ее от других проектных заданий: 1. разновозрастный состав коллектива и разноуровневый по уровню полученных знаний, что в результате долгой совместной работы, при естественных конфликтных моментах в процессе ознакомления и привыкания, формирует теплые товарищеские взаимоотношения, основанные на взаимопомощи и уважении; 2. проектная деятельность над журналом обладает универсальным свойством, позволяющим реализовывать любые идеи и прожекты учащихся в самой разнообразной форме. Именно благодаря этим особенностям журналистская деятельность учащихся наиболее эффективна в познавательном и развивающем плане.

Примером проектного обучения на основе создания исторического журнала является проект журнала “Неопытное перо”, который издается с 2000 года в средней школе №321 Центрального района. Школа №321 располагается в здании бывшей I гимназии Санкт-Петербурга и является ее культурным и историческим наследником. Журнал «Неопытное перо» издавался гимназистами с 1910 г., а в 2000 г. был возрожден коллективом школьников и педагогов.

Цели данного проекта: активизировать учебную деятельность учащихся, предоставить возможность для реализации личности учащихся, способствовать развитию активности, умению брать на себя ответственность, формировать навыки научно-исследовательской работы, стимулировать развитие коммуникативности, кооперации и готовности высказывать и отстаивать свою точку зрения, а также расширять познавательный кругозор учеников. Из всего вышеперечисленного следует, что цели данного ученического проекта более развивающие, нежели образовательные, в этом случае выходит на первый план процесс деятельности, а не конкретная учебная информация, предлагаемая учащимся для усвоения.

Работа над проектом проходила в наиболее благоприятных условиях:

- форма организации проектной деятельности учащихся, в данном случае, самая привлекательная для любого школьного возраста и стимулирует самостоятельную деятельность учащихся;
- тематика соотносится с зоной ближайших интересов школьников, так как ее выбор, целиком и полностью, зависит от познавательного личностного интереса для учащихся;
- уровень познавательных возможностей учащихся достаточен для самостоятельной работы учащихся;
- учитель осуществляет поэтапное управление на всех стадиях проектной деятельности: от определения тематики, создания мотивов, до своевременной коррекции процесса творческой деятельности учащихся, которая выражалась в помощи при затруднениях организационного плана и

•по охвату школьников проектной деятельностью (индивидуальные, групповые, коллективные).

Конкретный вид проектного обучения зависит от выдвигаемых педагогом целей и ожидаемых результатов.

Общие цели любого ученического проекта, на наш взгляд, таковы: развитие познавательного интереса к процессу обучения, расширение, углубление и закрепление учебных знаний, формирование у учащихся умений ставить проблемы, определять структуру и разрабатывать стратегию их творческого решения; самоорганизовывать свою деятельность по решению проблем, представлять результаты проектной деятельности.

Анализ педагогической литературы названных авторов позволил выделить такие особенности проектирования как формы обучения:

проектное обучение - целенаправленная и спланированная деятельность учеников;

участие школьников в проекте является добровольным, оно всегда должно опираться на социальный опыт и интерес учащихся;

руководство проектным обучением выходит за временные рамки урока и требует длительного, поэтапного управления процессом познавательной и творческой деятельности учащихся на занятиях и во внеурочное время;

проектирование предполагает организацию коммуникативно-диалогической деятельности, общения учащихся друг с другом, с учителем, развитие умения работать в команде;

проектное обучение имеет практический выход: ход и результаты проекта документально фиксируются и представляются в той или иной форме.

Опираясь на опыт педагогов и исследователей проектного обучения (Гузеева В.В. [7] и Доннермайер К. [8]) были определены следующие этапы проведения проектного обучения в школе:

1. Подготовка к работе: выбор темы и постановка проблемы проекта, определение ее значимости.
2. Организация работы: разработка способов решения проблемы, распределение на группы, составление перспективного плана совместных действий.
3. Исследовательская работа: поиск источников информации, сбор материала по группам, обсуждение полученных сведений, их систематизация и обобщение.
4. Коррекция и оформление материалов исследовательской деятельности.
5. Представление проекта.
6. Подведение итогов, анализ результатов и способов исследовательской работы. Данные этапы работы можно применять к любым видам проектных заданий.

В методике преподавания истории накоплен фонд идей и подходов, которые позволяют внедрить проектное обучение в процесс исторического образования (Александрова Т.К. [9], Мартынова Н.А. [10]).

В данной статье более подробно мы остановимся на учебном проекте учащихся основной школы, реализованном в форме школьного исторического журнала.

Исторические журналы широко используются в практике преподавания и наиболее популярны у школьников, что связанно с активностью среднего школьного возраста, представители которого являются основой авторского

эмотивных лексических умений. Повышенного внимания заслуживает такой вид речевой деятельности как говорение в двух его формах. Так, в рамках диалогической речи необходимыми условиями для ведения диалога-обмена мнениями выступают следующие умения: «выражать точку зрения и соглашаться/не соглашаться с ней; высказывать одобрение/неодобрение; выражать сомнение, *эмоциональную оценку обсуждаемых событий* (радость/огорчение, желание/нежелание), *эмоциональную поддержку партнера, в том числе с помощью комплиментов»* [8 С. 43, выделено автором]. В монологической речи одним из главнейших выступает умение «кратко высказываться о фактах и событиях, используя такие коммуникативные типы речи, как описание/характеристика, повествование/сообщение, *эмоциональные и оценочные суждения* [8. С. 44, выделено автором]. Среди навыков произносительной речи можно выделить «выражение чувств и эмоций с помощью эмфатической интонации»; лексической стороны речи – навыки распознавания и употребления в речи «оценочной лексики» [8]. Таким образом, мы видим, что эмоциональная (эмотивная) функция языка не должна оставаться без внимания при обучении иностранному языку в средней школе.

Поскольку наиболее распространенной областью реализации эмотивной функции языка выступает лексический компонент, мы отдаем предпочтение именно ему. Вопрос обучения иноязычной эмотивной лексике, выражающей различные эмоциональные состояния человека, в средней школе до настоящего времени не поднимался как отдельная тема для обсуждения. Продуктивные умения употребления иноязычных эмоционально-окрашенных слов в устной и письменной речи, а также рецептивные умения, предполагающие их узнавание на слух и в текстах различного характера требуют не только общих лексических знаний о выражении эмоций того или иного социокультурного социума посредством присущих ему специальных языковых средств, но и особых знаний об эмоциональных концептах, эмоциональных ситуациях общения, эмоциональных интенциях говорящих и эмотивной коммуникации как таковой. В работах некоторых авторов эмотивная коммуникация характеризуется наличием специального эмотивного кода языка, средств выражения эмоций на всех уровнях языка, причиной возникновения, объектом и эмоциональным стимулом. В качестве ее целей выделяются «эмоциональное самовыражение, эмоциональное отношение к чему-либо/кому-либо» и «эмоциональное воздействие на получателя» [6. С. 162]. В данной статье мы ограничимся описанием результатов исследования посвященного эмотивной лексике в рамках одного из рецептивных видов речевой деятельности, а именно чтения, т.к. считаем наиболее приемлемым на первом этапе формирования эмотивного лексикона средством обучения эмотивной коммуникации именно эмотивные (письменно-фиксированные) тексты, выступающие ведущим компонентом содержания в системе обучения эмотивной лексике в профильной школе. Таким образом, **целью** настоящей статьи выступает выявление уровня эмотивно-лексических умений обучающихся старшего звена школ с филологическим профилем в чтении. Достижение указанной цели осуществляется через решение следующих **задач**: 1) разработать специальные задания для определения уровня эмотивно-лексических умений с учетом посильности их выполнения всеми обучающимися, а также создать специальный инструментарий оценки качества выполнения данных заданий; 2) провести тестирование обучающихся старшего

