Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят второй. Часть 6.

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 30.06.2016. Подписано к печати 29.06.2016.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
52 (6)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 29 июня 2016 года (протокол № 10)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 6. – 436 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

Минуллин А. З.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОСТИ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ У СОТРУДНИКОВ ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ЗАЩИТУ**	**384**
Подергина Е. Е.	**СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЛИГИОЗНОГО ПАЛОМНИЧЕСТВА**	**389**
Сидорина Е. В. **Семенова Е. А.**	**ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**	**396**
Фадеева О. В. **Асабова И. Г.**	**РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОГРАММЫ «В МИРЕ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ»**	**401**
Царева Е. В. **Новиков П. В.**	**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ» В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**	**408**
Цыганова М. А.	**ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ**	**414**
Шабанова Т. Л. **Игнатьева Н. Н.**	**ТИПЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**	**421**

Педагогика

УДК 376.433

кандидат педагогических наук, доцент Агаева Индира Бабаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье анализируется проблема становления коммуникативных средств общения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с умеренной умственной отсталостью, испытывающих трудности получения и передачи информации.

Ключевые слова: дети с умеренной умственной отсталостью, альтернативная коммуникация, коммуникативные нарушения, вербальные и невербальные средства коммуникация, безречевые дети, нарушения средств коммуникации, символы в общении.

Annotation. The article analyzes the problem of formation of communicative means of communication in working with children with disabilities, including children with moderate mental retardation who have difficulty obtaining and transmitting information, which negatively affects their socialization.

Keywords: children with moderate mental retardation, alternative communication, communication disorders, verbal and nonverbal communication, bezrechevye children, violation of media, characters to talk to.

Введение. Вопросы повышения качества жизни обучающихся с умеренной умственной отсталостью вызывают огромный интерес в отечественной науке, хотя в зарубежной литературе эта проблема имеет более длительную историю экспериментального изучения.

Формулировка цели статьи. Одной из важных целей современной логопедии является поиск оптимальных путей формирования коммуникативных навыков у детей, имеющих умеренную умственную отсталость. Реализация данной актуальной цели возможна, на наш взгляд, через организацию системы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии.

Отечественные исследователи рассматривают комплексную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья как одну из основных задач, реализуемую через совокупность системы охраны здоровья, а также доступного образования и социальной поддержки. [1]. Представленная позиция основывается на культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его научной школы [4].

Изложение основного материала статьи. В условиях становления инклюзивного образования в России важен опыт преодоления коммуникативного барьера у детей с умеренной умственной отсталостью, который становится особенно востребованным. Широкий интерес для современной науки представляют коммуникативные нарушения (недоразвитие речи и, возможно, отсутствие речи вообще) как наиболее типичные, ярко

проявляющиеся в первые годы жизни ребенка с интеллектуальными нарушениями и, как следствие, затрудняющие его последующую социальную адаптацию.

Коммуникативные навыки выступают как важные универсальные способности, характеризующие целостное развитие ребенка. Они являются важным показателем его готовности к участию в образовательном процессе, получению и передаче информации при усвоении предметных знаний и успешного формирования доступных навыков [1].

Нарушение средств коммуникации замедляет общее психическое развитие ребенка, способствует появлению вторичных, третичных и последующих нарушений, если общество не компенсирует этих нарушений, а напротив, детерминирует отклонения в личностном развитии.

Величина группы людей с интеллектуальными нарушениями, нуждающихся в неречевой коммуникации, составляет от 0,4 % до 1,2 % населения (Scope, 2008; Light et al, 2003; von Tetzchner, 1997) [8].

Рост количества детей, имеющих нарушения психического развития различной степени тяжести, при которых речь существенно нарушена, либо вовсе отсутствует, актуализирует поиск, изучение и использование альтернативных средств коммуникации.

Ряд авторов (A. Brauner, F. Brauner. 1960; S.Kirk, 1961), описывавших симптомокомплексы детей с нарушениями интеллектуального развития, обратили внимание на характер речевого развития этих детей: позднее появление речи преимущественно состоящей из отдельных слов и коротких фраз, характеризующейся недостаточностью модуляции, грубым звукообразованием, нарушениями структуры слова и аграмматизмами [7].

В данном случае речь идет о детях, имеющих органические поражения речевых зон коры головного мозга, отклонения в развитии эмоционально–волевой сферы, различные комплексные нарушения. В связи с тем, что характерным для таких детей является трудность взаимопонимания с другими людьми, работа с ними чрезвычайно сложна. Для организации диалогового взаимодействия с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, педагогу необходимо искать альтернативные средства общения, которые, по словам А.А. Магутиной, позволяют ребенку взаимодействовать с педагогом, понимать его требования [6].

Прежде всего, внимания заслуживают невербальные средства коммуникации, получающие все большее распространение в последние десятилетия. В качестве невербальных средств коммуникации нами понимаются разнообразные заменители звучащей речи.

Согласно определению Е.А. Штягиновой, все неголосовые (невербальные) средства коммуникации могут расцениваться как альтернативные [2].

С точки зрения классификации, невербальные средства коммуникации можно разделить на несколько групп: естественные экспрессивные; искусственные экспрессивные; профессиональные; специальные.

Наиболее широко известны и употребляемы *естественные экспрессивные* средства коммуникации: жесты, мимика, вокализация. Их предназначение заключается, во-первых, в передаче эмоций; во-вторых, в замещении некоторых речевых структур (слов, фраз); и, в-третьих, в комментирующем пояснении передаваемой информации. К естественным экспрессивным средствам коммуникации можно отнести универсальные средства, такие как

Фаляхов И. И.
Казаков А. Н. **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОПЫТ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **327**

Хмелькова Е. В.
Башмакова С. Б. **ПОТЕНЦИАЛ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ** **333**

Хромина С. И.
Малярчук Н. Н.
Дыхан Л. Б. **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С ПОЗИЦИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА** **339**

Шамсувалеева Э. Ш.
Рахимов И. И.
Кашапов Р. И. **МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОРОДСКИХ БЕЗДОМНЫХ СОБАК** **345**

Шевцова А. Б. **ОСНОВЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ** **352**

ПСИХОЛОГИЯ

Вдовина Н. А.
Игнатова Т. В. **ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ** **358**

Кобзева О. В. **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ** **364**

Кудашкина О. В.
Тарасова С. В. **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ** **371**

Марахова В. А.
Хорсева Н. И. **РОДИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ МОБИЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ** **377**

Самосенкова Т. В.
Савочкина И. В.
ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ **259**

Семёнова Н. В.
ДИАДА «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ССУЗА **268**

Силкина Н. В.
Канина Н. П.
Кобелева Е. П.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА **274**

Смирная А. А.
Смирнова А. В.
ОБОГАЩЕНИЕ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **280**

Смирнова Е. Е.
Грачикова Ю. В.
Липатова И. Е.
ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ **287**

Смолова М. А.
ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ **294**

Суханова Н. Т.
ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ **302**

Талышева И. А.
САМООЦЕНКА И СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ДЕТЕЙ, УЧАЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ **309**

Татаринова М. Н.
ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ В РАМКАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И АКСИОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКОВ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **315**

Тюрина Н. Ш.
РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНЕМАТОГРАФА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ **321**

улыбка, а также те, которые имеют разное значение у различных этносов, народов, социальных групп.

Искусственные экспрессивные средства также хорошо известны большинству людей. Такие средства коммуникации как музыка, танец, звон колокола, «язык» барабанов и прочее, могут передавать информацию очень эмоционально, но в обобщенной форме и поэтому нуждаются в комментировании, уточнении и разъяснении. Если понимание естественных экспрессивных средств коммуникации формируется под влиянием естественного окружения человека, то для овладения искусственными экспрессивными средствами требуется специальное обучение [3].

Специальное обучение необходимо и для овладения *профессиональными* коммуникативными неречевыми средствами. Поскольку они фактически являются модификацией письменной речи, для обучения человеку необходимо владеть словесной речью. Сюда относят азбуку Морзе, семафорную азбуку, сигнализацию флагами, языки программирования и др.

Наконец, средства коммуникации, обеспечивающие общение безречевых людей, определяются как *специальные*, к которым относят жестовый язык глухих, азбуку Брайля для слепых и слабовидящих, дактилирование и т.п.

В отечественной логопедии отношение к невербальным средствам коммуникации долгое время оставалось неустойчивым (от полного отрицания до использования в качестве вспомогательного средства), в то время как в зарубежной науке развитию альтернативных средств коммуникации, в особенности для детей с интеллектуальной недостаточностью и анатрией, отводилась и отводится важная роль [1].

Зарубежными исследователями рассматривались различные подходы по формированию коммуникации детей с интеллектуальными нарушениями с учетом множественных условий в связи с полиморфностью контингента, что ведет за собой сложность нахождения коррекционных стратегий.

С точки зрения коммуникативного потенциала, в логопедической работе невербальные средства рассматриваются многофункционально: как первичные средства коммуникации, предшествующие речи; как дополнительные средства коммуникации, с помощью которых возможно усилить эффект словесной речи; как средства коммуникации, частично или полностью замещающие словесную речь; как первичные средства коммуникации, использующиеся для обучения ребенка устной или письменной речи.

Следует обратить внимание на средства альтернативной коммуникации, использующиеся в работе с безречевыми детьми для повышения эффективности коррекционной работы:

- *взгляд:* поскольку установление первоначального контакта происходит, прежде всего, посредством визуального взаимодействия, организация коммуникации с помощью взгляда является продуктивной. Суть такой коммуникации заключается в том, что ребенок может с помощью взгляда составлять сообщение из слогов и слов, расположенных на прозрачном экране, либо обозначать зону, в которой оно находится, а также цвет сообщения. Для осуществления коммуникации могут использоваться самые разнообразные наглядные материалы – цветовые картинки, цифры, буква, слоги и слова, с помощью которых осуществляется так называемое «позиционное кодирование» [1].

- *жесты и мимика*: данное средство альтернативной коммуникации может продуктивно использоваться в том случае, если у ребенка имеются достаточные моторные способности или хотя бы их сформированные предпосылки. Например, при сенсорной алалии язык жестов может выступать как эффективное вспомогательное средство общения.
- *звуки:* как средство альтернативной коммуникации, является незаменимым при анартрии и моторной алалии, которые характеризуются отсутствием голосовой активности. Суть заключается в том, что неречевые звуки наделяются смысловым значением речевого высказывания: например, хлопок – «хочу есть», свисток – «хочу пить», звонок – «иди сюда» и т.д.
- *Блисс-язык:* Он был разработан Ч. Блиссом (1949) на основе упрощения китайского иероглифического письма. Блисс выделил небольшое количество ключевых символов, которые комбинируются и таким образом образуют новые слова. Эффективность данного альтернативного средства коммуникации заключается в том, что в нем представлена не только лексика, но и грамматика. Для дифференцирования существительных, глаголов, прилагательных используются специальные индикаторы; также, в зависимости от индикатора, один и тот же символ может читаться по-разному [8].
- *пиктограммы*: представляют собой черно-белые изображения, выступающие в качестве заменителей слов. Методика использования пиктограмм заключается в том, что изображения прикрепляются к соответствующим объектам, а затем педагог в ситуативном общении показывает на пиктограммы и заучивает их с ребенком, постоянно стимулируя самого ребенка к показу пиктограмм в процессе коммуникации. В настоящее время известно множество наборов коммуникативных пиктограмм: Manual Rebus Glossary Cards (118 символов); Pictogram ideogram communication system – PIC (400 символов); Picsyms (1800 символов); SPS (рисованные коммуникативные символы); TouchTalk («трогать и говорить»); пиктограммы Тула Пули (340 символов). Наиболее актуальными для детей, начиная с пятилетнего возраста, мы считаем комплекс Пули, пиктограммы в котором сгруппированы по определенным категориям: действия, признаки (прилагательные), приказы, просьбы, выражения чувств, вопросы и т.д., что позволяет сделать коммуникацию достаточно полноценной. Кроме того, комплекс удобен для ребенка с предметной точки зрения, поскольку он состоит из черно-белых карточек размером 6х5 см на магнитной основе и коммуникативного полотна (40х37 см).
- *коммуникативные или лингвистические доски*: данное альтернативное средство коммуникации получило широкое распространение в силу своей вариативности и эффективности. Во-первых, коммуникативная доска разрабатывается индивидуально, ориентируясь на зрительные, интеллектуальные, моторные, лингвистические возможности ребенка. Во-вторых, коммуникативная доска – это динамичное, развивающееся средство общения, поскольку первоначально на ней размещается несколько крупных реалистичных цветных изображений, затем они постепенно заменяются пиктограммами; после этого к изображениям добавляются подписи, что облегчает путь к глобальному чтению, накоплению словаря и созданию разнообразных ситуаций для общения.
- *Леб-система*: охватывает 60 символов, сопровождающихся значениями слов, и используется для работы с детьми, имеющими отклонения

Петрова Л. Г.
Мартиросян А. Г. — **ХАРАКТЕРИСТИКА КИТАЙСКИХ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ, ВЫРАЖАЮЩИХ СОБСТВЕННО-ПРИЧИННЫЕ ОТНОШЕНИЯ, В СРАВНЕНИИ С РУССКИМИ АНАЛОГАМИ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ** **193**

Петрова А. Б. — **ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ** **199**

Пилипчевская Н. В.
Зырянова Е. В. — **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ** **206**

Плотникова М. В.
Гренц В. И. — **ИССЛЕДОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ПИТАНИЯ СТУДЕНТОК ПЕРВОГО КУРСА КАК ФАКТОРА МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ** **213**

Потехина Н. В. — **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТА-БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ** **219**

Прокофьева О. Н.
Кривов С. И. — **ИЗУЧЕНИЕ ВЫДАЮЩИХСЯ ЛИЧНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ** **225**

Репина Н. И. — **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В ИДЕЯХ И КОНЦЕПЦИЯХ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ НАЧАЛА XX ВЕКА** **231**

Родионова И. В.
Пашалиева Ф. К. — **СТРАТЕГИИ И МОДУСЫ ИЗУЧЕНИЯ АККУЛЬТУРАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ** **237**

Сабирзянова Г. Ш. — **УМЕНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОКОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ** **243**

Салмова А. И.
Парфенова Л. А.
Ситдикова А. А. — **ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО БИЛЬЯРДНОМУ СПОРТУ В ВУЗЕ** **250**

Новиков М. С. **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **134**

Новожилова Н. В. **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА** **142**

Околелова А. А.
Желтобрюхов В. Ф.
Егорова Г. С. **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЧВОВЕДЕНИЕ И ЗАКОНЫ ЭКОЛОГИИ** **150**

Осипов А. Ю.
Лукин А. В.
Приходов Д. С.
Спирин В. С.
Кирилов К. А. **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ** **161**

Павицкая З. И.
Волчкова В. И. **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАБЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ** **167**

Панов Н. А. **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ, ВЛИЯЮЩЕЕ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ** **174**

Парфенова Л. А.
Коновалов И. Е.
Макарова Е. В. **ИНКЛЮЗИВНО-АДАПТИВНЫЕ ВИДЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ** **181**

Пащенко Л. П. **ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ** **187**

в интеллектуальном развитии. Символы разделены на 10 групп: общих знаков взаимопонимания (я, просьба, давать, указывать, приветствовать, делать, спасибо, да/хорошо, нет/плохо, прекратить); обозначений качеств (тепло, холодно, большой/много, маленький/мало, громко, тихо); сообщений о состоянии здоровья (больной, лекарство, врач); питания(кушать, пить, хлеб, мороженое, овощи, фрукты, сладости, колбаса); предметов домашнего обихода (дом, стол, отдыхать); личной гигиены (туалет, одевать, принимать душ, причесываться, плавать, спать, мыть, чистить зубы); занятий – деятельности (ехать на автомобиле, смотреть телевизор, идти, рисовать, слушать музыку, музицировать, смотреть, играть, говорить, заниматься); чувств (счастливый, я тебя люблю, печальный, испуганный); работы и отдых (праздновать, танцевать, учиться, работать, убирать); религии (молиться, церковь, причастие). Следует обратить внимание на ключевые символы, обозначающие слова «Я хочу», поскольку целью системы является обучение детей с помощью символов выражать свои желания. На втором плане находится символ «Ты должен».