звена профильной школы; 3) проанализировать данные, полученные при тестировании обучающихся. В рамках данного вида речевой деятельности эмотивно-лексические умения предполагают:

1) наличие определенных знаний об эмоциональных концептах, их выражении средствами языка, а также правильном понимании данных концептов с учетом межкультурного контекста;

2) наличие знаний, касающихся эмоциональных ситуаций общения;

3) определение эмотивно-прагматических установок (ЭПУ) автора и эмоциональных интенций участников коммуникации по используемым языковым средствам;

4) распознавание и правильную интерпретацию всевозможных вербальных способов эмоционального высказывания в рамках лексического компонента языка.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, следует более подробно изучить вопрос эмотивной функции в языке. Некоторые ученые рассматривают данную функцию как одну из важнейших, ставя ее в один ряд с коммуникативной и когнитивной функциями [5. С. 564]. С другой стороны, А.А. Леонтьев и В.А. Аврорин относят рассматриваемую функцию как одну из составляющих коммуникативной функции языка, придавая ей статус речевой функции [1]. Так или иначе, эмотивная (эмоциональная) функция существует в языке для вербального выражения людьми эмоциональной информации. Употребляемые авторами образовательных стандартов понятия «эмоциональная оценка», «эмоциональные и оценочные суждения», «оценочная лексика» и т. д. обусловливают более глубокое рассмотрение соотношения эмотивной (эмоциональной) и оценочной функций языка.

Анализируя различные взгляды авторов, А.В. Селяев приходит к мнению, что существует три точки зрения по вопросу соотношения последних: 1) отсутствие какой-либо связи между эмотивностью и оценочностью (А.В. Филиппов); 2) рассмотрение эмотивности в качестве факультативной части оценочности (И.В. Арнольд, Е.М. Вольф, В.Н. Телия); 3) включение оценочности в состав эмотивности как обязательного элемента (В.И. Шаховский) [Селяев, 2007: 24]. Сам автор предлагает рассматривать оценочность как семантическую категорию, выступающую обязательным элементом эмотивности, манифестирующую знак эмоции в рамках эмотивной семантики [Селяев, 2007: 27]. Таким образом, эмоционально-оценочная лексика рассматривается нами как разновидность эмотивной лексики и не приобретает статус отдельного вида в данной статье.

Проведенное исследование было нацелено на выявление базовых способностей выявления эмоциональных интенций говорящих, распознавания, правильной интерпретации, отнесения к соответствующим эмоциональным концептам эмотивной лексики отрывков текстов зарубежной художественной литературы. Чтение было выбрано в качестве ведущего вида речевой деятельности также по следующим причинам: наличие контекста эмоциональной ситуации; повышение мотивации к чтению зарубежной литературы на английском языке; лексическое разнообразие текстовых фрагментов и т.д. Для достижения обозначенной выше цели использовались небольшие отрывки как из аутентичных (23), так и из адаптированных (6) текстов различного характера. Стоит отметить, что основным полем функционирования эмотивной лексики выступили именно монологические

Проектное обучение, зародилось за рубежом и получило широкое распространение в Западной Европе и Северной Америке в 20-ые года XX века. В эти же годы оно применялось в отечественной практике преподавания.

Само понятие проектного обучения неоднозначно трактуется в педагогической литературе. Западные дидакты, стоящие у истоков данного способа преподавания, называли его “методом проектов”[1]. В проектах В.Кильпатрика и Е.Коллингса учебное проектирование рассматривалось как основная форма организации процесса обучения [2]. Этот подход нам более приемлем, так как он более соответствует понятийному аппарату, используемому в отечественной педагогике и методике.

В зарубежной педагогической практике проектное обучение совершило эволюционный путь от формы организации учебного процесса, целиком и полностью основанном на этом способе познания мира, до использования проектов в комплексе с другими формами организации преподавания в рамках классно-урочной системы. Одновременно происходило сужение содержательной основы проектирования до межпредметной и внутрипредметной.

В современной педагогической науке существуют различные трактовки метода проектов (Е.С. Полат, В.Н. Стернберг, Г.М. Коджаспирова, Н.Ю. Пахомова, М.Л. Сердюк и т.д.). Так, Е.С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом»[3]. В.Н. Стернберг в своих исследованиях делает вывод, что «в современном толковании термин «метод проектов» представляет собой творческую работу учащихся в рамках заданной темы» [4].

Г.М. Коджаспирова [5] и М.Л. Сердюк придерживаются сходной точки зрения о методе проектов как системе обучения, «при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [6].

Анализ литературы показал, что в отечественной педагогике метод проектов рассматривается либо как самостоятельный метод, либо как целая технология, включающая в себя другие творческие методы. В педагогической и методической литературе можно встретить различные термины: метод проектов, проектный метод, проектная технология. Анализ литературных источников и опыта использования проектирования в наши дни позволяет выдвинуть такую трактовку этого понятия: учебное проектирование - это форма организации учебного процесса, предполагающая самостоятельное, целенаправленное и спланированное изучение учеником или коллективом учащихся определенной учебной проблемы на протяжении длительного учебного времени с предъявлением результата творческой деятельности в той или иной форме.

В современной зарубежной и отечественной педагогической практике встречаются различные виды проектного обучения. Их можно классифицировать:

•по месту в учебном процессе (внеурочные или сочетающие классно-урочную и внеклассную деятельность учащихся);

•по масштабу проблематики ученической деятельности (междисциплинарные, межкурсовые, предметные проекты);

Педагогика

УДК: 372.893

аспирант кафедры социального образования Пугачева Татьяна Сергеевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
(г. Санкт-Петербург)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В УЧЕБНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема содержания и сущности понятия учебного проектирования в современной педагогической науке. В работе представлен экспериментальный опыт реализации учебного проекта в форме школьного исторического журнала.

Ключевые слова: учебное проектирование, метод проектов.

Annotation. The article discusses the problem of the content and scope of the concept of instructional design in modern pedagogical science . This paper presents the experimental experience of the implementation of the training project in the form of school history log.

Keywords: training project, method of projects.

Введение. Динамичность, постоянная изменчивость нашей жизни вносят коррективы в систему образования, школа в процессе обучения должна подготовить ребенка к жизни и деятельности в современном сообществе. История как школьный предмет ближе других учебных дисциплин соприкасается с проблемами общества, его устройством и требованиями, позволяет сформировать коммуникабельность, способность к диалогу в различных условиях, развивает информационные и аналитические умения, которые необходимы человеку в любой сфере деятельности и ускоряют его социализацию.

Наиболее эффективно подобные умения формируются в процессе развивающего обучения, включенного в образовательное пространство школы.

Проектная деятельность учащихся актуальное в наши дни направление учебной деятельности, поскольку непосредственно направлено на реализацию требований нового ФГОС. А именно на решение задач: духовно-нравственного развития, воспитания и социализации учащихся; создания в процессе обучения условий для самоидентификации личности школьника; на организацию учебного процесса на основе деятельностного подхода.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является уточнение содержания понятия учебное проектирование, определение этапов, отличительных признаков, видов учебного проектирования в основной школе и представление методических условий для эффективного использования проектной деятельности при изучении истории.

Изложение основного материала статьи. В широком понимании проектом называют все, что задумывается или планируется. В переводе с латинского языка “ проект ”- “брошенный вперед”, то есть замысел, в виде прообраза объекта. У нас речь пойдет о проектах, создаваемых учениками в процессе учебной деятельности и путях педагогического руководства ими.

высказывания и диалогические единства персонажей с комментариями автора. Затрудняющим фактором при анализе результатов выступила субъективность мнений отнесения языковых единиц к той или иной эмоции персонажа/автора, а также определение эмоциональной интенции. Именно поэтому обучающимся было предложено не ограничиваться одним вариантом при определении эмоции (удивление + радость, восхищение + симпатия и т.д.) и эмоциональной интенции (осмеять, унизить; поругать, упрекнуть и т.д.) говорящих, а также предложение указать свой собственный вариант в случае возникновения затруднений.

Базой для проведения исследования стали «Гимназия № 25 имени А.С. Пушкина» и школа № 171 г. Нижнего Новгорода. В данном тестировании уровня эмотивно-лексических умений рецептивного плана приняли участие 57 обучающихся старшего звена. Стоит отметить, что общий уровень иностранного языка, как показали предварительные наблюдения, является вполне приемлемым для выполнения различных заданий с аутентичным материалом. Каждый из обучающихся получил отрывки из художественных произведений как аутентичного, так и адаптированного характера, предполагающие наличие одной или нескольких эмоций, испытываемых персонажем в определенной эмоциональной ситуации общения, а также задание, состоящее из нескольких разделов. В отведенное время (30-35 мин) ученики должны были прочитать отрывки из произведений зарубежных авторов и определить:

а) эмоцию говорящего (восхищение, стыд/застенчивость, удовольствие/радость, презрение, отвращение, раздражение, горе/страдание, интерес, удивление, страх/волнение, вина/раскаяние, гнев, эмпатия (сопереживание), симпатия, либо указать свой вариант эмоции);

б) эмоциональную интенцию героя/автора, т.е. намерения, лежащие в основе совершаемого речевого поступка (оскорбить, обидеть, презреть, обвинить, поругать, устыдить, унизить, похвалить, возвысить над другими, поддержать, осмеять, осудить, выразить недовольство, негодование, возмущение, упрекнуть, запугать, выразить угрозу, посочувствовать, пожалеть, найти отклик своим переживаниям, призвать к определенному действию, выразить уважение, признательность, заслужить одобрение, излить свои чувства, поделиться переживаниями, либо указать свой вариант);

в) лексические единицы, указывающие на эмоциональную интенцию говорящего.

Отрывки из художественных произведений были даны под номерами (1-29) и представлены участникам тестирования в следующем виде:

1. How lovely it is to be chosen, how flattering to have such bright eyes on you as you divide the light from the darkness. (W. Stegner).

2. “Oh, Peter, Peter” wailed Sonia, clutching my arm nervously. “Wasn’t it dreadful! I’m so unhappy. What do you make of it? I was absolutely terrified. Haven’t I always told you he was wicked? Now you saw for yourself how terribly wicked he is. I was frightened for father’s sake. Oh, my wedding is ruined.” (J. Havlicek) и т.д.

Предполагаемые ответы обучающиеся заносили в таблицу (см. таблица 1).

Таблица 1

номер отрывка	эмоция	эмоциональная интенция	языковые единицы
1.	Удовольствие/радость	поделиться внутренними переживаниями	How lovely…, how flattering…, such bright eyes, divide the light from the darkness.
2.	страх + горе/страд-е	упрекнуть, поделиться внутренними переживаниями, найти им отклик	Oh (2), wailed, clutching (my arm) nervously, dreadful, unhappy, absolutely terrified, wicked/ terribly wicked, frightened (for father's sake), ruined и т.п.

Для оценивания правильных ответов был разработан оценочный инструментарий, демонстрирующий процент выполнения вышеуказанных заданий. Так, мы выделили 3 уровня эмотивно-лексических умений: высокий, средний и низкий со следующим процентным соотношением: высокий уровень - 80-100 %; средний уровень – 50-80 %, низкий уровень – ниже 50 % выполненных заданий. Помимо выделения доминирующей эмоции, эмоциональной интенции и лексических единиц учитывались следующие факторы: 1) характер ошибок (мы посчитали, что грубейшими ошибками выступает противоположный знак эмоций, т.е. отнесение положительного эмоционального состояния к отрицательному, выделение нейтральных лексических единиц, не несущих никакой эмоциональной информации в данной ситуации, несовместимость выражаемой эмоции с предполагаемой эмоциональной интенцией); 2) количество выделенных лексических единиц (в некоторых фрагментах текста нельзя ограничиться одной или двумя единицами для правильного определения эмоциональной интенции и эмоции говорящего); 3) сложность языкового оформления текста.

Выводы. Результаты проведенного тестирования показали довольно низкий уровень эмотивно-лексических умений при выполнении заданий на чтение фрагментов художественных текстов, содержащих ярко выраженный эмотивный компонент. Так, из 57 человек высокий уровень эмотивно-лексических умений продемонстрировали всего 9 учеников, средний уровень – 22 ученика и низкий уровень – 26 учеников старшего звена (см. данные диаграммы эмотивно-лексических умений).

Выводы. Таким образом, анализ действующего профессионально ориентированного курса обучения английскому языку по учебнику University Universal Prime с точки зрения разработанных автором данной статьи критериев показал, что, несмотря на ряд весомых достоинств (широкий диапазон качественных аутентичных текстов; логичность, структурность и системность в подаче учебного материала; оригинальное изложение грамматики; наличие полного списка используемых словарных единиц (около 7000); достаточное количество упражнений на отработку языкового материала и т.д.), в существующем виде он лишь частично удовлетворяет цели формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов по направлению подготовки Фундаментальная информатика и информационные технологии. Возможность совершенствования учебного курса для магистрантов по направлению подготовки ФИИТ мы видим в переосмыслении компонентного состава профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, увеличении количества заданий, направленных на воссоздание контекста подлинной иноязычной деятельности в профессиональной и научной сферах; приведении предметного содержания курса в соответствие с профессиональными и научными интересами обучающихся; более широком использовании аудиовизуальных средств и Интернет-источников; усилении междисциплинарных связей в учебном материале; совершенствовании контрольно-оценочного аппарата; более последовательном учёте запросов целевой аудитории.