Спектр применения альтернативных средств коммуникации достаточно широк, поскольку возможна их адаптация с учетом возможностей конкретного ребенка. Так, выбрав нужный символ, ребенок может дать его взрослому, а может просто показать на него – рукой или кивком головы; возможен выбор ребенком нескольких символов [3].

Поводом введения символов в общение с ребенком с интеллектуальными нарушениями, прежде всего, являются ежедневно повторяющиеся ситуации. На основе двух-трех ситуаций вводится новый символ, дополняющий уже имеющиеся символы, и способствующий расширению коммуникативных возможностей. Например, ребенку знаком предмет яблоко; при наличии яблока, груши, банана и др. необходимо вводить символ «фрукты». При уточнении желания: «Ты хочешь банан?», вводятся символы: «да» и «нет».

Необходимо обратить внимание на методические принципы обучения детей альтернативным средствам коммуникации [2]:

- каждый символ должен обязательно сопровождаться соответствующим словом;
- при наличии проблем с личными символами (в особенности, с символом «Я»), на них следует наклеивать фото (в данном случае – самого ребенка);
- необходимо найти хорошо опознаваемый сигнал привлечения внимания ребенка, который становится отправной точкой коммуникации (гудок, игрушка-пищалка, звонок).

Выводы. Большое разнообразие альтернативных средств коммуникации позволяет своевременно и эффективно компенсировать нарушения общения у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью, но и в тоже время диапазон нарушений коммуникации может затруднить выбор подходов в работе с данным контингентом детей.

Литература:

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016 № 1 [35]. – С. 95 – 98.

2. Альтернативная коммуникация: методический сборник / авт.-сост. Е.А. Штягинова. – Новосибирск, 2012. – 30 с.
3. Альтернативные средства общения с неговорящими детьми / авт.-сост. Мирошниченко М.Н. – Краснодар, 2011. – 38 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001. – 367 с.
5. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Ж.М. Глозман. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
6. Лобач С.А. Особенности невербального общения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью // Вестник северного (арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 6. – С. 130 – 135.
7. Маллер А.Р., Цикото Г.В.Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
8. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты, графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М: Теревинф, 2014 – 432 с.

Педагогика

УДК 373.5

начальник отдела пропаганды безопасности дорожного движения и взаимодействия со СМИ, полковник полиции
Белугин Максим Гермонович,
соискатель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (г. Казань);
доктор педагогических наук, профессор,
директор Ахмадиева Роза Шайхайдаровна
Центр государственного бюджетного учреждения
«Научный центр безопасности жизнедеятельности» (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников, в процессе которого у них формируется компетенция транспортно-безопасной личности при выполнении представленных в статье педагогических условий - разработки и внедрения в практику 1) программы формирования компетенции транспортно-безопасной личности у учащихся образовательных учреждений; 2) структурно-функциональной модели организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников; 3) научно-методических рекомендаций по организации организационно-педагогического сопровождения обеспечения

Ларионов М. С. — **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРОВОГО КОНКУРСА «ЗОЛОТОЕ РУНО» В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ** — **65**

Ляшенко М. С.
Амано А. Г. — **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ** — **76**

Малюга А. Н. — **ОБЗОР МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ** — **85**

Мартиросян А. Г.
Петрова Л. Г. — **СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ В РКИ: ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ** — **94**

Маямсин Н. Б. — **АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ ВОЛЬСКОГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ С УЧЕТОМ БИОЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ТИПОВ ОРГАНИЗМА** — **101**

Маяцкая В. А.
Никотина Е. В. — **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ВОЗМОЖНЫЕ РИСКИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ** — **110**

Медведева Е. Ю.
Егорова Д. С. — **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ** — **118**

Медяков Т. С. — **К ВОПРОСУ О СТАБИЛЬНОСТИ И ДВИЖЕНИИ НОРМ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВА** — **126**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агаева И. Б.	**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ**	**3**
Белугин М. Г. **Ахмадиева Р. Ш.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**	**8**
Блохин А. Л.	**СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА**	**19**
Гиниятуллина Д. Р.	**БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ ЕВРОПЕЙСКОГО И МИРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СТАНДАРТЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**24**
Дорофеева Ю. А.	**СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В АСПЕКТЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ РЕШАТЬ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ**	**37**
Клещева И. В.	**КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**	**45**
Кудрявцев В. А. **Плешкова Ю. А.**	**МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**	**51**
Кутяйкина М. Д.	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**57**

безопасности дорожного движения учащихся для педагогов и административных работников учреждений общего образования и 4) разработки критериальной базы оценивания качества организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения учащихся школ.

Ключевые слова: компетенция транспортно-безопасной личности школьника, педагогические условия.

Annotation. The necessity of organizational and pedagogical support of traffic safety school, during which they develop competence of transport and security of the individual in the performance presented in the article pedagogical conditions - the development and implementation in practice of 1) the program of formation of competence transportnobezopasnoy personality of students of educational institutions; 2) structural-functional model of organizational and pedagogical support road safety schoolchildren; 3) scientific and methodological recommendations on the organization of the organizational and pedagogical support of traffic safety for students teachers and administrative staff of the general education institutions, and 4) the development of criteria base evaluating the quality of organizational and pedagogical support to ensure traffic safety schools.

Keywords: competence of the transport and secure the individual student, pedagogical conditions.

Введение. В процессе интенсивной автомобилизации и увеличении транспортных потоков на улицах и дорогах нашей страны обострилась проблема обеспечения безопасного поведения ребенка в дорожно-транспортной среде. Ситуацию усугубляет и то, что возрастает разница между приростом численности автопарка и дорожной инфраструктуры, а также недостаточно эффективно функционирует система обеспечения безопасности дорожного движения.

Со стороны органов образования уделяется недостаточно внимания на проблему предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма. Также сложившееся положение с детским дорожно-транспортным травматизмом свидетельствует о незнании детьми Правил дорожного движения и неумении правильно ориентироваться в дорожной обстановке.

Необходимо помнить, что дети и подростки обладают специфическими психологическими и физиологическими особенностями поведения на дорогах, неполноценностью развития житейских навыков, высоким уровнем любознательности, страхом и паническими действиями в чрезвычайных ситуациях. Отсутствие систематически организованной профилактики в учебно-воспитательном процессе, приводит к безвременным потерям.

Формулировка цели статьи. Необходимо организационно-педагогическое сопровождение обеспечения безопасности дорожного движения школьников, определения необходимых педагогических условий, направлений и этапов успешной реализации этого сопровождения.

Изложение основного материала статьи. Впервые понятие «сопровождение» в педагогике прозвучало в работах М.Р. Битяновой [5] (1997, 1998) и Е.Н. Казаковой [8] (1995-2001).

Сопровождение – это сопровождение какого-либо явления или действия.

Большинство современных исследователей (С.В. Алехина,М.Е. Битянова, Э.Ф. Зеер, Е.И. Козакова, М.М. Семаго, В.В. Семикин, С.Н. Чистякова,

А.П. Тряпицина и др.) педагогический смысл сопровождения видят «в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития» [12].

Анализ литературы по исследуемой теме показывает, что на современном этапе сложились различные формы и уровни сопровождения. По мнению М.И. Губановой [6] главное:

– Кто сопровождает? (источник)
– Чем? Ради чего? (содержательное наполнение)
– Как? (форма)
– С помощью чего? (средство)

Определяющим положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентированный подход с приоритетной опорой на внутренний потенциал развития субъекта, на право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность [4, с. 37].

С позиции социально-профессионального самоопределения С.Н. Чистякова определяет педагогическое сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятия решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждения в ней [16, с. 94].

Е.И. Казакова рассматривает сопровождение как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, приводящий к прогрессу в развитии ребенка [8, с. 167]. По М.Р. Битяновой сопровождение – это движение вместе с обучающимся, рядом, иногда – чуть впереди [5]. Н.М. Коновалова уточняет, что такое взаимодействие должно быть направлено на разрешение жизненных проблем сопровождаемого.

На наш взгляд наиболее полный анализ данного вопроса представлен в статье О.А. Бесединой, В.Н. Ирхина, И.В. Ирхиной «Педагогическое сопровождение студентов в условиях здоровьесберегающего образовательного процесса в вузе», в которой предлагается следующая подборка определений понятия «педагогическое сопровождение». А именно:

«Резюмируя представленные подходы е определению понятия «педагогическое сопровождение», выделим основные из них:

а) движение с обучающимся, рядом с ним, иногда – чуть впереди (М.Р. Битянова);

б) метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных условий в различных ситуациях жизненного выбора (О.С. Газман, Л.И. Маленкова, Л.Г. Тарита);

в) способ включения взрослого, включающий в себя виды деятельности со стороны педагога (В.Г. Маралов);

г) взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение проблем сопровождаемого (Н.Л. Коноваловой)» [4, с. 38].

Говоря об организационно-психологическом сопровождении регулирования эколого-правовых отношений на территории муниципального образования М.В. Худоянц предлагает такое определение: «Система организационно-психологического сопровождения административного регулирования эколого-правовых отношений представляет собой

6. Тарабакина Л.В. Изучение системы эмоциональных отношений учителей в профессиональной деятельности // Тарабакина Л.В. Эмоциональный мир подростка: Монография. – М.: Прометей, 2006. С. 102-118

7. Шабанова Т.Л. Тревожность педагога и способы ее регуляции: Монография / Т.Л. Шабанова; Федеральное агенство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед. ун-т». Н.Новгород, 2009. – 196 с.

8. Березовская Т.П. Проблема эмоционального развития личности// *URL*:http://reihorn.narod.ru/emocion.html

9. Шабанова Т.Л., Новик И.Р. Анализ представлений учителей о педагоге будущего как основание для разработки модели обучения студентов новым педагогическим профессиям в системе разделения педагогического труда// Вестник Мининского университета. –2015. – №3. URL:http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/914/shabanova.pdf

педагогов высокие показатели внутриличностного эмоционального интеллекта, сформированы качества жизнестойкости: вовлеченность, активность, контроль жизненных событий, - и высокая удовлетворенность жизнью в целом. Следствием эмоциональной самоэффективности у преподавателей является признание и принятие ценностей развития; позитивное отношение к состоянию проблемности в деятельности; рассмотрение трудностей как возможностей развития; активность, апробация новых способов поведения.

Выводы:

1) Исследование тревожности преподавателей выявило 40 % испытуемых с показателями деструктивной тревожности. Патологическая тревога имеет трудно распознаваемые проявления, например, с одной стороны, одержимость работой, гиперответственность, перфекционизм, чрезмерная активность, услужливость, с другой стороны, ригидность, пассивность, неуверенность, беспомощность, враждебность и др. Она сковывает человека, лишая его индивидуальности и возможности жить творческой и полноценной жизнью.

2) На основе проведенного корреляционного анализа выделены два типа эмоционального развития личности преподавателей. Кризисный тип характеризуется открытой формой хронической неконтролируемой тревожности и высокой интенсивностью сопутствующих ей негативных и тревожно-депрессивных эмоций: гнева, отвращения, презрения, страха, стыда, вины, проявляющихся в стрессовых ситуациях Особенностью эмоционального развития этого типа также является низкий уровень эмоционального интеллекта, в частности его внутриличностного компонента; сниженными показателями жизнестойкости (вовлеченностью и уровнем контроля) и невысокой жизненной удовлетворенностью.

3) Активно преобразующий тип эмоционального развития личности характеризуется умеренной контролируемой тревожностью и способностью преобразовывать негативные и тревожно-депрессивные эмоции в стрессовых ситуациях в положительные: интерес, радость, удивление. Особенностями эмоционального развития этих преподавателей является высокий уровень эмоционального интеллекта, в частности способность понимания и управления собственными эмоциями; высокая жизнестойкость, проявляющаяся в активности и контроле жизненных событий, а также удовлетворенность жизнью. Восприятие мира у такого педагога окрашено переживаниями безопасности и открытости к новому опыту, общению, достижениям. Он уверен в себе, удовлетворен жизнью и испытывает потребность в творческом преобразования себя и своей деятельности.

Литература:

1. Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Республика, – 1993. – 342 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение,1993.–360 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Изд-во «Флинта», 1998. –306 с.
4. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Уч. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / Л.М. Митина, Г.В.Митин, О.А. Анисимова; Под общ. ред. Л.М.Митиной. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 397 с.
5. Сластёнин В.А., Кряхтунов М.И. Эмоциональная сфера личности как объект профессионального саморазвития учителя. – М., 2000. – 289 с.

функциональное единство следующих взаимосвязанных компонентов: ценностно-целевого (цель, задачи, принципы сопровождения), содержательного (направления деятельности сопровождения, их содержание), инструментального (условия сопровождения, организация работы, формы работы, механизм реализации сопровождения), контрольно-оценочного (критерии эффективности сопровождения, ожидаемый результат)» [15, с. 10].

Под сопровождением понимают совокупность организационных действий, как, например, А.И. Зарипова под «комплексным организационно-педагогическим сопровождением формирования здоровьесберегающей среды школы» понимает «совокупность организационных действий, направленных на управление, распределение полномочий и ответственности, координацию деятельности специалистов (управленцев, педагогов, психологов, медицинских работников, методистов, научных консультантов, исследователей и т.д.) (организационная оставляющая), а также определение содержания, форм и методов, направлений, программно-методического и информационного обеспечения, адекватных целям, принципам и закономерностям организации проектируемого комплексного сопровождения (педагогическая составляющая)» [7, с. 12-13].

Нам наиболее импонирует определение, данное в методическом пособии, выпущенном под общей редакцией С.В. Алехиной и М.М. Семако (2012) под названием «Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики», в котором дается наиболее полное, на наш взгляд, определение, а именно: «В наиболее общем виде сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, … , как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей» [13, с. 9].

М.В. Худоянц видит решение организационно-психологического сопровождения регулирования эколого-правовых отношений на территории муниципального образования «через последовательную реализацию определенных шагов:

- проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, ее истории и потенциальных сил ее носителей;
- информационный поиск методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему;
- обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения;
- оказание сопровождаемым первичной помощи в регулировании возможных отношений на начальных этапах реализации плана» [15, с. 18].

А.И. Зарипова же, занимаясь исследованием проблемы комплексного организационно-педагогического сопровождения формирования здоровьесберегающей среды школы, эти этапы назвала - поисковым, организационно - деятельностным и рефлексивно-оценочным [7, с. 13].

Эффективность воздействия организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников определяется полнотой формирования безопасного поведения школьников на дорогах, обладающих соответствующей компетенцией транспортнобезопасной личности. Поэтому особую значимость в контексте нашего исследования имеет

проектирование и внедрение в практику алгоритма формирования компетенции транспортнобезопасной личности у учащихся образовательных учреждений, как первого педагогического условия эффективности этого сопровождения.

Р.Ш. Ахмадиева отмечает «В образовательной практике модульно-компетентностный подход предполагает разработку компетентностных моделей выпускников профессиональной школы, которые должны обладать совокупностью знаний и умений, обеспечивающих способность быстро адаптироваться к внешним изменениям среды, обнаруживать и ставить проблемы, решать нестандартные задачи» [2, с. 15].

Нам наиболее импонирует позиция А.Р. Камалеевой, которая в своем исследовании компетенцию определяет, «как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [9, с. 102]. Она считает, что логика этого понятия такова. Обучающийся получает: «а) определенный необходимый объем базовых (теоретических) знаний; б) совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; в) определенный опыт подобного применения» [9, с. 102-103], причем «все эти параметры должны оцениваться равнозначно, поэтому их все и объединяет термин «компетенция» [9, с. 103].

Компетенция транспортнобезопасной личности у учащихся образовательных учреждений это способность школьников применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в области безопасности дорожного движения.

В состав компетенции транспортнобезопасной личности школьника входят три основных компонента: *когнитивно-деятельностный* (знания, умения безопасности дорожного движения, личностные качества), *психологический*, связанный с особенностями психофизиологического развития школьника и *рефлексивно-оценочный*.

Организационно-педагогическое сопровождение обеспечения безопасности дорожного движения школьников будет эффективным, если организация будет иметь в своей основе четко разработанную модель. Это и есть второе педагогическое условие эффективности этого сопровождения.

Структурно-функциональную модель организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников включает в себя ценностно-целевой, содержательный, технологический и контрольно-оценочный блоки.

Ценностно-целевой блок представляет собой организацию организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников на основе системного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов и соответствующей совокупности принципов (целостности, преемственности, систематичности, последовательности и непрерывности, социальной ответственности) и разработанных организационно-педагогических условий успешной реализации этого сопровождения, это, прежде всего, специальной подготовки лиц, осуществляющих организационно-педагогическое сопровождение, адресности и интеграции усилий и распределения ответственности между всеми участниками (субъектами), доминантности профилактических мер по обеспечению безопасности дорожного движения детей.

трудным жизненным ситуациям, которая характеризует меру способности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая успешности деятельности. Жизнестойкость как интегративное личностное качество, включает в себя три компонента: вовлеченность (целеустремленность, последовательность в осуществлении своих намерений); контроль (способность личности контролировать события своей жизни, осуществлять самостоятельные выборы и нести за них ответственность); принятие риска (готовность к риску, толерантность к возможным трудностям и неудачам). Жизнестойкость способствует укреплению позитивного самоотношения, росту самореализации и психологического благополучия личности. Мы сравнили средние величины показателей жизнестойкости в группах испытуемых с умеренным и высоким уровнем личностной тревожности. Выявлены следующие статистически значимые различия: на уровне значимости $p \leq 0{,}01$ различны средние величины показателя вовлеченности; на уровне значимости $p \leq 0{,}001$ различны средние величины показателей жизнестойкости, контроля и принятия риска.

Следующий изучаемый нами показатель эмоционального развития у преподавателей – жизненная удовлетворенность. Жизненная удовлетворенность – это общее психологическое состояние человека, характеризующее степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптации. Индекс жизненной удовлетворенности – это интегративный показатель, включающий, прежде всего, эмоциональную составляющую. При сравнении групп испытуемых с умеренной и высокой личностной тревожностью на уровне значимости $p \leq 0{,}001$ различны средние величины индекса жизненной удовлетворенности.

На основе проведенного корреляционного анализа межгрупповых различий характеристик эмоционального развития у высоко и умеренно тревожных преподавателей можно выделить два типа эмоционального развития: *кризисный* и *активно преобразующий*. *Кризисный тип* эмоционального развитии характеризуется доминирующим переживанием тревожности. Такой педагог сосредоточен на трудностях и неудачах. Любые изменения профессиональных ситуаций постоянно ассоциируются у него со страхом перемен, с неудачами, снижающими самооценку, что, безусловно, усиливает тревожность и другие критические состояния. Эмоциональный прогноз при этом строится на потенциальной опасности окружающего мира, с одной стороны, а с другой – на неосознаваемом образе собственной беспомощности, отсутствии эффективных средств защиты и возможности позитивных изменений. У таких преподавателей в стрессовых ситуациях доминируют негативные и тревожно-депрессивные эмоции, снижены показатели эмоционального интеллекта, особенно способности к пониманию и управлению своими переживаниями. Также проявляется низкий уровень жизнестойкости, особенно вовлеченности в процесс деятельности и достижения цели и контроль событий. Снижена удовлетворенность жизнью. Другой тип эмоционального развития – *активно преобразующий*. В этом случае у преподавателя постоянные изменения среды порождают не страх, а интерес, азарт, желание апробировать новые способы деятельности. Он активно преобразует действительность и самого себя. Такой преподаватель регулирует в стрессовых ситуациях негативные и тревожно-депрессивные переживания повышением эмоций интереса, удивления, радости. У таких

преподаватели были разделены на две группы: умеренно тревожные и высоко тревожные. Выполнялся корреляционный анализ межгрупповых различий характеристик эмоционального развития у высоко и умеренно тревожных педагогов, на основе которого были описаны эмоциональные типы личности.

Мы исследовали межгрупповые различия базовых дифференциальных эмоций в группах высоко и умеренно тревожных преподавателей. При сравнении групп испытуемых с умеренной и высокой личностной тревожностью выявлены следующие статистически значимые различия: на уровне значимости $p \leq 0{,}05$ различны средние величины гнева, отвращения, презрения, страха, вины,на уровне значимости $p \leq 0{,}01$ различны средние величины НЭМ (индекс острых негативных эмоций), горя, стыда;на уровне значимости $p \leq 0{,}001$ различны средние величины ТДЭМ (индекс тревожно-депрессивных эмоций.). Результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что у преподавателей с высокой личностной тревожностью по сравнению с умеренно тревожными коллегами достоверно сильнее проявляются все негативные и тревожно-депрессивные эмоции: гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. Т.о., их система эмоционально-мотивационных отношений к окружающим людям и событиям характеризуется дефицитом позитивных переживаний и доминированием травматических и кризисных эмоциональных проявлений.

Следующей изучаемой нами характеристикой эмоционального развития является способность к эмоциональному познанию, которая измерялась через показатели эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект определяется как совокупность эмоционально-когнитивных способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации. В структуре ЭИ выделяется межличностный компонент (способность к пониманию и управлению эмоциями других людей) и внутриличностный компонент (способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими). Мы сравнили средние величины показателей ЭИ в группах испытуемых с умеренным и высоким уровнем личностной тревожности. Выявлены следующие статистически значимые различия: на уровне значимости $p \leq 0{,}05$ различны средние величины показателя ВП (понимание своих эмоций), МУ (управление чужими эмоциями); на уровне значимости $p \leq 0{,}001$ различны средние величины показателя ВУ (управления своими эмоциями), ВЭ (контроль экспрессии), УЭ (управление своими и чужими эмоциями), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект), ОЭИ (общий эмоциональный интеллект). Т.о. результаты анализа взаимосвязи показателей ЭИ и личностной тревожности у преподавателей показали следующие результаты: у преподавателей с умеренной тревожностью лучше сформирован эмоциональный интеллект, особенно его внутриличностный компонент. Преподаватели снижают свою личностную тревожность с помощью способностей к пониманию, управлению своими эмоциями и к контролю внешней экспрессии. Взаимосвязь показателей межличностного ЭИ и личностной тревожности у преподавателей является статистически не значимой. Выявлена незначительная по силе обратная связь между способностью к пониманию эмоций других и личностной тревожностью. Эта способность не снижает, а наоборот усиливает личностную тревожность.

Далее мы изучали жизнестойкости в системе эмоционального развития преподавателей. Жизнестойкость определяется как устойчивость личности к

Содержательный блок структурно-функциональной модели организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников раскрывает направления сопровождения в виде нормативно-правового, научно-методического, материально-технического, ресурсного и кадрового обеспечения, программно-методического и информационно-методического сопровождения, организационно-управленческих мероприятий, сотрудничества с заинтересованными учреждениями.

Реализации организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения учащихся в школе охватывает все звенья воспитательно-образовательного процесса: образовательное, профилактическое, социально-психологическое, мониторинговое, а также, консультирование, просветительская деятельность и т.д.

Технологический блок модели предусматривает условия сопровождения, формы и методы, технологии деятельности, этапы реализации сопровождения в условиях подсистем «педагог (специалист ГИБДД и безопасности на транспорте) - обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «семья - ребенок».

Контрольно-оценочный блок модели представляет ожидаемый результат и критерий эффективности сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников, прежде всего, критерии и уровни основных компонентов компетенции транспортнобезопасной личности.

Все блоки модели во взаимодействии раскрывают особенности организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников.

Обеспечение безопасности дорожного движения школьников – это сложный процесс, который не протекает спонтанно. Системная реализация содержания представленной модели предполагает создание в образовательном учреждении организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников, под которым мы понимаем совокупность организационных действий, направленных на координацию, распределение полномочий и ответственности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса (управленцев, педагогов, психологов, специалистов ГИБДД и безопасности на транспорте и т.д.) (координирующая составляющая), а также определение содержания, форм и методов, направлений, программно-методического и информационного обеспечения, адекватных целям и принципам организации проектируемого сопровождения, охватывающих все звенья образовательного процесса (педагогическая составляющая).

Третьим педагогическим условием эффективности организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников является разработка и реализация научно-методических рекомендаций по организации организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения учащихся для педагогов и административных работников учреждений общего образования.

Методические рекомендации по организации организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения учащихся должны быть реализованы в условиях «педагогики безопасности». Поэтому необходимо последовательное выполнение нескольких взаимосвязанных условий (задач):

– необходима адресная подготовка лиц, осуществляющих организационно-педагогическое сопровождение. Эта подготовка должна осуществляться с акцентом на то, чем конкретно придется заниматься субъектам воспитательно-образовательного процесса - образовательной, профилактической, социально-психологической, мониторинговой, консультативной, просветительской или другой деятельностью.

– необходимо интегрировать усилия и четко распределить ответственность между ними.

– должна превалировать доминантность профилактических мер по обеспечению безопасности дорожного движения детей. Данный подход соответствует статье 3 Федерального закона «О транспортной безопасности» (от 9 февраля 2007 г. N 16-ФЗ с изменениями и дополнениями) «Принципы обеспечения транспортной безопасности», в которой в качестве основных принципов обеспечения транспортной безопасности предлагаются законность, соблюдение баланса интересов личности, общества и государства, взаимная ответственность личности, общества и государства в области обеспечения транспортной безопасности, непрерывность, интеграция в международные системы безопасности, взаимодействие субъектов транспортной инфраструктуры, органов государственной власти и органов местного самоуправления.

Методические рекомендации по организации организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников составлены в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами и правилами дорожного движения и содержат комплекс теоретического и наглядного материала:

– нормативно-правового, научно-методического, материально-технического, ресурсного и кадровое обеспечения;

– программно-методического и информационно-методического сопровождения;

– организационно-управленческих мероприятий;

– сотрудничества с заинтересованными учреждениями.

Для осуществления исследования социального заказа и требований, предъявляемых к обеспечению безопасности дорожного движения школьников учреждения образования, появилась необходимость разработать *критериальную базу* оценивания качества организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения учащихся школ (четвертое педагогическое условие).

В качестве критериев эффективности оценивания качества обеспечения безопасности дорожного движения школьников были взяты методы – анкетирование и метод экспертной оценки.

Проведенная в ходе диагностического этапа экспертиза социального заказа и состояния безопасности дорожного движения в школах показала, что проблема обеспечения безопасности дорожного движения учащихся в городских школах актуальна. Результаты анкетирования и экспертной оценки состояния образовательного процесса в аспекте его транспортнобезопасной направленности позволили выявить наиболее значимые проблемы и пути улучшения организации процесса формирования компетенции транспортнобезопасной личности у учащихся в образовательных учреждениях. Поэтому стал вопрос об определении критериев и уровней сформированности

В нашем исследовании принимали участие 177 преподавателей высших учебных заведений и колледжей г. Нижнего Новгорода, г. Ижевска, г. Перми: НижГМА, ПГМУ им. ак. Е.А. Вагнера, ИГМА, НГПУ им. Минина, НФ Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, Нижегородского медицинского колледжа. Возраст испытуемых составил от 23 до 77 лет. Стаж преподавания – от нескольких месяцев до 50 лет.