Литература:

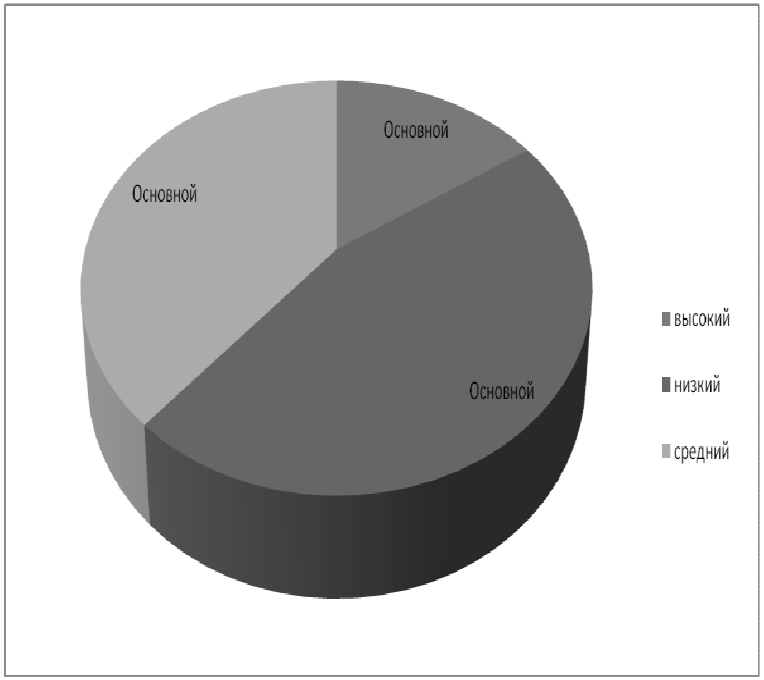
1. Ариян М. А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образование в России. 2011. N 5. С. 17-21.
2. Орлова Е.С. Учебные программы по английскому языку: Методическое пособие. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского госун-та, 2008. 80 с.
3. Орлова Е.С. University Universal Prime: Учебник английского языка для университетов. 5-е изд., допол. и перераб. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского госун-та, 2011. 531 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010300 Фундаментальная информатика и информационные технологии [Электронный ресурс] URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm633-1.pdf (дата обращения: 12.05.2014).

данному учебнику, применять широкий спектр вариантов комбинирования модулей, стимулирует его творческую инициативу и позволяет проектировать индивидуальную траекторию обучения студентов в каждой группе, что, безусловно, является неоспоримым достоинством анализируемого курса. Обучение магистрантов осуществляется в рамках третьего модуля, состоящего из десяти уровней, материал которых представлен с нарастающей сложностью. Переход от уровня к уровню задан в логичной форме и включает в себя выполнение студентами дополнительных заданий на самопроверку, показывающих обучающимся степень усвоения ими пройденного материала. Следует отметить, что модульно-уровневый подход используемый автором анализируемого учебника, отвечает требованиям логичности, структурности и системности в организации учебного материала.

Наличие качественного контрольно-оценочного аппарата гарантирует объективное оценивание уровня освоения формируемых компетенций. Автор анализируемого нами учебника предлагает таблицу с критериями оценок, расположенную в учебной программе [2, с. 40-43]. Согласно таблице, преподаватель, осуществляющий обучение по данному курсу, должен оценить владение студентами английским языком в четырех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) по шестибалльной шкале (превосходно, отлично, очень хорошо, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно) или по системе зачтено/незачтено. Несмотря на то, что в таблице дается достаточно подробное описание умений, которые подвергаются оцениванию со стороны преподавателя, представляется, что разработка критериев оценок для каждого уровня курса, не только значительным образом облегчила бы процедуру оценивания для самого преподавателя, но и сделала бы процесс выставления оценок более прозрачным и для самих студентов. В связи с этим действующая система оценивания результатов учебной деятельности нуждается в модернизации.

В завершение мы произвели оценку учебника на наличие возможности быстрой адаптации учебного материала к часто меняющимся потребностям обучающихся и запросам академического и профессионального сообществ. С момента своего первого издания в 2000 году учебник переиздавался и дополнялся в среднем каждые три года и выдержал пять переизданий к настоящему моменту, что указывает на его высокую востребованность. Для фундаментальных дисциплин, методологическая и научная база которых не меняется десятилетиями, такая частотность переиздания учебных материалов считается более чем приемлемой. Однако сегодня соответствие новым реалиям и вызовам в иноязычной профессиональной и научной деятельности в сфере информационных технологий может быть обеспечено только при условии внесения изменений в содержание обучения английскому языку не реже одного раза в год.

Представляется, что разработка учебных материалов в системе управления обучением Moodle позволила бы решить ряд проблем, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели, работающие с анализируемым учебником. Во-первых, система Moodle позволяет вносить коррективы в учебный материал в течение нескольких минут. Во-вторых, создание курса в системе Moodle минимизирует материальные издержки на выпуск учебных материалов. В-третьих, система Moodle обеспечивает доступ студентов к обучающей среде в любое удобное для них время.



Уровни эмотивно-лексических умений

В процессе более тщательного исследования таблиц с ответами обучающихся, а также последующей беседы с ними стало известно следующее: 1) наиболее легкими для обучающихся оказались фрагменты текстов, содержащих прямую номинацию эмотива (anger, shyness, rage и др.); 2) даже при наличии хорошо известной иноязычной лексики, грамматических структур и понимания высказываний на уровне смысла, обучающиеся столкнулись с проблемой отсутствия знаний об эмотивной коммуникации как таковой, ее характеристиках и вербальном выражении эмоций средствами языка, что привело к упущению самого смысла высказывания.

В связи с вышеизложенным, мы приходим к выводу, что развитие эмотивно-лексических умений требует специально направленных упражнений, выступающих в роли «подлинных средств обучения» эмотивной лексике в учебном процессе [4. С. 67]. В структуре упражнений необходимо выделить следующие требования:

1) задание должно включать: а) мотивацию деятельности обучающихся, четкую постановку задачи; б) предречевую ориентировку – ситуацию (кто? с кем? о чем? зачем? и т.д.); в) нацеленность на конкретный речевой продукт, результат;

2) компонентный состав упражнения включает: а) вербальные опоры, к которым относятся языковой или речевой материал (ключевые слова, вопросы, текст); б) невербальные опоры (рисунки, схемы и др.) [2. С. 106].

Среди принципов при построении этой системы упражнений будет выступать принцип адекватности основных типов и видов упражнений лингвопсихологическим характеристикам данного вида речевой деятельности и данному виду коммуникативных умений, а также принцип учета положительного влияния различных видов речевой деятельности друг на друга в учебном процессе [7. С. 60]. Особенность эмотивного компонента в обучении иностранному языку требует также учета специальных принципов при создании системы упражнений, к которым будет относиться принцип учета потребностей обучающихся в иноязычной лексике (в данном случае речь идет о потребности лексики для выражения эмоциональных состояний), принцип выделения и реализации эмоциональных интенций (для условно-речевых и речевых упражнений), принцип контекстуальности и т.д. Таким образом, следующим шагом должно стать построение системы упражнений, нацеленных на овладение эмотивной лексикой в рамках художественных текстов.

Литература:

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л.: Наука, 1975. – 276 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Слюсарева Н.А. Функции языка // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энциклопедия, 1990 – С. 564-565.
6. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монографи. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. Яз.» - 2-еизд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 223.
8. http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1089.pdf

видеоматериалов, Интернет-ресурсов и т.д. Отсутствие таковой создает культурный вакуум, восполнить который представляется нереальным только за счет прочтения аутентичных текстов, насыщенных актуальной лингвострановедческой информацией. Аудиовизуальные средства обладают множеством преимуществ по сравнению с печатным текстом, а именно: 1) воздействуют на зрительный и слуховой каналы восприятия информации, что способствует лучшему запоминанию и усвоению фактов действительности; 2) помогают восполнить отсутствие языковой среды с помощью наглядного представления происходящего в различных контекстах действительности; 3) создают условия для понимания большего объема информации посредством включенных специальных кодов (мимика, жесты, интонация); 4) стимулируют мотивацию учения за счет наличия разнообразных форм подачи учебного материала. Использование Интернет-источников в образовательном процессе формирует у обучающихся способность мыслить в мировом масштабе благодаря выходу на глобальные информационные ресурсы. Работая с англоязычными сайтами, студенты развивают умения ориентироваться в структуре иноязычного гипертекстового пространства, овладевают культурой работы с информационными ресурсами в исследовательских целях, учатся критически оценивать качество информации в Интернет-источниках и т.д. В связи с этим, представляется, что результативность обучения с использованием анализируемого учебника могла быть выше, если бы автор предусмотрел включение аутентичных аудиовизуальных источников и Интернет-ресурсов в образовательный процесс.