Были использованы следующие методики: Шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина); Шкала дифференциальных эмоций К.Изарда (адаптация Леоновой А.Б, Капицы М.С.); Опросник эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин); Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); Индекс жизненной удовлетворенности (адаптация Л.М. Митиной). Для исследования межгрупповых различий использовался t-критерий Стьюдента. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного продукта SPSS Statistics 17.0.

На первом этапе нами измерялись показатели ситуативной и личностной тревожности испытуемых как интегрального эмоционального свойства личности, влияющего на все внутриличностные процессы. Мы разделяем мнение ведущих представителей крупнейших научных школ психоанализа, экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, что в жизни любого человека тревога играет важную роль, являясь основным фактором развития личности. Направление эмоционального развития личности будет зависеть от того, как человек интерпретирует для себя ее сигналы и отвечает на них. Если человек открыто и конструктивно взаимодействует со своей тревогой, то она, по словам известного философа С. Кьеркегора, становится «лучшим учителем», побуждая искать путь восстановления единства, целостности, гармонии, здоровья [1]. Если человек боится и избегает тревоги, то она на неосознаваемом уровне может усилиться, приобрести патологическое течение и трансформироваться в тревожность, закрепляясь на различных уровнях структуры личности: психофизиологическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом[7]. Патологическая тревога сковывает человека, лишая его индивидуальности и возможности жить творческой и полноценной жизнью. Как показали наши результаты, умеренный и низкий уровень ситуативной и личностной тревожности свойственен половине испытуемых преподавателей (64 % и 58 % соответственно). Эти преподаватели характеризуются способностью конструктивно взаимодействовать со своей тревогой: осознавать и контролировать интенсивность своих тревожных переживаний. Осознанная и контролируемая тревога выполняет конструктивную мотивирующую функцию, активизирует стремление педагога к преодолению трудностей, повышению самоэффективности и достижению успехов. У другой половины испытуемых преподавателей (36 % и 42 %) выявлены высокие значения ситуативной и личностной тревожности. Высокий уровень значений свидетельствует об интенсивной, неконтролируемой тревожности. Неосознанная и высокоинтенсивная тревога трансформируется в тревожность – устойчивое личностное образование, имеющее собственную побудительную силу и константные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений.

Для изучения характеристик, определяющих тип эмоционального развития личности, и в соответствии с показателями тревожности все

взгляды на цели обучения и содержание образования; выбор форм и методов передачи знаний; способы контроля и критерии оценки, – а также собственное профессионально-личностное развитие и благополучие [6, 9]. Однако на сегодняшний день проблема эмоционального развития личности является в психологии одной из самых сложных и малоизученных. В настоящее время не существует целостной концепции развития эмоциональной сферы личности. Существуют противоречивые мнения относительно данной проблемы. Одни авторы (представители биологической модели эмоций) считают, что эмоциональная система является врожденной и самой зрелой по сравнению с другими субсистемами личности, т.к. выполняет адаптивные функции. Другая часть исследователей придерживается мнения, что эмоциональная сфера человека формируется в процессе жизни в единстве с другими сторонами психики [5,8]. В отечественной психологии разделяется мнение, что процесс эмоционального развития личности осуществляется в направлении социализации эмоций: осознанности, опосредованности, системности, избирательности, произвольности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Однако, несмотря на интерес специалистов к проблеме эмоционального развития личности на сегодняшний день отсутствуют исследования, посвященные системному изучению эмоциональной сферы во взрослом возрасте и в конкретных условиях профессиональной деятельности. В современной литературе недостаточно освещены закономерности становления благополучной модели эмоциональной организации личности.

Поэтому системное изучение становления и организации эмоционального мира преподавателей в условиях профессиональной деятельности и выявление разных типов эмоционального развития с целью организации дифференцированной психологической работы с ними является актуальным.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования являлось системное изучение особенностей развития эмоциональной сферы и описание различных эмоциональных типов личности преподавателей вузов.

Изложение основного материала статьи. Концептуальные интерпретации механизмов эмоционального развития личности являются чрезвычайно разносторонними и противоречивыми. Отмечается роль в эмоциональном развитии когнитивных процессов (Д. Гоулмен, Р.Лазарус, Дж. Мейер, Д. Равен, Р.Стернберг, П. Сэловей, А. Эллис, И.Н. Андреева И.Н., Е.В. Либина, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков и др.), мотивов и ценностей (П.П. Симонов, Б.И. Додонов, В.К. Вилюнас и др.), качеств индивидуальности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.В. Белоус, В.С. Мерлин, А.Е. Ольшанникова, В.М. Русалов, А.Маслоу, Х. Томэ и др.). Авторы концепций профессионального саморазвития педагога выделяют его основные внутриличностные механизмы: процессы самосознания, саморегуляции и самореализации [2, 3, 4]. Опираясь на имеющиеся исследования, мы выделили в качестве основных характеристик, определяющих тип эмоционального развития личности, показатели тревожности как интегрального эмоционального качества; дифференциальные эмоции, характеризующие систему эмоциональных отношений личности; эмоциональный интеллект; жизнестойкость и удовлетворенность жизнью как эмоциональные регуляторы поведения.

жизненной необходимой для каждого школьника компетенции транспортнобезопасной личности.

При выявлении критериев и уровней сформированности у школьников компетенции транспортнобезопасной личности мы обратились к работам педагогов-методистов А.В. Усовой, А.А. Боброва [14], З.А. Вологодской [13], А.Р. Камалеевой [10]. Так, например, А.Р. Камалеева предлагает механизм формирования компетенций в процессе реализации авторской «дидактической цепочки: УУН (учебные умения и навыки) → ОУН (обобщенные умения и навыки) → СУН (самообразовательные умения и навыки) → ОЕК (основные естественнонаучные компетенции), когда формирование обобщенных умений и навыков является дидактической основой формирования самообразовательных умений и навыков, а формирование же самообразовательных умений и навыков дидактической основой формирования основных естественнонаучных компетенций у обучаемых» [11, с. 29]. В этом контексте К.К. Платонов (1963) [12] предлагает пять этапов формирования умений: первоначальное умение, недостаточно умелая деятельность, сформированность отдельных общих умений, высокоразвитое умение, мастерство. В.И. Андреев (1985 г.) [1, с. 87], давая характеристику уровней сформированности умений у учащихся применять приемы экспериментально-исследовательской деятельности, выделяет также пять уровней. А.В. Усова и З.А. Вологодская (1987 г.) же [13] считают, что можно выделить три уровня развития основных самообразовательных умений восприятия и осмысления знаний. А в 1999 году А.В. Баранников [3, с. 45–49] добавляет еще и подготовительный (нулевой) уровень. И, наконец, А.Р. Камалеева (2012 г.), говоря об оценивании обобщенных умений, навыков, самообразовательных умений, навыков и основных естественнонаучных компетенций у обучаемых использует все четыре уровня: I уровень (подготовительный), II уровень (низкий), III уровень (средний), IV уровень (высший) [11, с. 28]. Кроме того, так как «каждый вид деятельности имеет сложную структуру и слагается из системы элементарных действий и операций … поэтому в качестве основных критериев сформированности умений и навыков, компетенций обучаемых были выделены: состав и качество выполняемых операций, их осознанность, полнота и свернутость»[11, с. 28].

Рассмотрим характеристику уровней трех основных компонентов компетенции транспортнобезопасной личности: когнитивно - деятельностного, характеризующего знания, умения и навыки безопасности дорожного движения, психологического, связанного с особенностями психофизиологического развития школьника и рефлексивно-оценочного (см. таблицу 1).

Таблица 1

Уровни сформированности у школьников компетенции транспортнобезопасной личности

Уровни	Компоненты компетенции транспортнобезопасной личности		
	Когнитивно-деятельностный	Психологический	Рефлексивно-оценочный
I уровень (подготови-тельный)	Готовность с помощью взрослых безопасно	Не способен понимать	Готовность с помощью взрослых
	действовать при авариях и катастрофах на транспорте, находясь в транспортных средствах и за пределами его.	символику дорожных знаков, идентифицировать звуки и сигналы.	оценить степень дорожно-транспортной опасности.
II уровень (низкий)	Способность прогнозирования появления опасных ситуациях, которые могут возникать в процесс движения транспортных средств, пешеходов и пассажиров.	Способность лишь приблизительно определить расстояние до приближающегося автомобиля, сознавать значение соблюдения основных ПДД	Способность прогнозировать некоторые опасные ситуации в дорожно-транспортной среде.
III уровень (средний)	Готовность и способность в случае попадания в опасные ситуации в дорожно-транспортной среде выйти из них с меньшими потерями для как собственных жизни и здоровья, так и других участников движения.	Готовность к повышению устойчивости и распределяемости внимания в случае попадания в опасные ситуации в дорожно-транспортной среде.	Способность оценивать риски большинства опасных ситуаций в дорожно-транспортной среде.
IV уровень (высокий)	Способность самостоятельно или с помощью взрослых своевременно, уверенно и компетентно, с минимальным	Способность к сознательному повышению устойчивости, распределяемости внимания и объективно воспринимать	Способность оценивать риски большую часть опасных ситуаций в дорожно-транспортной среде и

Психология

УДК:159.9:075

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Игнатьева Наталья Николаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ТИПЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Аннотация. В статье приведены результаты системного исследования показателей эмоционального развития у преподавателей вузов. Выполнен корреляционный анализ межгрупповых различий характеристик эмоциональной сферы (базовых дифференциальных эмоций, эмоционального интеллекта, жизнестойкости, удовлетворенности жизнью) у высоко и умеренно тревожных педагогов. На его основе описаны варианты эмоционального развития личности преподавателей: кризисный и активно преобразующий.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, тревожность, дифференциальные эмоции, эмоциональный интеллект, жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, типы эмоционального развития личности, кризисный тип эмоционального развития, активно преобразующий тип эмоционального развития.

Annotation. The article presents the results of the system study of indicators of emotional development of university teachers. Completed correlation analysis of intergroup differences in the characteristics of the emotional sphere (basic differential emotions, emotional intelligence, resilience, life satisfaction) at high and moderately anxious teachers. On the basis of described variants of teachers personality: the crisis and actively converts.

Keywords: emotional development, anxiety, differential emotions, emotional intelligence, vitality, life satisfaction, personality types of emotional development, crisis type of emotional development, actively transforming the type of emotional development.

Введение. Одним из главных факторов улучшения качества высшего образования является личность преподавателя, поскольку именно педагог является главным организатором учебного процесса в вузе и выступает источником развития для своих студентов. Анализ психолого-педагогической литературы по психологии личности педагога показывает, что среди качеств, определяющих продуктивность педагогической деятельности, наряду с профессиональной компетентностью, способностями, общительностью, эмпатией чаще других называются характеристики эмоциональной сферы (И.Н. Андреева, Ф.Н. Гоноболин, Б.И. Додонов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Р.П. Мильруд, Л.М. Митина, А.О. Прохоров, А.А. Реан, С.В. Субботин, Л.В. Тарабакина и др.). В психологии давно доказан факт участия эмоций (как системы отношений человека к себе и миру) в построении личности. Поэтому содержание и организация эмоциональной сферы преподавателя определяют его профессиональную деятельность и поведение: отношение к студентам;

испытывают затруднения в общении, редко проявляют инициативу, у них снижена учебная мотивация, поведение носит – приневротический характер, с явными признаками дезаптации.

Страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; тревога– эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в том, что ребенок теряется, когда его спрашивают, не находит нужных слов. Внутри все холодеет, тело «наливается свинцом», щемит в области сердца, ладони становятся влажными. Он может совершать много лишних движений или, наоборот, становится неподвижным, скованным. Такие симптомы говорят о перенапряжении психофизиологических функций организма.

Таким образом, проблема психолого-педагогической коррекции школьной тревожности у младших школьников является актуальной. Коррекция – процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах деятельности и внесения изменений в ее процесс в целях обеспечения необходимых результатов. Правильно подобранные рекомендации, способствуют благоприятному развитию личности ребенка.

Литература:

1. Долгова В. И., Кормушина Н. Г. Коррекция страха смерти у подростков: Монография / В.И. Долгова, Н.Г. Кормушина. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 324 с.

2. Долгова В.И. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений подростков: научно-методические рекомендации - Челябинск: АТОКСО, 2010 – 112с.

3. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмянина Т.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие. - М.: Изд. центр «Академия», 2012. – 98 с.

4. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, про-филактика, коррекция. учебное пособие. — СПб.: Речь, 2004 г. — 248 с.

5. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования.— М.: Владос, 2007.— 606 с.

6. Тревога и тревожность: хрестоматия / С. Кьеркегор и др.— М.: Пер Сэ, 2008.— 240 с. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: Монография – М.: Изд-во «Перо», 2014. – 173 с.

	риском, как для себя, так и для окружающих, безопасно эвакуироваться из транспортных объектов и средств в случае возникновения их разрушения, возгорания, утопления и т.п., а также оказывать посильную помощь другим участникам движения в их эвакуации.	обстановку в случае попадания в опасные ситуации в дорожно-транспортной среде.	готовность принять участие в оценивании положения других пострадавших с целью им помочь.

Выводы. Несмотря на то, что в России действует целый ряд нормативных документов, обязывающих учебные заведения проводить последовательную профилактическую работу по изучению Правил дорожного движения, назрела необходимость организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников, определения необходимых педагогических условий, направлений и этапов успешной реализации этого сопровождения.

Под организационно-педагогическим сопровождением обеспечения безопасности дорожного движения школьников мы понимаем совокупность организационных действий, направленных на координацию, распределение полномочий и ответственности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса (управленцев, педагогов, психологов, специалистов ГИБДД и безопасности на транспорте и т.д.) (координирующая составляющая), а также определение содержания, форм и методов, направлений, программно-методического и информационного обеспечения, адекватных целям и принципам организации проектируемого сопровождения, охватывающих все звенья образовательного процесса (педагогическая составляющая).

Организационно-педагогическое сопровождение обеспечения безопасности дорожного движения школьников будет эффективным, если будут реализованы следующие педагогические условия:

- разработка и внедрение в практику программу формирования компетенции транспортнобезопасной личности у учащихся образовательных учреждений;

- разработка и апробирование структурно-функциональной модели организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения школьников;

- разработка и реализация научно-методических рекомендаций по организации организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения учащихся для педагогов и административных работников учреждений общего образования;

- разработка критериальной базы оценивания качества организационно-педагогического сопровождения обеспечения безопасности дорожного движения учащихся школ.