Поскольку материал учебника подается крупными блоками, в составе которых автор не выделяет секции для аудиторной и внеаудиторной работы, сложно определить, сложно установить в какой мере организована учебная деятельность обучающихся за пределами аудитории. Такая структура учебника не позволяет студентам, пропустившим аудиторное практическое занятие, определить какое/ие задание/я необходимо выполнить самостоятельно во внеаудиторное время. Подобная организация учебника, по нашему убеждению, должна предусматривать наличие постоянной обратной связи с преподавателем, реализуемой за счет внедрения в курс обучения дистанционных образовательных технологий (например, системы Moodle). Если бы у студентов была возможность задать любые вопросы, касающиеся домашнего задания, в системе дистанционного обучения, то отсутствие секций с пометкой “Home assignment” («Домашнее задание») было бы оправданным, но так как в рамках анализируемого курса использование информационных технологий не предусмотрено, то вероятнее всего студенты испытывают трудности с навигацией по учебному материалу.

В анализируемом учебнике используется модульно-уровневый подход к структурированию учебного материала. Под модулем автором понимается «определенным образом оформленная часть программы, характеризующая логически самостоятельную часть курса, разделяющуюся на уровни» [2, с. 7]. Согласно определению автора, «уровень представляет собой гибкое и подвижное соединение, обеспечивающее линии роста для дальнейшего развития и совершенствования курса» [2, с. 7]. Автором учебника предлагается использовать различные сочетания учебных модулей при обучении студентов, имеющих неодинаковый исходный уровень языковой подготовки. Возможность преподавателя, организующего обучение английскому языку по

акцент на совместную творческую работу. В русле совместной деятельности студенты приобретают не только иноязычные коммуникативные умения, но и способность продуктивно взаимодействовать с партнером/партнерами, конструктивно подходить к урегулированию разногласий, проявлять эмпатию к собеседнику, создавать благоприятную атмосферу для долгосрочного сотрудничества и т.д. Ценность курса обучения английскому языку, как нам видится, была бы значительно выше, если бы автор включил в учебник большее количество заданий, направленных на развитие социальных качеств личности в профессиональной и научной сферах.

Анализ учебника с точки зрения наличия междисциплинарных связей показал, что существует не до конца реализованный потенциал, связанный с интеграцией материалов из различных областей знаний (общенаучного и профессионального циклов) в процессе обучения английскому языку. Следует отметить, что автором учебника используется широкий диапазон качественных аутентичных текстов из британских и американских классических и современных художественных произведений, пособий по психологии, периодических изданий, научных журналов, тренинговой литературы и т.д. Отобранный текстовый материал направлен, главным образом, на то, чтобы ознакомить обучающихся с функционированием изучаемых лексико-грамматических структур в аутентичном контексте. Вместе с тем, тематика текстов не всегда носит профессионально и научно ориентированный характер. Если чтение выдержек из журнала “New Scientist” способно вызывать определенный профессиональный интерес у магистрантов, то знакомство с произведениями С. Моэма, А. Кристи, Д. Лоджа и т.д., посредством приведенных цитат, по нашему мнению, должно происходить в рамках другого учебного предмета и с другой целевой аудиторией, например, со студентами-лингвистами в курсе изучения зарубежной литературы. В соответствии с требованиями времени представляется целесообразным в ходе профессионально ориентированного обучения иностранному языку использовать материал, в большей степени соответствующий профилю магистратуры, например, затрагивающий такие вопросы как возможности современной компьютерной графики, эффективное управление IT-проектами, человеческая инженерия, гендерные проблемы в сфере IT, зеленые технологии, кибертерроризм и т.д. Мы также считаем, что в курсе обучения английскому языку в магистратуре по направлению ФИИТ следует обращаться к социально-этическим аспектам профессиональной и научной деятельности будущих магистров. Известно, что безрассудное применение информационных технологий с целью достижения желаемого результата любой ценой чревато экологическими и социальными катастрофами. Обсуждение вопросов, касающихся безнравственного поведения людей в области информационных технологий, пусть даже являющихся профессионалами высокого уровня, позволяет вывести принципы, которыми магистрантам следует руководствоваться в профессиональной и научной сферах, способствует формированию социальной ответственности за результаты своей трудовой деятельности [1].

В современном учебнике по английскому языку, имеющем целью сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию в профессиональной и научной сферах, должно быть предусмотрено вовлечение реальной иноязычной среды посредством использования аудио- и

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
магистрант кафедры русского языка
и межкультурной коммуникации Лю Фанфэй
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

РУССКИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ АНАЛОГИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье авторы сопоставляют способы выражения причинно-следственных отношений в русском и китайском языках, а также рассматривают трудности усвоения русских причинно-следственных конструкций китайскими студентами.

Ключевые слова: причинно-следственные отношения, предложно-падежные конструкции, русский язык, китайский язык, трудности усвоения.

Annotation. This article is devoted to the peculiarities of expression of the cause-consequence relations in the Russian and Chinese languages as well as to the difficulties of mastering these means in Russian by the Chinese sudents.

Keywords: cause-consequence relations, prepositional and case constructions, Russian, Chinese, difficulties of assimilation.

Введение. В интеллектуальном и речевом развитии китайских студентов, изучающих русский язык, большую роль играет формирование и совершенствование навыков употребления огромного многообразия конструкций, обладающих причинно-следственным значением.

Причинно-следственные отношения, как таковые, представляют определенные трудности для осмысления китайскими студентами, так как не всегда относятся к числу очевидных. Сложности в усвоении указанного типа отношений создаются также и тем, что каждый язык по-своему разрабатывает сферу этих отношений, формируя собственные способы и средства их выражения.

В качестве примера приведём следующие русские предложения с причинно-следственным компонентом и их аналоги в контактирующем китайском языке:

Я не мог прийти вовремя из-за сильного дождя;
Я не мог прийти вовремя по причине сильного дождя;
Я не мог прийти вовремя в связи с сильным дождём;
Я не мог прийти вовремя, потому что был сильный дождь,
так как был сильный дождь;
поскольку был сильный дождь,
из-за того что был сильный дождь… и
因为下大雨他没有按时赶到

Данные примеры наглядно демонстрируют функциональную значимость способов выражения причины и следствия в простом и сложном предложениях

в русском языке, в котором основными средствами выражения причинно-следственных отношений в структуре простого предложения являются предложно-падежные формы. В силу своей грамматической природы предложно-падежные конструкции в русском языке принадлежат к числу наиболее употребляемых языковых явлений в речи.