Литература:

1. Андреев, И.Д. Проблемы логики и методологии познания / И.Д. Андреев. – М.: Наука, 1972. – 320 с.
2. Ахмадиева, Р.Ш. Теоретико-методлогоические основы формирования безлпасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога / Р.Ш. Ахмадиева. – Казань: ГУ«НЦ БЖД», 2009. – 84 с.
3. Баранников, А.В. Организация самообразования школьников: новый этап осмысления / А.В. Баранников // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №4. – С. 45–49.
4. Беседина, О.А. Педагогическое сопровождение студентов в условиях здоровьесберегающего образовательного процесса в вузе / О.А. Беседина, В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина // Культура физическая и здоровье. - 2010. - № 4. - С. 37-39.
5. Битянова, М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: научно-методическое пособие для психологов и педагогов. / М.Р. Битянова.– М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
6. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика учителя: монография / М.И. Губанова – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИРПО», 2002. – 207 с.
7. Зарипова, А.И. Комплексное организационно-педагогическое сопровождение формирования здоровьесберегающей среды школы: автореф. к.п.н. / А.И. Зарипова. - Уфа, 2011. – 26 с.
8. Казакова, Е.А. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.А. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: сб. мат. Всерос. науч. конф. – СПб, 1998. – С. 166-172.
9. Камалеева, А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи: дисс.д.п.н. / А.Р. Камалеева. Москва, 2012. – с. 503
10. Камалеева, А.Р. Компетенции как результат образовательного процесса в школе / А.Р. Камалеева // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2009. – №5. – С. 6 –19.
11. Камалеева, А.Р. Научно–методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи: автореф. д.п.н. / А.Р. Камалеева. – Москва, 2012. – 47 с.
12. Пирогова, И.В. Создание модели сопровождения введения ФГОС НОО в образовательные учреждения / И.В. Пирогова // Образование Омской области. – 2011 - № 02 (25)http://vestnik.obr55.ru/index.php?arttext=842&cat=42 (дата обращения 05.09. 2012)
13. Усова, А.В. Самостоятельная работа учащихся на уроках физики / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
14. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров // Педагогика и психология. – М.: Знание, 1987. – №7 – 80 с.
15. Худоянц, М.В. Организационно-психологическое сопровождение регулирования эколого-правовых отношений на территории муниципального образования: автореф. д.псих.н. / М.В.Худоянц. –- Ставрополь. – 2009. –41 с.

Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказаться от такой деятельности, в которой испытывают затруднения. Повышенная тревожность мешает ребенку общаться, т.е. взаимодействовать в системе ребенок-ребенок; ребенок-взрослый, формированию учебной деятельности, в частности постоянное чувство тревожности не дает возможности формированию контрольно-оценочной деятельности, а контрольно-оценочные действия являются одним из основных составляющих учебной деятельности. А также повышенная тревожность способствует блокированию психосоматических систем организма, не дает возможности эффективной работе на уроке.

Коррекционно-развивающая (психолого-педагогическая) работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в поведенческом развитии детей, способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных). Помогая ученикам справиться с тревожностью, мы освобождаем их энергию для развития и творческой реализации, что, безусловно, стоит потраченных усилий.

Рекомендации по коррекции тревожности у младших школьников:

Первая и важнейшая рекомендация при повышенной тревожности состоит в том, что: ребенку необходимо обеспечить ощущение своей успешности. Нельзя допускать, чтобы он был замкнут на своих неудачах. Так в случае реальной учебной неуспеваемости работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков учения и общения, которые позволяют преодолеть эту неуспешность.

Ему нужно найти такую деятельность, в которой он способен самоутверждаться. Необходимо обеспечить воспитаннику возможность достижения успеха в значимой для него области. Ощущение успеха — лучшее лекарство от повышенной тревожности.

Кроме того, ребенок должен чувствовать себя защищенным, знать, что при необходимости взрослые (в нашем случае, прежде всего, воспитатели) обязательно придут ему на помощь.

Если у ребенка проявляется тревога при выполнении учебных заданий, не рекомендуется проводить какие-либо виды работ, учитывающие скорость. Таких детей нельзя подгонять и торопить их.

С высокой тревожностью тесно связана низкая самооценка, иначе говоря, тревожность возрастает тогда, когда индивид ощущает свою неадекватность или неэффективность в повседневной жизни.

Выводы. В статье рассматриваются такие понятия как, тревожность – это свойство человека, которое вызывает повышенное беспокойство, страх, тревогу…;как школьная тревожность – ярчайшие признаки школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияют на все сферы его жизнедеятельности.

Психологическое благополучие школьника во многом определяется тем, насколько его учебная деятельность соответствует требованиям школы.

Среди негативных эмоциональных переживаний тревожность занимает особое место. Это связанно с тем, что для школьников с высоким уровнем тревожности, свойственен стабильно высокий уровень эмоционального возбуждения, неуверенность, боязливость, минимальная самореализация. Они

иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности.

Школьная тревожность – это форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка, выражающаяся в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Педагоги и родители обычно отмечают эти особенности ребенка, говоря, что он «боится всего», «очень раним», «мнителен» и т.п. Однако это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. А между тем тревожность, в том числе и школьная, – и работа по ее преодолению – это психолого-педагогическая коррекционная работа [3].

Психолого-педагогическая коррекция (от др.-греч. τέχνη – искусство, мастерство, умение; λόγος – слово, учение) – совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов личностно развивающего обучения и воспитания, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок [4, с. 44].

Это один из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания ребенка. В психолого-педагогических источниках содержится много продуктивных идей, раскрывающих сущность, содержание и развивающий потенциал технологий в целом, а также специфики их реализации в процессах обучения и воспитания.

Психолого-педагогическая коррекция тревожности младших школьников включает в себя: игровые технологии, психогимнастику, арт-терапию и сказкотерапию.

В сюжетно-ролевой игре ребенок переживает чувства персонажа, сопоставляет себя с переживаниями героев различных произведений, учится на ошибках героев, переживает вместе с ними и тем самым разряжает негативное чувство и преодолевает его отрицательное воздействие.

Игровые методы доставляют школьнику массу удовольствия, включают в работу его фантазию, улучшают ритмичность движений.

Элементы арт-терапии (техника работы с красками и другими изобразительными средствами). Дети раскрашивают лицо изображаемого человека или фон вокруг него. Цвет ассоциирует то или иное эмоциональное состояние. Рисование на определенную тему хорошо сочетается с мимическими и пантомимическими этюдами, что приводит к взаимоусилению влияния на ребёнка и той и другой деятельности, что ведёт к улучшению его общения со сверстниками.

Г. Бардиер, И. Ромазан, отмечают что «психогимнастика – это, прежде всего, не физкультура. Любое физическое движение в психогимнастике выражает какой-либо образ фантазии, насыщенный эмоциональным содержанием, тем самым объединяется деятельность психических функций – мышления, чувств, движения, а с помощью комментариев взрослого подключается ещё внутреннее внимание детей к этим процессам». Музыкальное сопровождение помогает войти ребенку в нужное эмоциональное состояние или быть фоном, усиливающим чувства, образные представления детей [4, 8].

Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

16. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения учащихся / С.Н.Чистякова // Ученик в обновляющейся школе / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. — М: ИОСО РАО, 2002. — 408 с.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент
Блохин Александр Леонидович
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. В статье рассматривается образовательная составляющая человеческого капитала, которая также важна, как и экономическая. Исследуется роль высшего образования в формировании человеческого капитала.

Ключевые слова: высшее образование, человеческий капитал, образовательные услуги.

Annotation. The article discusses the educational component of human capital which is as important as economic. Examines the role of higher education in human capital formation.

Keywords: higher education, human capital, educational services.

Введение. На сегодняшний день основное развитие получила та составляющая проблемного поля теории человеческого капитала, которая в большей степени относится к экономической науке. Другая часть этого проблемного поля, включающая психологические и педагогические знания, изучена существенно меньше. Но именно изучение этого направления способно подтвердить жизнеспособность данной теории. Мы имеем в виду обучение, которое реализуется в системах образования, что особенно важно в связи с постоянной реформой высшего образования. Исследования по этой проблеме, особенно в высшем образовании уделяется все больше внимания.

Образование и развертывание во времени человеческого капитала можно условно разделить на два этапа, реализуемых, во-первых, в подсистеме среднего (общего) образования, протекающего в семье и специальных дошкольных и школьных учреждениях, во-вторых, в подсистеме специального профессионального образования, в том числе высшего [5].

Формулировка цели статьи. На сегодняшний день образование выступает важнейшим средством накопления знаний. Высшее профессиональное образование в России играет важную роль не только в содействии накоплению знаний, но и в содействии мобильности человеческого капитала.

Цель нашего исследования рассматриваемого в статье - изучить роль высшего образования в формировании человеческого капитала.

Изложение основного материала статьи. На начало 2015 года в России по данным Федеральной службы государственной статистики система высшего образования насчитывала 950 образовательных организаций из них 548 государственных и муниципальных образовательных организаций высшего образования и более 5 миллионов студентов [8].

Рассматривая перспективы высшего образования, Министерство образования и науки РФ выделило основные приоритеты в высшем образовании - это качество и практическая ориентация профессионального образования. Эти приоритеты создадут условия для того, чтобы будущий специалист мог легко и быстро адаптироваться на рынке труда и в случае необходимости переориентировать свою карьеру в рамках одной специализации.

«Сейчас разрабатываются новые профессиональные стандарты, в учебный процесс внедряются стандарты WorldSkills, эти и другие меры призваны обеспечить потребности экономики в квалифицированных кадрах» [3].

Из этого следует - система высшего образования один из основных факторов формирования человеческого капитала и требует серьезных модернизаций и реформ.

Качественное образование даст возможность подготовить высококвалифицированных специалистов, обеспечив формирование человеческого капитала страны на новом качественном уровне.

Для формирования и развития конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок в высшем образовании в нашей стране были проведены реформы, а именно созданы федеральные университеты.

В результате этой реформы, например, Южный федеральный университет (ЮФУ), впервые вошел в итоговую таблицу рейтинга TOP-700 ведущих университетов мира QS World University Ranking, что говорит о повышении международной конкурентоспособности [9].

В ходе второго этапа реформы высшего образования на конкурсной основе было проведено объединение некоторых вузов в опорные многопрофильные университеты.

Они также должны увеличить качество подготовки кадров для регионов в тех отраслях промышленности, которые являются основными в данном регионе. На основе объединения научных баз, кадровых и финансовых ресурсов, опорные вузы смогут обеспечить трансформацию системы кадровой подготовки, привлечь сильных студентов, создать научные лаборатории и обеспечить кооперацию с крупными отраслевыми предприятиями региона.

Разработка педагогического аспекта проблемы формирования и развития человеческого капитала - приоритетное направление современного научного исследования и современной образовательной практики, особенно профессионального образования. Именно в этом направлении должны идти реформирование и модернизация образования, особенно с учетом необходимости выполнения задач, сформулированных в национальных проектах «Образование» и «Здравоохранение» [4].

Одним из направлений формирования человеческого капитала в высшем профессиональном образовании мы считаем приминение интелектуальных образовательных технлологий. К этим технологиям можно отнести энтенсивные, креативные и высокие технологии обучения.

Страхи отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они, как правило, под действием следующих факторов: 1) наличие страхов у родителей; 2) тревожность в отношениях с ребенком; 3) большое количество запретов со стороны; 4) отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков; 5) конфликтные отношения между родителями; 6) психические травмы типа испуга; 7) психологическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Так же страхи характеризуются большей эмоциональной интенсивностью и напряженностью; длительным течением или постоянством; неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности; взаимосвязью с другими невротическими расстройствами и переживаниями; избеганием объекта страха, а также всего нового и неизвестного; относительной трудностью устранения страхов. Эти страхи чаще переживают чувствительные дети, дети, испытывающие эмоциональные затруднения в отношениях с родителями; их представление о себе искажено эмоциональными переживаниями в семье или конфликтами.

1. По характеру направленности выделяют коррекцию: – симптоматическую; – каузальную.

2. По содержанию различают коррекцию: – познавательной сферы; – личности; – аффективно-волевой сферы; – поведенческих аспектов; – межличностных отношений: –внутригрупповых взаимоотношений (семейных, супружеских, коллективных); – детско-родительских отношений.

3. По форме работы с клиентом различают коррекцию: – индивидуальную; – групповую: – в закрытой естественной группе (семья, класс, сотрудники и т.д.); – в открытой группе для клиентов со сходными проблемами; – смешанную форму (индивидуально-групповую).

4. По наличию программ: – программированную; – импровизированную.

5. По характеру управления корригирующими воздействиями: – директивную; – недирективную.

6. По продолжительности: – сверхкороткую (сверхбыструю); – короткую (быструю); – длительную; – сверхдлительную.

7. По масштабу решаемых задач различают психокоррекцию: – общую; – частную; – специальную. Специальная психокоррекция – это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с клиентом или группой клиентов одного возраста [1, 3].

Они являющихся наиболее эффективными для достижения конкретных задач формирования личности, отдельных ее свойств или психических функций, проявляющихся в отклоняющемся поведении и затрудненной адаптации (тревожность, застенчивость, агрессивность, неуверенность, сверхнормативность или асоциальность, неумение действовать по правилам и удерживать взятую на себя роль, четко излагать свои мысли, боязливость, аутичность, склонность к стереотипии, конфликтность, завышенная самооценка и т.д.).

Специальная психокоррекция, таким образом, призвана исправлять последствия неправильного воспитания, нарушившего гармоническое развитие, социализацию личности. Негативные аспекты могут быть обусловлены как субъективными, так и объективными факторами. Моделирование в психологии – построение моделей осуществления тех или

Выше сказанное подтверждает, что школьная тревожность младших школьников – это весьма серьезная педагогическая и психологическая проблема. Проблема школьной тревожности, и в особенности ее психолого-педагогической коррекции, на современном этапе является весьма актуальной.

Понятие «школьная тревожность» включает в себя различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Так, Р. С. Немов в своих научных трудах рассматривал школьную тревожность – как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [3].

А. В. Микляева и П. В. Румянцева рассматривали школьную тревожность – как специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды: физическое пространство школы; человеческие факторы, образующие подсистему школы «ученик – учитель – администрация – родители»; программа обучения [4].

Данная проблема осложняется тем, что довольно часто в практике школьной жизни дети с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они всегда готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правила поведения в школе.

С другой стороны, это не единственная форма проявления высокой школьной тревожности; зачастую это проблема и наиболее «трудных» детей, которые оцениваются родителями и учителями как «неуправляемые», «невнимательные», «невоспитанные», «наглые».