Формулировка цели статьи. Практика работы показывает, что для китайских студентов значительную сложность представляет не только правильное употребление причинно-следственных предложно-падежных конструкций, но и усвоение самой системы рассматриваемого фрагмента языка, специфичного для сопоставляемых языков, что предопределяет проявление интерференции. Трудностями усвоения причинно-следственных отношений в китайской аудитории являются 1) ***причинные предлоги***, почти отсутствующие в китайском языке, 2) ***многообразие флективных*** форм имени существительного и прилагательного в русском языке, полностью отсутствующих в китайском, так как китайский язык, в отличие от русского, является морфологически слаборазвитым языком. Синтаксические связи и отношения в китайском языке выражаются при помощи порядка слов, посредством служебных слов и интонации, тогда как в русском языке эту функцию выполняют предложно-падежные конструкции [1]. Для формирования значения предложно-падежной конструкции в русском языке ведущим грамматическим средством выступает предлог, а падежная флексия служит дополнительным сопровождающим грамматическим средством.

С целью нивелировать указанные трудности, в настоящей работе предпринята попытка провести сопоставительное исследование русских причинно-следственных форм в сопоставлении со способами их передачи на китайском языке.

Изложение основного материала статьи. В современном русском языке существует 204 предлога, среди них предлогов, которые выражают значение причины, более 20.

В рамках лингвометодического анализа сопоставим значения основных причинных предлогов русского языка и способов передачи их значений в китайском языке:

ИЗ + N2

Предлог ***из*** употребляется с именами существительными, обозначающими свойства и качества человека, которые являются причиной его сознательного действия (благодарность, благородство, боязнь, вежливость, гордость, жалость, зависть, интерес, любовь, ненависть, любопытство, осторожность, принцип, ревность, самолюбие, скромность, сожаление, сострадание, сочувствие, страх):

Он поступил на филологический факультет из интереса к русскому языку. Этот человек стал меценатом из любви к искусству.

В китайском языке значение предлога **из** передаётся при помощи аналога 出于, который в предложении может играть роль либо предлога, либо союза.

Например:

我(я) **出于(из) 兴趣(интерес) 去**(пойти) **了**(показатель прошедшего времени) 那里(туда)。Я пошёл туда **из** интереса.

她(она) **出于(из) 好奇(любопытство) 去**(поехать) **了**(показатель прошедшего времени) 俄罗斯(Россия)。Она поехала в Россию **из любопытства.** В данных примерах «出于» играет роль предлога.

Главной целью курса ставится овладение тремя ключевыми компетенциями:

1. *Лингвистической*, включающей в себя грамматическую, семантическую, пропозициональную, лексическую, фонологическую, орфоэпическую и орфографическую компетенции.
2. *Социолингвистической*, в состав которой входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте.
3. *Прагматической,* которая представляет собой комплекс сложных интегрированных умений, куда входят: компетенция дискурса (знание правил построения высказываний, их объединения в текст); функциональная компетенция (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); компетенция схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия).

Не отрицая значимости выделенных приоритетов, отметим, что обучение английскому языку в магистратуре также должно быть направлено на овладение студентами социокультурной, социальной и информационно-исследовательской компетенциями, без которых деятельность в межкультурном профессионально и научно ориентированном контексте представляется невозможной. При этом овладение отдельными умениями не представляется целесообразным, так как не обеспечивает формирование полноценных компетенций. Сказанное позволяет сделать вывод, что анализируемый учебный курс не в полной мере удовлетворяет первому из названных выше критериев и лишь отчасти обеспечивает овладение всеми компонентами ПОИКК.

Создание контекста подлинной иноязычной профессиональной и научной деятельности достигается, по нашему мнению, за счет внедрения в учебный процесс компетентностно ориентированных заданий и форм организации обучения, приближенных к естественным условиям труда в профессиональной и научной сферах. Анализ учебника показал, что в соответствии с требованиями методической науки авторами сделана успешная попытка воссоздать контекст реальной иноязычной профессиональной и научной деятельности. Однако количество заданий на развитие способности учитывать социальные характеристики адресата в профессиональном и научном контексте, на развитие умений строить речевое и неречевое поведение сообразно социокультурной специфике страны и кодексу деловой этики, выходить из затруднительного положения, которое может возникнуть в иноязычной профессиональной и научной деятельности, используя адекватные поведенческие и коммуникативные стратегии и т.д. представляется недостаточным.

Автор справедливо обращается к различным формам взаимодействия студентов в учебном процессе: индивидуальным, парным и коллективным. Однако количество индивидуальных заданий (116) в частях учебника, предназначенных для изучения в магистратуре, значительным образом преобладает над парными (17) и коллективными (5). Вместе с тем, как показывает анализ иноязычной деятельности магистрантов в рамках профессионального и научного контекстов, обучающимся большую часть времени приходится работать в команде и/или с одним/двумя напарниками, следовательно, в курсе обучения иностранному языку необходимо делать

Далее мы сгруппировали представленный в таблице перечень умений, способностей и т.д. в 7 компетенций (лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, прагматическую, дискурсивную, социальную, информационно-исследовательскую), которые включили на правах компонентов в профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенцией.

Изучив требования ФГОС ВПО, профессионального и академического сообществ к уровню владения магистрантами иностранным языком, а также приняв во внимание потребности целевой аудитории, мы пришли к выводу, что целью современного профессионально ориентированного обучения иностранному языку в магистратуре по направлению подготовки ФИИТ должно быть формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции (далее ПОИКК). ПОИКК мы определили как интегральную способность обучающегося осуществлять качественную деятельность на иностранном языке в профессиональном и научном контекстах.

Для определения того, в какой мере тот или иной курс пригоден для профессионально ориентированного обучения английскому языку магистрантов по направлению подготовки ФИИТ, нами были разработаны следующие критерии, сформулированные в виде вопросов:

1. Способствует ли учебный курс формированию *всех* компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции?
2. Создается ли в учебном курсе необходимый контекст для подлинной иноязычной профессиональной и научной деятельности?
3. Реализуются ли в учебном курсе междисциплинарные связи?
4. Обеспечен ли учебный курс качественными аутентичными профессионально и научно ориентированными аудиовизуальными материалами и указанием на доступные Интернет-источники?
5. Предусмотрены ли организация и управление самостоятельной работой студентов за пределами учебной аудитории?
6. Обеспечивает ли учебный курс четкую структурированность учебного материала, логичность и системность в его предъявлении?
7. Обеспечен ли курс качественным контрольно-оценочным аппаратом?
8. Потребует ли значительных затрат времени и усилий корректировка курса в соответствии с быстроменяющимися запросами обучающихся, академического и профессионального сообществ, а также основными положениями Госстандарта?

На основании выделенных критериев был проведен анализ учебной программы по английскому языку [2] и учебника английского языка того же автора [3], используемых на настоящий момент в профессионально ориентированном курсе обучения иностранному языку магистрантов по направлению подготовки ФИИТ в Нижегородском государственном университете им Н.И. Лобачевского.

В соответствии с требованиями методической науки рассматриваемый нами курс обучения построен на инвариантной методологии, основными постулатами которой являются интеграция, фундаментализация и интерпретация профессиональной ориентированности курса обучения иностранному языку для студентов-нелингвистов.

Конструкция ***из желания*** расширяется путем включения в ее состав инфинитива (ИЗ + N2 + Vinf): *из желания помочь*, а конструкция *из чувства* – путем включения имени существительного в форме родительного падежа (ИЗ + N2 + N2): *из чувства гордости.*

Он пришёл к ней **из желания** помочь.

В китайском языке необходимо использование союза **потому что**.

Например:

他来是**因为**想要帮助她。

При дословно м переводе на русский язык, это предложение выглядит так:

他(он) 来(прийти) 是(являться) **因为(потому что)** 想要(хотеть)帮助(помогать) 她(она)。

ИЗ-ЗА + N2

Предлог ***из-за*** употребляется с именами существительными (или местоимениями их заменяющими), обозначающими причину, которая повлекла за собой негативные последствия (конкурс, шум, крик, болезнь, неисправность, книга, жара, мороз, Сергей, Наталия), выраженные глаголом с отрицательной частицей или без нее:

Из-за сильного снегопада самолет не смог приземлиться в этом городе. Из-за сильного снегопада самолет произвел посадку в другом городе.

В китайском языке подобное значение передаётся посредством иероглифов **都怪**, которые передают значение «возлагать вину на кого-то / на что-то».

Например:

都怪(из-за)家里(семья) 穷(**бедность**), 他(он) 没法(не смочь) 上学(учиться)。 Он не смог учиться **из-за бедности**.

都怪（ из-за）你(ты) 我(я) 迟到(опоздать) 了(показатель прошедшего времени)。Я опоздал **из-за тебя.**

ОТ + N2

Предлог ***от*** употребляется с именами существительными, обозначающими причину, которая вызвала любые действия, как позитивные, так и негативные:

От счастья она готова была петь. От этой книги он получил истинное удовольствие. От сырости картина испортилась. От удивления Клара Лазаревна потеряла дар речи.

В Китайском языке значение предлога **от** передаётся при помощи аналога 由于, который в предложении может играть роль предлога.

Например:

由于(от) 跑(бегать) **得太快**(быстро), 马(лошадь) 很快(скоро) 就累(устать) 了(показатель прошедшего времени)。**От быстрого бега** лошадь скоро устала.

С + N2

Предлог ***с*** употребляется при указании на причину действия или состояния: *вскрикнуть с испуга, устать с дороги, умирать с голоду, трудно с непривычки, (не) со зла, с горя,* а также в составе некоторых устойчивых сочетаний и выражений: *сгореть со стыда, покатиться со смеху, беситься с жиру; ни с того ни с сего:*

Наверное, ты устал с дороги, отдохни. Ни с того ни с сего Марина заплакала. Он это сделал не со зла. Смотри, не запей с горя!

В Китайском языке значение предлога **с** передаётся при помощи аналога 由于, который в предложении может играть роль предлога.

Например:
由于(с) **害怕**(испуг) **他**(он) **一**(один) **句**(предложение) **也**(даже) **说不出来**(не говорить).

С испугу он не мог вымолвить ни слова.

ВСЛЕДСТВИЕ + N2

Предлог ***вследствие*** указывает на причину события, обозначенного сочетающимся с ним именем существительным:

Вследствие урагана погибло самое старое дерево города. Сегодня вследствие высокой солнечной активности загорать не рекомендуется.

В китайском языке подобное значение передаётся посредством**都怪**, что имеет значение «возлагать вину на кого-то/ на что-то».

Например:
都怪(Вследствие) **紧张的**(напряжённый) **工作**(работа) **他**(он) **病到**(заболеть) **了**(показатель прошедшего времени) **Вследствие** напряжённой **работы** он заболел.

В РЕЗУЛЬТАТЕ + N2

Предлог ***в результате*** употребляется, как и предлог ***вследствие***:

В результате озеленения города улучшается его экология. В результате превышения скорости произошла авария.

В Китайском языке значение предлога **в результате** передаётся при помощи аналога **由于**, который в предложении может играть роль предлога.

Например:
由于(в результате) **绿化**(озеленение) , **城市的**(городской) **空气**(воздух) **得到**(получить) **净化**(очищение)。**В результате озеленения** воздух в городе очищается.

В ЗНАК + N2

Предлог **в знак** *используется в значении как свидетельство, доказательство чего-либо (в знак памяти – как память, в знак примирения – как примирение):*

В знак нашей дружбы примите эти цветы. Жених и невеста обмениваются кольцами в знак любви и верности.

В Китайском языке значение предлога **в знак** передаётся при помощи аналога **为了** «для», который в предложении может играть роль предлога. Например:

为（для）**表**(показать) **友谊**(дружба), **他**(он) **送**(дарить) **了**(показатель прошедшего времени) **她**(она) **照片**(фотография) 。

Он дарил ей фотографии ***в знак дружбы***.

БЛАГОДАРЯ + N3

Предлог ***благодаря*** употребляется с именами существительными при выражении благоприятной причины:

Благодаря своему учителю мой брат полюбил математику. Благодаря этой книге я узнал много нового. Только благодаря своим знаниям Василий поступил в университет.

Таблица 1

Перечень умений, способностей, качеств и стратегий, необходимый в иноязычной профессиональной и научной деятельности магистрантов по направлению подготовки ФИИТ

Иноязычная профессионально и научно ориентированная деятельность магистрантов по направлению подготовки 010300 Фундаментальная информатика и информационные технологии	
Профессиональная сфера	**Научная сфера**
Умения, способности, личностные качества, коммуникативные и поведенческие стратегии, востребованные в области иноязычной профессиональной деятельности: 1) Свободное владение английским языком в ходе устного и письменного общения на профессиональные и повседневные темы в условиях межкультурной коммуникации (в том числе в сети Интернет). 2) Понимание социальной иерархии в контексте иноязычной профессиональной деятельности. 3) Осуществление поиска профессионально-релевантной информации в сети Интернет на английском языке. 4) Направление общения в конструктивное русло (умение разрешать сложные ситуации). 5) Восприятие на слух англоязычной речи с различными акцентами. 6) Владение культурой делового общения. 7) Составление текста резюме, сопроводительного письма; прохождение собеседования при приеме на работу. 8) Понимание особенностей менталитета и культурных ценностей партнеров по общению. 9) Выступление с презентациями на конференциях; 10) Аргументирование своей точки зрения.	Умения, способности, личностные качества, поведенческие и коммуникативные стратегии, востребованные в иноязычной научно-исследовательской деятельности: 1) Выступление с докладом перед англоязычной аудиторией о путях решения различных научных и практических задач на научных конференциях, симпозиумах, тематических форумах; защита своей точки зрения и обсуждение результатов исследования в ходе открытой дискуссии. 2) Оформление заявок на гранты и стажировки по программам академической мобильности. 3) Осуществление устного и письменного (в том числе в сети Интернет) общения в ходе научного сотрудничества. 4) Проведение эффективной работы с информационными базами электронных научных публикаций. 5) Написание тезисов, аннотаций и текстов научных статей (используя различные логические приемы: анализ, синтез, противопоставление, отождествление) для международных и зарубежных журналов. 6) Использование различных типов чтения (просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное) при работе с текстовым материалом в исследовательских целях. 7) Осуществление запроса информации в разных поисковых системах (в том числе в информационных базах электронных научных публикаций).

Изложение основного материала статьи. Прежде чем проводить анализ профессионально ориентированного курса обучения иностранному языку мы обратились к действующему ФГОС ВПО по направлению подготовки 010300 Фундаментальная информатика и информационные технологии (квалификация (степень) «магистр») (далее ФИИТ) [4] для установления требований к уровню владения магистрантами иностранным языком. Ознакомившись с Госстандартом, мы пришли к выводу, что данный документ лишь в самом общем виде отражает нормы владения магистрантами иностранным языком в их профессиональной и научной деятельности и, соответственно, не может служить достаточным ориентиром. Данное обстоятельство побудило нас рассмотреть запросы академического и профессионального сообществ, касающиеся использования магистрантами иностранного языка в профессиональной и научной сферах.