Такое разнообразие проявлений школьной тревожности обусловлено неоднородностью причин, приводящих к школьной дезадаптации. Вместе с тем, несмотря на очевидность различий поведенческих проявлений, в их основе лежит единый синдром – школьная тревожность, которую не всегда бывает просто распознать [5, 6].

На сегодняшний день исследователи единодушны в оценке негативного влияния высокого уровня тревожности. Отмечается увеличение количества тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Практика работы педагогов и школьных психологов показывает, что с данной проблемой можно и нужно работать.

Страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; тревога– эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Эмоционально неблагополучный ребенок в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с родителями и сверстниками может испытывать как тревогу, так и страх.

Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в том, что ребенок теряется, когда его спрашивают, не находит нужных слов. Внутри все холодеет, тело «наливается свинцом», щемит в области сердца, ладони становятся влажными. Он может совершать много лишних движений или, наоборот, становится неподвижным, скованным. Такие симптомы говорят о перенапряжении психофизиологических функций организма.

Предполагается объединение наиболее эффективных технологий образования в единую систему.

Например, Афонасова М.А. в своей статье рассматривает, что интеллектуальные образовательные технологии предполагают:

- многоплановое сотрудничество и личностные контакты преподавателя и студентов;
- повышение эффективности индивидуальной образовательной и творческой деятельности студентов;
- обязательность связи научных и учебных исследований студентов с содержанием образовательного процесса;
- увеличение объема самостоятельной работы студентов;
- тесную связь теории и практики;
- управляемость и непрерывная возможность коррекции процесса обучения [1].

Рассматривая методическую составляющую образовательного процесса, необходимо считаться с разными возможностями использования интеллектуальных образовательных технологий на разных курсах. Необходимо также учесть направление подготовки студентов и особенность предмета - изучается ли он по выбору студента, есть ли учебники или пособия по данному предмету т.д.

Преподаватель должен создавать наилучшую линию подачи научных знаний, используя современные образовательные технологии, направленные на создание условий успешного обучения, обеспечение качества образования, а не только лишь давать знания студенту [6].

Одним из показателей деятельности вуза в области обеспечения качества подготовки будущих специалистов является степень удовлетворенности студентов различными аспектами процесса обучения в вузе.

Кафедрой технологии и профессионального педагогического образования проведёно исследование с февраля по март 2016 года. Задача исследования: мониторинг удовлетворённости выпускников специалистов, бакалавров и магистров Южного федерального университета Академии психологии и педагогики. Цель исследования: определение качества предоставляемых образовательных услуг вузом.

Для проведения нашего исследования была разработана анкета. Всего в исследовании приняло участие 120 студентов. По итогам анкетирования студентов мы увидели, что 85,5 % респондентов удовлетворены качеством предоставляемых образовательных услуг, 4,5 % не удовлетворенны качеством предоставляемых образовательных услуг и 10 % затруднились ответить.

Удовлетворенность студентов качеством предоставляемых образовательных услуг обусловлена многими факторами. Выделим некоторые из них: достаточность знаний для будущей эффективной профессиональной деятельности, удовлетворённость вузом в целом (престижность самого вуза), основной фактор при выборе университета/направления подготовки. Именно эти факторы рассматриваются для исследования формирования человеческого капитала в высшем профессиональном образовании.

Успех формирования образовательного базиса современного человеческого капитала напрямую зависит от следующих качеств, способностей и навыков преподавателя:

- природного интеллекта;

- многогранной компетентности;
- уверенности в себе;
- умения общаться;
- способности к доверительным отношениям;
- готовности поддерживать во всех начинаниях обучающихся;
- наличия адаптивного мышления;
- способности позитивного интерпретирования.

Используя теорию человеческого капитала, можно логически объяснить и исследовать роль образования в общественном воспроизводстве, проблемы человеческого развития и т.д. [2].

Во время исследования роли высшего образования в формировании человеческого капитала нами рассматриваются несколько проблем:

1. Профессиональная подготовка студентов;
2. Недостаточность материально-технической и технологической базы в высших учебных заведениях.

Основные пути решения первой проблемы – это повышение эффективности формирования человеческого капитала в профессиональной высшей школе при подготовке бакалавров: формирование элементов компетенций в соответствии с ФГОС ВО и ОП ВО по конкретному направлению подготовки (специальности); приобщение к культуре, составляющей содержание общего развития человека.

Решение второй проблемы – это инвестиции со стороны бизнеса и государства в техническое обеспечение учебного процесса в профессиональной высшей школе.

Что касается профессорско-преподавательского состава высшей школы, то его профессионализм совершенно не уступает европейским и американским университетам.

В современном вузе преподаватель больше становится консультантом, руководителем направления обучения, руководителем научной работы, основанная и направленная в основном на самостоятельную работу студента.

Например, исследовательско - проектная деятельность студента в ВУЗе. Студент в начале семестра получает индивидуальное задание, и в течение учебного года его выполняет, при этом дисциплину он выбирает самостоятельно и на свое усмотрение.

Исследовательско - проектная деятельность ориентированна на окончательное становление профессиональной мотивации обучающихся, формирование фундаментальной теоретической базы профессиональных знаний, в ходе выполнения которой начинают формироваться профессиональные компетенции.

Только высокий профессионализм позволит занять достойное место на рынке труда выпускникам высшей школы.

Методологическими преимуществами обоснования воспроизводства человеческого капитала в рамках высших учебных заведений являются следующие положения:

1. Первоначально возникла теория инвестиций в человеческий капитал, предметом исследования которой является внутренняя структура самого человеческого капитала, а также процессы государственного регулирования его инвестиционного развития. В рамках данного подхода образование рассматривается как процесс инвестиций в человека, в его знания, умения,

discussed the results of ascertaining and forming experiments; teachers are called recommendations for the correction of school anxiety of younger teenagers.

Keywords: anxiety, school anxiety, psycho-pedagogical correction, correction model school anxiety.

Введение. Начало обучения в школе порождает существенные изменения в эмоциональной жизни детей, у них постепенно развивается умение владеть своими эмоциями, хотя младшие школьники еще не могут сдерживать проявления эмоций. Необходимость регулярного и как можно более раннего контроля над ходом психического развития ребенка и коррекции возникших нарушений давно признана в отечественной психологии.

Проблема коррекции школьной тревожности у младших подростков – одна из серьезных проблем современного общества.

Формулировка цели статьи: тревожность младшего школьника как предмет психолого-педагогической коррекции.

Формулировка задачь статьи:

1) Расскрыть понятия тревожность в отечественной и зарубежной литературе.

2) Рассмотреть психолого-педагогических методов коррекции тревожности младших школьников.

3) Подобрать рекомендации педагогам по коррекции школьной тревожности младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Тревожность – это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. Тревожный человек отличается тем, что у него слишком часто возникают связанные с беспокойством эмоциональные переживания: боязнь, опасения, страхи. Ему кажется, что многое из того, что его окружает, несет в себе угрозу для собственного «я» [2].

Школьная тревожность – это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается педагог и школьный психолог. Особое внимание она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия [1].

Психологическое благополучие школьника во многом определяется тем, насколько его учебная деятельность соответствует требованиям школы. Неблагополучие ребенка в школе проявляется, прежде всего, в высокой тревожности. Предмет обсуждения школьной тревожности у младших школьниов является одним из более актуальных проблем в современной психологии.

Среди негативных эмоциональных переживаний тревожность занимает особое место. Это связанно с тем, что для школьников с высоким уровнем тревожности, свойственен стабильно высокий уровень эмоционального возбуждения, неуверенность, боязливость, минимальная самореализация. Они испытывают затруднения в общении, редко проявляют инициативу, у них снижена учебная мотивация, поведение носит – приневротический характер, с явными признаками дезаптации [2].

4. Винокурова, Г. А. Технология портфолио как инструмент развития и способ оценки образовательных результатов в условиях модернизации высшего профессионального образования / Г. А. Винокурова // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (4). – С. 66-70.

5. Винокурова Г. А. Опыт апробации модулей программы профессиональной переподготовки «практическая психология в образовании» в рамках сетевого взаимодействия с институтом психологии и образования казанского федерального университета / Г. А. Винокурова, Е. В. Царева, А. Н. Яшкова // Теория и практика подготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования: монография / под ред. Т И Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 129-146 с.

6. Епишина, О. В. Элементы вузовской электронной системы обучения как средство формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов / О. В. Епишина, Е. В. Царева //Казанская наука – 2012. № 9 – С. 309-311.

7. Калацкая, Н. Н. Организация психолого-педагогической практики студентов в условиях модернизации педагогического образования / Н. Н. Калацкая, О. А. Гурьянова // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (4). – С. 75-85.

8. Можаева, Г. В. Сетевые структуры в образовании как фактор развития виртуальной академической мобильности / Г. В. Можаева // Гуманитарная информатика. – 2009. – Вып. 5. – С. 86-102.

9. Новиков, Д. А. Сетевые структуры и организационные системы / Д. А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2003. – 102 с.

10. Царева, Е. В. Развитие толерантности студентов в процессе изучения курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» / Е. В. Царева // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (4). – С. 135-138.

11. Яшкова, А. Н. Субъектность как условие карьерного развития студентов педагогического института / А. Н. Яшкова, Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 19-22.

Психология

УДК 370

магистрант 2 курса Цыганова Марина Александровна
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. В статье показана актуальность темы, раскрыты теоретические предпосылки; представлена модель, методы и методики коррекции; названы рекомендации педагогам по коррекции школьной тревожности младших школьников.

Ключевые слова: тревожность, школьная тревожность, психолого-педагогическая коррекция, модель коррекции школьной тревожности.

Annotation. The article shows the relevance of the topic, theoretical assumptions are disclosed; It depicts a model correction methods and techniques; We

навыки, которые позволяют ему получать более высокие доходы на рынке труда.

2. В соответствии с базовыми моделями теории человеческого капитала инвестиции в образование целесообразны, если поток будущих доходов не меньше совокупных затрат на образование.

Указывая на практическую важность и уровень востребованности на региональном рынке специалистов технико-технологического профиля, подготовку которых осуществляет Академия психологии и педагогики ЮФУ в рамках направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение «Логистический и технический сервис автомобильного транспорта», необходимо отметить тенденции дальнейшего развития данной отрасли и факторы экономико-институционального характера, которые обеспечивают ее устойчивость и долгосрочность.

Для достижения указанной цели Правительством РФ были приняты программные документы - концепция федеральной целевой программы «Развитие транспортной системы России на 2010-2015 годы» и «Транспортная стратегия России на период до 2020 года», что позволит модернизировать транспортную инфраструктуру с использованием частно-государственного партнерства. На сегодняшний день на транспортную инфраструктуру расходуется около 2% ВВП, а предполагаемое удвоение расходов позволит привести в соответствие рост темпов автомобилизации в России и рост её транспортной инфраструктуры.

Таким образом, тенденции и нормативно-организационный вектор развития экономики страны определяют специфику трансформации системы высшего образования. По словам президента РФ «создавая крупные федеральные университеты, государство преследовало две конкретные цели: приблизить образование к крупным населенным регионам, важным с экономической точки зрения, а также наполнить экономику новыми специалистами». Поэтому создание Южного федерального университета предполагало решение не только структурно-организационных задач, оптимизирующих деятельность вуза в указанном аспекте, но и генерирование инновационно-предпринимательского импульса в специфических условиях академической среды, ранее характеризуемой высокой степенью автаркии и консервативности.

Выводы. Рассматривая систему высшего образования, как один из основных факторов формирования человеческого капитала, мы пришли к следующему выводу. Необходимо оставить профессиональную подготовку будущих специалистов хотя бы на прежнем должном уровне, необходимо пересмотреть содержание учебных планов, сократить общеобразовательные дисциплины, чтобы обеспечить достаточное представление в обучении дисциплин профессиональной подготовки. Но это сокращение, в свою очередь, не может не привести к понижению социально-культурной компетенции преподавателей, а вместе с этим к понижению культурного и духовного состояния, трудовых коллективов в частности, и общества в целом. В условиях четырехлетнего высшего профессионального образования совершенно по-другому должны быть организованы практики – учебно-технологические и преддипломные.

В условиях реформирования высшего образования проблема накопления знаний становится особенно актуальной, что традиционно связано с их

устареванием, но, самое главное, с необходимостью профессионального доучивания, профессиональной адаптации. И хотя предприятия заинтересованы в получении конкурентоспособных специалистов, они обычно не готовы к инвестициям, которые необходимо обращать на повышение профессионализма выпускников вузов. Эта проблема может продолжаться до того момента, пока правительство вновь не возьмет повышение квалификации в свои руки. Также, каждый человек должен относиться к своему образовательному капиталу, как бизнесмен, деятельность которого заключается в перемещение капитала из менее доходных в более доходные сферы труда.

Литература:

1. Афонасова М.А. Интеллектуальные образовательные технологии как фактор развития научного потенциала и человеческого капитала в вузе. // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 68-69.

2. Дерей Ж.В., Дерей О.Ю. Эволюция категории «Человеческий капитал». // Молодий вчений. – 2014. № 6 (09). С. 114.

3. Гайдаровский форум 18.01.2016 года «Роль образования в стратегическом развитии России обсудили в рамках».

4. Зыков М. Б. Трудовое воспитание в процессе формирования и развития человеческого капитала. Сборники конференций НИЦ. Социосфера. – 2011, № 41. С. 64.

5. Лялин А. Человеческий капитал и образование: «Ваш партнер-консультант». – 2009. №47 (9313).

6. Котов С.В., Котова Н.С. Становление инклюзивного образования в России. European Social Science Journal. – 2015. № 6. С. 263-267.

7. Степанова Н.Р. Аспекты взаимодействия системы высшего профессионального образования и рынка труда // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.

8. http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm

9. http://ria.ru/society/20130910/962074545.html

Педагогика

УДК: 37.014.54

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Гиниятуллина Диана Равилевна
Казанский Национальный Исследовательский Технологический Университет (г. Казань)

БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ ИНТЕГРАЦИИ ЕВРОПЕЙСКОГО И МИРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СТАНДАРТЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Вступление России в Болонский процесс налагает определенные требования как на национальную систему гарантии качества образования, так и на механизмы внутренних гарантий качества образовательного учреждения, реализуемых посредством системы менеджмента качества образовательного учреждения. Основой образовательной политики РФ, согласно Концепции модернизации

наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики ФГАО ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» и Калацкая Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГАО ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Участники рабочей группы по апробации новых модулей (5 человек) прошли обучение по программе повышения квалификации «Овладение навыками проектирования основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование)» на базе Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального университета, 2 человека (руководитель программы – Царева Е. В. и педагог-психолог МОУ «Гимназия № 23» Носова Е. А. – супервизор практики) прошли обучение на курсах повышения квалификации для исполнителей проектов по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках программы модернизации педагогического образования [5].

Преподаватели, участники апробации приняли участие в конференциях и семинарах: «Межрегиональная конференция (общественное обсуждение) промежуточных результатов выполнения проектов модернизации педагогического образования», г. Москва, «Международный форум по модернизации педагогического образования 3-5 июня 2015 года» (г. Казань). В рамках взаимодействия были созданы УМО, подготовлены и изданы учебно-методические материалы.

Выводы. Таким образом, организация сетевого взаимодействия при реализации программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» позволила:

– комплексно решать сложные задачи;

– саморегулировать взаимодействие образовательных учреждений и субъектов образовательной деятельности в них;

– стимулировать применение новых технологий в образовательных учреждениях округа;

– расширять сферу социализации обучающихся, вывести их за рамки отдельного образовательного учреждения;

– разработать инновационные формы взаимодействия [3; 8].

Литература:

1. Буянова, И. Б. Модульный подход к построению основной профессиональной образовательной программы подготовки учителей в соответствии с профессиональным стандартом педагога / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 81-84.

2. Валеева, Р. А. Содержательные и организационно-педагогические основания модернизации психолого-педагогического образования / Р. А. Валеева // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (4). – С. 16-22.

3. Винокурова, Г. А. Апробация модулей программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в рамках проекта модернизации педагогического образования / Г. А. Винокурова, Е. В. Царева, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 89-92.

Организация практики осуществлялась в режиме «погружения». Студенты посещали образовательные организации один раз в неделю и выполняли задания, направленные на изучение анатомо-физиологических, возрастных психологических особенностей, норм и отклонений в развитии ребенка дошкольного, младшего школьного возраста, подросткового и юношеского возраста.

Апробация данных видов практики проводилась на базе образовательных учреждений, с которыми в рамках сетевого взаимодействия заключены договоры. Базами практики являлись следующие учреждения образования: МБОУ «Гимназия № 23», ГКС (К) ОУ РМ «Саранская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I и II вида», МУ «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» городского округа Саранск, МБОУ «Гимназия № 19», «СОШ № 22» в штате которых имеется педагог-психолог. Все специалисты имеют большой стаж и опыт работы в области практической психологии образования.

Еще одним видом психолого-педагогической практики стала «Летняя практическая школа» – среда, которая позволила создать условия для обмена профессиональным психологическим опытом. Она на базах научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» и научно-практического центра «Региональный психологический центр».

На летнюю практическую школу были приглашены специалисты в области «телефона доверия», возрастно-психологического и семейного консультирования, разработок психологических программ, которые передавали опыт практического психолога в виде мастер-классов и тренингов для слушателей. В качестве ведущих специалистов были приглашены Геннадий Николаевич Малюченко, профессор Балашовского филиала СГУ им. Н. Г. Чернышевского и Алена Владимировна Фролова, зав. кафедрой общей и практической психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета.

Практика проходила в два этапа: первый – «школа погружения», второй – «выездная школа». Итогом практики стала разработка и защита проектов психологических программ. Студенты самостоятельно разрабатывали психодиагностические, психопросветительские, психопрофилактические, коррекционно-развивающие и развивающие программы. К каждому студенту был прикреплен консультант, который мог пояснить и ответить на вопросы по их разработке.

Анализ результатов апробации модулей показал, что настоящая программа полностью ориентирована на реализацию требований Профессионального стандарта педагога, а также проекта ФГОС 3+ по направлению «Психолого-педагогическое образование», на основании которых были сформулированы основные образовательные результаты, соотнесенные с целями и формируемыми компетенциями.

В рамках сетевого взаимодействия 14 ноября 2014 г. состоялся совместный научно-методический обучающий он-лайн вебинар «МордГПИ – КФУ», в котором участвовало 24 преподавателя факультета психологи и дефектологии, а также преподаватели кафедры педагогики факультета педагогического и художественного образования МГПИ. Со стороны КФУ в вебинаре приняли участие Валеева Роза Алексеевна – доктор педагогических

российского образования на период до 2010 года, это наличие высокого качества образования в соответствии с актуальным и перспективным потребностям экономики и государства. При рассмотрении термина «качество образования» следует учитывать многозначность его трактовки, но мы остановимся на общем смысле, что подразумевает, определенную степень соответствия характеристик установленным требованиям и сложной структурой потребления. В качестве потребителей результатов образовательного процесса выступают студенты, работодатели, и, наконец, государство, которые будут эффективно (или неэффективно) использовать потенциал выпускников образовательного учреждения.

Ключевые слова: болонский процесс, система качества, менеджмент образования, контроль образования, высшее образование, интеграция, европейские стандарты.

Annotation. Russia's accession to the Bologna process imposes certain requirements on how a national system of quality assurance of education, and the mechanisms of internal quality assurance of educational institutions, implemented through the system of quality management of educational institutions. The basis of the educational policy of the Russian Federation, according to the Concept of modernization of Russian education for the period up to 2010, is the availability of high quality education in accordance with the current and future needs of the economy and the state. Considering the term "quality of education" should take into account the ambiguity of its interpretation, but we will focus on the common sense that implies a certain degree of compliance with the established requirements and characteristics of the complex structure of consumption. As consumers, the results of the educational process are the students, employers, and, finally, the state, which will be effective (or ineffective) use of the potential of educational institutions graduates.

Keywords: Bologna process, quality system, education management, control of education, higher education, integration, European standards.

Введение. Берлинская декларация, принятая 19 сентября 2003 года министрами образования стран участниц Болонского процесса, отмечает, что: «качество высшего образования является краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования. Министры берут на себя обязательство поддерживать дальнейшее развитие систем гарантии качества образования на уровне вуза, национальном и европейском уровне. Министры подчеркивают необходимость создания общих критериев и методик оценки качества». В Берлинской декларации определено, что национальные системы гарантии качества образования должны обеспечивать:

- определение ответственности организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе;
- оценку программ вузов, в том числе внутреннюю оценку, внешние отзывы, оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу;
- систему аккредитации, сертификации и подобных процедур;
- свидетельства международного участия в оценке и международного сотрудничества.

При этом отмечается, что в соответствии с принципами университетской автономии, ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения, и таким образом,

создается база для реальной ответственности академической системы в рамках каждого государства. Для координации разработки европейских стандартов качества и решения проблем сертификации и аккредитации образовательных программ и учреждений была создана Европейская сеть (Ассоциация) организаций гарантии качества (ENQA) в сфере высшего образования. В соответствии с решением Берлинской декларации ENQA разработала «Стандарты и Директивы для гарантии качества Высшего образования в Европейском регионе». Этот документ является основой для построения систем внутренней и внешней оценки и гарантии качества образования и аккредитации Европейских агентств по оценке качества образования.

В основу документа «Стандарты и Директивы для гарантии качества Высшего образования в Европейском регионе» положены следующие ***основные принципы внешней и внутренней гарантии качества высшего образования*** на территории Европы:

- заинтересованность студентов, сотрудников и общества в целом в хорошем качестве высшего образования;
- важность организационной автономности, с осознанием, что независимость подразумевает большую ответственность;
- поставщики высшего образования несут основную ответственность за гарантию его качества;
- интересы общества, касающиеся качества и стандартов высшего образования, должны быть защищены;
- качество академических программ для студентов и остальных бенефициариев должно улучшаться и развиваться;
- должны существовать действенные и эффективные организационные структуры, предоставляющие и поддерживающие академические программы;
- очень важна прозрачность в использовании внешней экспертизы процессов гарантии качества;
- необходимость соответствия внешней оценки качества своим целям.

Для достижения этих целей внешняя оценка качества должна накладывать только соответствующую и необходимую нагрузку (не более того) на образовательные заведения;

- должно поощряться развитие культуры качества в вузах;
- должны разрабатываться процессы, с помощью которых вузы смогли бы продемонстрировать свою отчетность, включая отчетность за общественные и частные материальные инвестиции;
- гарантия качества с целью отчетности полностью равна по значимости гарантии качества с целью совершенствования учебного процесса;
- учебные заведения должны демонстрировать свое качество как внутри страны, так и на международной арене;
- используемые процессы гарантии качества не должны подавлять многообразие и новаторство.

На основе перечисленных принципов в документе были сформулированы стандарты и директивы ENQA по внутренней и внешней оценке (гарантии) качества в вузах, которые могут и должны быть положены в основу построения систем менеджмента качества ОУ наряду с другими современными подходами и принципами менеджмента качества.

Данная система дала возможность наряду с традиционными формами обучения вести обучение с помощью электронного портала: размещение индивидуальных заданий студентам, специальных назначений, методических рекомендаций; проведение он-лайн тестирования и т. д.

В системе ИНФО-вуз создана информационно-коммуникационная образовательная среда, которая представляет собой специально организованное инновационное образовательное пространство, оснащенное электронными учебно-методическими материалами для студентов (учебники и учебные пособия, индивидуальные задания студентам, специальные назначения, методические рекомендации к выполнению тех или иных заданий), детерминирующее развитие будущего специалиста на этапе вузовской подготовки. Благодаря этому, каждый студент имел возможность самостоятельно приобретать знания, осуществлять постановку задачи, поиск, анализ, обработку информации; устанавливать лимит времени, использовать самоконтроль. Такая деятельность позволяла не только не только закреплять полученные знания и навыки, но и формировать основы для дальнейшего самообразования и профессионального роста [6]. Кроме того, преподаватели и слушатели имели доступ к электронным образовательным ресурсам ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет».

Промежуточная аттестация осуществлялась на основе балльно-рейтинговой системы оценки знаний. Итоговая аттестация проводилась в форме зачетов и экзаменов. Допуском к зачету и экзамену являлось выполнение в полном объеме предусмотренной рабочими программами учебной работы, которая фиксировалась суммой баллов, набранных по условиям балльно-рейтинговой оценки работы студента.

В соответствии с моделированием учебных дисциплина по принципу «знаю-умею-компетентен», органической частью учебного процесса, обеспечивающей соединение теоретической подготовки будущих практических психологов с их практической деятельностью в реальных условиях профессиональной деятельности, стали непрерывная психолого-педагогическая практика (рефлексивное погружение в профессию) [3; 7] и анализ результатов своего профессионального становления на факультативе «Восхождение к профессии».

Изучение теоретических дисциплин первого модуля сопровождалось учебно-ознакомительной адаптационной практикой (распределенной) «Погружение в профессиональную среду» (с контактными часами), целью которой было закрепление теоретических знаний, полученных студентами по одной или нескольким дисциплинам, и ознакомление с особенностями и спецификой деятельности по практической психологии в образовании.

Практика позволила осуществить первичное погружение в психолого-педагогическую деятельность, познакомиться с образовательными учреждениями разного типа, содержанием деятельности данных организаций и функциональными обязанностями специалистов психолого-педагогической сферы, возможность осмыслить будущую профессиональную деятельность, развить профессиональную любознательность, сформировать первоначальный интерес в научно-исследовательской сфере.

Психолого-педагогическая (распределенная) практика [11] была реализована в процессе апробации второго модуля программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании».

тренингами (Тренинг командообразования; Тренинг личностного роста; Тренинг управления конфликтами).

Модуль ЕН (психофизиологический) «Биолого-психолого-педагогические основы развития ребенка» направлен на овладение базисными (методологическими) психолого-биолого-физиологическими знаниями. Он строился на основе принципа межпредметной интеграции и включал в себя интегрированные курсы, содержащие знания по анатомо-физиологическим, возрастным психологическим особенностям, норме и отклонениям в развитии ребенка: в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте, в подростковом и юношеском возрасте.

На выбор студентам предлагались пять курсов, связанные с изучением развития детей с особыми потребностями («Особенности развития одаренных детей», «Особенности развития детей с девиациями поведения», «Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья»). Таким образом, студенты параллельно изучали общие психофизиологические возрастные особенности детей и более детально изучали детей особых.

Модуль (инструментальный) «Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в образовательной среде» включал профильные дисциплины, связанные с основными направлениями профессиональной деятельности практического психолога в образовании (диагностикой, профилактикой, коррекцией и просвещением).

Для изучения студентам предлагаются дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика», «Количественные и качественные методы в работе психолога», «Проектирование психологически безопасной образовательной среды» и др.

Итоговой работой стало «Портфолио студента», содержащее основные образовательные результаты, фиксирующие профессиональное развитие каждого студента при освоении модулей образовательной программы [4].

Образовательный процесс был обеспечен необходимыми условиями, включая аудиторный фонд, компьютеры (компьютерные классы), презентационное оборудование, доступ к библиотечным ресурсам, сети Интернет. Каждый участник апробации был обеспечен раздаточными материалами (включая программу обучения, лекционные материалы и пр.).

Каждый модуль реализовывался в очно-заочной форме в режиме проведения краткосрочных интенсивных учебных занятий по курсам (методика «погружения»).

Все студенты-слушатели зарегистрированы на корпоративном портале ИНФО-вуз, который представляет собой модель построения полного и непрерывного цикла взаимоотношений нового типа для всех участников системы профессионального образования, максимально используя все достижения информационно-коммуникационных технологий и методологических наработок.

Наличие единого платформенного информационного пространства – ИНФО-вуз – для преподавателей и студентов способствовало внедрению эффективных технологических систем поддержки учебной деятельности студентов. Применение современных и передовых web-технологии в e-learning, позволяло проходить пользователям обучение самостоятельно и в группе, а также контактировать с тьютором и другими участниками учебного процесса.

Для введения предложенной ENQA модели качества предполагается использовать оценку агентств гарантии качества образования на национальной основе. При этом подразумевается уважение принимаемых всеми руководящих принципов и критериев. Предполагается составить единый Европейский регистр агентств гарантии качества образования.

В Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2005 г. № 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» обозначен план мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005 - 2010 годы.

На данный момент Болонский процесс объединяет 46 стран. Это Австрия, Азербайджан, Албания, Андорра, Армения, Бельгия, Болгария, Босния и Герцеговина, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Молдавия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия, Словения, Словакия, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Черногория, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония.

Формулировка цели статьи. Основная цель Болонского соглашения – это создание единого европейского пространства высшего образования. В соответствии с планом подцелями развития системы высшего профессионального образования являются:

1. Развитие системы высшего профессионального образования, основанной на двух основных уровнях – бакалавриат и магистратура.
2. Изучение и введение системы зачетных единиц (ECTS).
3. Введение приложения к диплому о высшем профессиональном образовании, совместимого с общеевропейским приложением к диплому о высшем образовании (Diploma Supplement).
4. Создание и обеспечение деятельности сопоставимой системы признания иностранных документов об образовании в Российской Федерации и российских документов в государствах-участниках Болонской декларации.
5. Проблема качества образования и разработки сопоставимых методологий и критериев оценки качества образования.
6. Содействие развитию академической мобильности студентов и преподавателей вузов.

Достижение основной цели приурочено к 2010 году. Правда, весьма сомнительно, что за один год удастся провести все необходимые реформы. Но некоторые шаги по достижению объединения и взаимодействия систем образования различных стран Европы уже сделаны.

Болонский процесс — это не только вопрос конвертируемости российских дипломов, не только подготовка специалистов с высшим образованием двух уровней — бакалавров и магистров, — это глубокое изменение самого характера учебного процессов в вузах.

Ректор Российского государственного педагогического университета имени Герцена Геннадий Бордовский считает, что на этом пути у российских вузов есть серьезные проблемы: «Технология образования, сложившаяся у нас в России и очень долгое время развивавшаяся в Советском Союзе, на сегодняшний день существенно отличается от того, что происходит в

университетах Европы, Америки, Японии, с точки зрения организации самого учебного процесса. У нас сложилась так называемая лекционно-семинарская система. Центром этой системы является лекция профессора, которую он читает, а студент записывает. Потом они встречаются. Студент, в конце концов, профессору расскажет кусок его лекций. Болонский процесс предлагает другую схему: здесь исчезает понятие предмета, но возникает образовательная программа. Эту образовательную программу должен сконструировать профессор. Он должен разъяснить студенту, почему ему нужно выбрать среди нескольких программ одну.

Профессор в этом случае не является единственным носителем информации, но он является главным идеологом. Он определяет ключевые понятия. Он встречается со студентами на так называемых проблемных лекциях, пытаясь активизировать деятельность студентов в тех ключевых вещах, которые ему представляются в его программе наиболее важными. Далее идет сам процесс освоения этой программы, в которой доля самостоятельной работы студента очень велика. Встречаясь с преподавателем, студент пытается показать, что он эту образовательную программу освоил. Не в виде ответа на три вопроса в билете, а в виде тех целей, которые сформулированы в программе, и задач, которые удалось решить. Ассистенты являются постоянными тьюторами. Они оказывают консультационную помощь студенту. Это другая технология, по сравнению с лекционным курсом. Это постоянная способность видеть основные задачи и умение отыскивать решение этих задач через большое количество этих образовательных программ, которые составляют весь курс бакалавриата и магистратуры».

Но новая система не может быть реализована без предоставления студентам большой свободы выбора предметов. Геннадий Бордовский считает, что в этом заключается самая большая сложность для российских вузов: «Мы давно уже работаем по новой технологии и можем сказать, что очень трудно предложить студенту на выбор равноценные программы. Студенты, как правило, выхватывают наиболее интересную программу. И получается так, что одни программы оказываются востребованы, а другие — нет. Возникает конфликт. Но без свободного выбора студента все это не будет иметь никакого результата. Те, кто решились переходить новую образовательную технологию, должны понимать, какую ответственность они принимают на себя. В частности, это полное изменение роли библиотеки. Библиотека перестает быть складом учебников. Библиотека становится главным информационным центром, который включен в эту программу».

Таким образом, показателем качества образования это соответствие характеристик и результатов образовательного процесса, самой системы образования установленным потребностям, требованиям и стандартам которые определяются гражданами, предприятиями, обществом и государством. В настоящий момент образовательное учреждение не возможно без внедрения менеджмента качества.

Изложение основного материала статьи. Управление высшими учебными заведениями рассматривается как процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации. Управление учреждениями высшего образования вне зависимости от их характеристик имеет фундаментальные черты:

как в роли управляемого субъекта, так и в роли управляющего органа – центра или в роли метацентра, осуществляющего руководство центрами [9].

В качестве *основных свойств* сетевого взаимодействия можно обозначить единую среду взаимодействия, множество связей (степеней свободы), в том числе междисциплинарных, нелинейный характер взаимодействия, открытую форму информационного обмена с внешней средой, которые способствуют решению задач модернизации педагогического образования.

Цель программы модернизации педагогического образования – повышение качества подготовки педагогических кадров за счет приведения системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагогов.

Изложение основного материала статьи. Одним из подпроектов Федеральной целевой программы развития образования стал проект Казанского (Приволжского) федерального университета «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия». Руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор Р. А. Валеева.

В соответствие с поставленными целями авторским коллективом разработана концепция подготовки практических психологов для системы образования, обладающих систематизированными знаниями в области современной психологии развития, владеющих навыками разработки и применения системы социальных, педагогических, психологических мероприятий для создания и сохранения психологически безопасной, развивающей образовательной среды.

Образовательная программа состоит из 3-х модулей [1], основными принципами реализации которых являются: ориентация на образовательные результаты; интегративность содержания; открытость образовательного пространства; вариативность образовательных маршрутов; интерактивность [2].

В соответствии с заданием на оказание услуг в 2014-2015 г. г. на базе факультета психологии и дефектологии осуществлялась апробация программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование).

В ходе апробации в соответствие с договором (№ 49-14/3 от 27 октября 2014 г.) было организовано обучение 25 студентов. Прием слушателей программы осуществлялся на основе входной психолого-педагогической диагностики (собеседование, тесты профессиональных намерений).

В 2014-2016 учебных годах была проведена апробация трех модулей программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании». *Модуль ГСЭ (адаптационный, социокультурный) «Психолого-педагогические основы образования в поликультурной среде»* включает в себя дисциплины гуманитарного социально-экономического профиля и носит адаптационный характер.

Центральной проблематикой данного модуля стало образование в поликультурной среде [10]. Дисциплины по выбору были представлены

Психология

УДК: 37.015.3(045)

кандидат философских наук, доцент Царева Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент Новиков Петр Васильевич
Саранский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза РФ «Российский университет кооперации» (г. Саранск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ» В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты апробации программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании», реализованной на базе МГПИ им. М. Е. Евсевьева в рамках сетевого взаимодействия с Институтом психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, сетевое взаимодействие, практическая психология в образовании.

Annotation. The article describes the results of testing modules retraining programs «Practical Psychology in Education», which is implemented on the basis of MGPI named after M. E. Evsevyev within networking with the Institute of Psychology and Education at Kazan Federal University.

Keywords: professional training, networking, practical psychology in education.

Введение. Интеграция России в международное образовательное пространство повышает актуальность проблемы академической мобильности, предоставляющей студентам и преподавателям право широкого выбора программ, форм и методов обучения, а также создания системы межвузовского сетевого взаимодействия. Цель функционирования этой системы – обеспечение эффективного информационного обмена, информационная и консультационная взаимопомощь вузов для активизации их участия в интеграционных процессах в сфере образования, сотрудничество и содействие сотрудничеству между всеми заинтересованными в развитии сферы высшего профессионального образования сторонами [5].

Решение задачи успешного участия вузов и обеспечения эффективного взаимодействия вузов в современных интеграционных процессах осуществляется в рамках сетевых структур взаимодействия в области образовательной, научно-исследовательской, предпринимательской, информационно-технологической и других видов деятельности. Сетевое взаимодействие становится одним из наиболее эффективных механизмов развития образовательной деятельности и решения актуальных задач модернизации образования, развития мобильности, в том числе, виртуальной, в образовании.

Сетевое взаимодействие – это взаимодействие активных агентов, каждый из которых, в зависимости от ситуации и решаемой задачи, может выступать

1. В высших учебных заведениях большинство решений об управлении принимают профессионалы.
2. Преобладает организационный принцип, согласно которому в вузах подразделения, передающие знания, выступают в качестве основных.
3. Чрезвычайно рассеяны властные полномочия, касающиеся принятия решения. Отсюда следует признаваемый и нормами международного права, и законодательством РФ1 принцип автономии высших учебных заведений.

Управление высшими учебными заведениями осуществляется посредством проведения комплексной политики государства, на основе краткосрочных и долгосрочных программ развития образования. Характерно, что обе системы управления постоянно взаимодействуют друг с другом, поэтому «управление образованием можно представить как сложноструктурированную, многофункциональную, специально организованную деятельность органов государственной власти совместно с общественными институтами, направленную на повышение эффективности функционирования системы образования страны, в целом образования как социального института в соответствии с целями и задачами развития общества и государства на конкретном историческом этапе их развития»2.

Однако уровень, качество, степень такой деятельности во многом зависят от статуса высшего учебного заведения, традиционных условий воздействия государственных органов на всю образовательную систему страны. Так, анализ ст. 35 и 36 Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании»3 свидетельствует, что наиболее сильно взаимодействие проявляется между государством и государственными, муниципальными высшими учебными заведениями. В то же время не следует забывать, что даже в деятельности негосударственных высших учебных заведений органы государственной власти играют существенную роль, опираясь на то, что именно они создают нормативную базу для всех учебных заведений независимо от их форм собственности.

Правовую основу системы управления учреждениями высшего профессионального образования составляют:

1. Международно-правовые акты, обязательства, взятые на себя Российской Федерацией. В этом смысле показательна Болонская декларация, которая, несмотря на то, что является рамочным документом, приводит к изменению национальной системы высшего образования (использование прозрачных и сопоставимых ступеней, принятие многоуровневой системы, внедрение системы кредитов – перезачетных и аккумуляционных, содействие мобильности студентов и преподавателей, обеспечение повышения качества с

[1] Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в ред. от 20.04.2007), ст. 3 // СЗ РФ. 1996. № 35. Ст. 4135.

[2] Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования. М., 2005.

[3] Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в ред. от 20.04.2007) // Ведомости СНД РФ и ВС РФ. 1992. № 30. Ст. 1797.

целью разработки сопоставимых критериев и методологий)4 и, следовательно, к ряду изменений в управлении ею (прежде всего на уровне учебных заведений). Признание Россией международных актов выявляет одну из главных задач современного управления образованием – интеграцию национальной системы контроля качества образования в международную систему.

2. Конституция РФ, которая, будучи основой всей государственной правовой системы, содержит ряд норм, регулирующих общие вопросы высшего образования5.

3. Федеральные законы, Законы РФ – Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании»6 и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»7. Кроме того, правовое регулирование отношений в сфере управления учреждениями высшего профессионального образования осуществляют и «непрофильные» (по отношению к сфере образования) федеральные законы, например: Гражданский кодекс РФ, Трудовой кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ8.

4. Указы Президента РФ, постановления Правительства РФ, акты министерств и ведомств. Причем функции непосредственного управления высшими учебными заведениями сохраняются не только у Министерства образования и науки РФ, но и у других ведомств9. Подобное обстоятельство, с одной стороны, затрудняет проведение единой политики в образовательной сфере, а с другой – требует контроля Министерства образования и науки РФ над процедурой лицензирования, аттестации и аккредитации. Сохранение такого подхода целесообразно, пожалуй, только для ограниченного числа учебных заведений в силу их специфики (МО, МВД, ФСБ), остальные в целях устранения ведомственности, которая является остаточным явлением

[4] Перегудова Ю.М. Проблемы развития российского высшего образования в условиях Болонского процесса // Педагогическая наук и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Выпуск первый. Москва: ИОО МОН РФ, 2004. С. 128.

[5] Конституция РФ от 12 декабря 1993 г., ст. 43 // Российская газета. 1993. 25 декабря.

[6] Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в ред. от 20.04.2007) // Ведомости СНД РФ и ВС РФ. 1992. № 30. Ст. 1797.

[7] Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в ред. от 20.04.2007) // СЗ РФ. 1996. № 35. Ст. 4135.

[8] Ягофаров Д.А., Хридина Н.Н., Васильченко Е.А. Образовательное нормотворчество и кодификация российского законодательства об образовании: Монография. Екатеринбург, 2006.

[9] Концепция участия Российской Федерации в управлении государственными организациями, осуществляющими деятельность в сфере образования // http://www.rsr-online.ru/doc/05/03.doc.

художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста: учебное пособие для педагогов / авт.-сост. Н. В. Бутенко. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2013. – 172 с.

3. Варданян, Ю. В. Психология творчества: учеб. пособие / Ю. В. Варданян. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т., 2013. – С. 7-13.

4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ,1997. – 96 с.

5. Мелик-Пашаев, А. А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей : метод. реком. для педагогов общеобразовательных школ / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Феникс, 2009.

6. Неменский, Б. М. Методическое пособие к учебникам по изобразительному искусству / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 2011. – 191 с.

7. Самсонова, Н. Е. Технология творческого занятия: учеб. пособие по курсу «Педагогика творчества» / Петрозаводск: изд-во КГПА. – 2010. – 94 с.

8. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2-х т. [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.

9. Чумичева, Р. Знакомим с портретной живописью (старший дошкольный возраст) / Р. Чумичева // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10. – С. 24–28.

10. Шаляпин, О. В. Педагогические особенности обучения живописи головы и портрета / О. В. Шаляпин, В. И. Костенко // Вестник МГОУ. Серия «Методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству». – М.: Издательство МГОУ. – 2007. – № 2. – С. 78-81.

11. Яковлева, Е. Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования / Е. Л. Яковлева // Мир психологии. – 1996. – № 2. – С. 145-151.

живописных портретов. Детям предлагается изучить портрет и рассказать о прошлом, настоящем и будущем изображенного человека.

Творческое задание «Ассоциация портрета и музыки» использовалось в двух вариантах. В первом – дети слушали музыкальное произведение и из ряда представленных портретов выбирали те, которые, по их мнению, совпадали с характером музыкального произведения. Во втором варианте – дети самостоятельно подбирали музыкальные произведения к определенным портретам.

При работе с портретом можно использовать прием «Тайна» –в каждом портрете, где изображен человек, скрыта «тайна», которую нужно понять. Для этого нужно внимательно вглядеться в образ и рассказать, что художник хотел нам рассказать об этом человеке». Например, при восприятии картины В. Тропинина «Девочка с куклой» можно спросить: «А какое у тебя бывает настроение, когда тебя обнимает мама? А какие у мамы руки? А как эта девочка обнимает куклу? Какие у нее руки?».

Так же используется упражнение «Интуитивное рисование», которое не предполагает никаких правил и канонов, всё что нужно – довериться самому себе, своим ощущениям и собственному внутреннему миру [1].