В ходе интервьюирования работодателей IT-компаний (Intel, MERA Networks, Teleca Russia и др.) Нижнего Новгорода и бесед с научными руководителями и преподавателями профилирующих кафедр факультета Вычислительной математики и кибернетики Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского был зафиксирован перечень умений, способностей, личностных качеств, поведенческих и коммуникативных стратегий, необходимый для осуществления магистрантами иноязычной деятельности в профессиональном и научном контекстах.

Поскольку профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно обязательно учитывать потребности самих студентов в использовании иностранного языка, мы обратились к анкетированию студентов. Результаты анкетирования, интервьюирования и последующего тестирования магистрантов показали, на что необходимо делать акцент в ходе обучения иностранному языку, чтобы обучающиеся могли выполнять широкий спектр задач в рамках иноязычной профессиональной и научной деятельности.

При обработке данных, полученных в ходе исследования, востребованные умения, способности, личностные качества, коммуникативные и поведенческие стратегии, были распределены по сферам деятельности магистрантов и внесены в таблицу (см. Таблица 1).

Для того, чтобы передать именно это значение, в китайском языке используется глагол **多亏** «благодарить». Это средство используется, чтобы почеркнуть благоприятную причину.

Например:

多亏了(благодарить) *我的(свой)* **勤奋**(трудолюбие), 我(я) 掌握(освоить)了(показатель прошедшего времени)俄语(русский язык)。

Я освоила русский язык **благодаря трудолюбию**.

多亏了(благодарить) 我的(свой) 父母(родители), 我(я) 来到(поехать)俄罗斯(Россия) 学习(учиться)。 **Благодаря** своим родителям я поехала учиться в Россию.

Как видно из примеров, предлог «благодаря» может стоять как в начале предложения, так и в конце.

ПО + N3

Предлог ***по*** употребляется с именами существительными, обозначающими причину, как правило, нежелательного, неблагоприятного или не зависящего от воли человека действия (неаккуратность, небрежность, неопытность, неосторожность, неумение, ошибка, привычка, рассеянность):

Я стер эту информацию по ошибке. Мой друг забыл закрыть дверь по рассеянности. Она вышла замуж по любви.

Но: *Он женился по расчету. Иван по случаю дешево купил квартиру.*

В Китайском языке значение предлога **по** передаётся при помощи аналогов

由于 и **都怪** которые в предложении могут играть роль предлога.

Если речь идёт о благоприятной причине, значение предлога **по** передаётся при помощи由于.

Например:

他们(они) **由于**(по) **爱情**(любовь) 而结婚(пожениться) 了(показатель прошедшего времени)。

Они поженились **по любви**.

Если речь идёт о причине негативного характера, значение предлога **по** передаётся при помощи**都怪**.

Например: **都怪**(по) 我(я) **心不在焉**(рассеянность) 把 (пусть) 票(билет) 落(забыть) 家(дом) 了(показатель прошедшего времени)。

По рассеянности я забыл билет дома.

ЗА + N4

Предлог ***за*** употребляется при указании причины какого-либо действия в значении: по причине, вследствие:

Её ценили за ум и доброту. Его отчислили из университета за неуспеваемость и пропуски занятий.

В Китайском языке значение предлога **за** передаётся при помощи аналога **因为**, который в предложении может играть роль предлога.

Например:

我(я) 爱(любить) 她(она) **因为(за)** 她(она) **漂亮**(красота) 。Я люблю её **за красоту**.

他(он) **因为**(за) 旷课(неуспеваемость и пропуски занятий)被学校(университет)开除(отчислить)了(показатель прошедшего времени)。Его отчислили из университета **за неуспеваемость и пропуски занятий**.

ЗА + N5

Предлог ***за*** употребляется также в устойчивых сочетаниях, таких как: *за недостатком, за неимением, за нехваткой, за отсутствием и т.п.:*

За неимением времени он не подготовил доклад. За нехваткой специалистов газету закрыли.

В Китайском языке значение предлога **за** передаётся при помощи аналога 因为, который в предложении может играть роль предлога.

Выводы. Опыт работы показывает, что не владея навыками употребления предложно-падежных конструкций, студенты-китайцы допускают большое количество грамматических ошибок или же заменяют их сложными предложениями, что делает их речь менее выразительной. Сопоставительное исследование систем способов выражения причинно-следственных отношений с выявлением особенностей, различий и сходств в контактирующих языках представляет важность не только для студентов, но и для филологов, и преподавателей, и особенно для переводчиков, так как способствует точному пониманию и усвоению этого материала, а также даёт ключ к адекватному переводу с двух языков и на два языка.

Литература:

1. Петрова Л.Г. Причинно-следственные конструкции в РКИ и контактирующих языках: принципы и подходы к обучению иностранных студентов. – Монография. – Белгород 2013. –152 с.

2. Петрова Л. Г. Модульный подход к обучению иностранных студентов грамматической стороне речи [Текст] / Л. Г. Петрова, О.А. Моисеенко. – Белгород, 2008. –176 с.

3. Реформатский, А. А. О сопоставительном методе [Текст] / А. А. Реформатский // Реформатский, А. А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40-52.

4. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков [Текст] М.: Прогресс, 2003. – 460 с.

5. 王维贤。现代汉语语法理论研究。北京: 语文出版社, 1997。/ Ван Вэйщань. Исследование теории по грамматике китайского языка. Пекин. 1997.

6. 汪丽炎。汉语语法。上海: 上海大学出版社, 1998。/ Ван Лииянь. Грамматика китайского языка. Шанхэй. 1998.

7. 蒋世民。俄语前置词。宇航出版社 / Цянь Шиминь. Предлоги русского языка. Пекин. 1989.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Присмотрова Оксана Сергеевна
Нижегородский государственный университет
имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ К КУРСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена анализу профессионально ориентированного учебного курса по иностранному языку в магистратуре нелингвистического вуза на основе разработанных автором критериев. Обозначена цель обучения иностранному языку в магистратуре нелингвистического вуза с учетом требований Госстандарта, профессионального и академического сообществ к уровню владения магистрантами иностранным языком и потребностей магистрантов в употреблении иностранного языка.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранному языку, критерии анализа курса обучения.

Annotation. The article is devoted to the analysis of a profession oriented foreign language training course in Master's studies at non-linguistic university on the basis of the criteria developed by the author. The purpose of a profession oriented foreign language training course is defined according to the requirements of the State Standard, professional and academic communities that set the levels of language proficiency and the needs of Master's students in the use of a foreign language.

Keywords: profession oriented foreign language teaching, the criteria for analysis of a training course.

Введение. Интеграция российских вузов в мировое образовательное пространство привела к формированию мобильного рынка рабочей силы и научно-образовательных услуг. В связи с этим в обществе возник спрос на выпускников, уверенно владеющих иностранным языком в области их профессиональной и/или научной деятельности. Согласно ФГОС ВПО последнего поколения обучение иностранному языку в нелингвистическом вузе рассматривается как имплицитный компонент целостной профессиональной подготовки обучающихся. Реализация новой языковой политики подразумевает модернизацию учебно-методического обеспечения на всех уровнях высшего образования, привидение его в соответствие с потребностями реального использования студентами иностранного языка в профессиональных и/или научных целях.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать учебно-методические материалы, используемые в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в магистратуре по направлению подготовки Фундаментальная информатика и информационные технологии в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского.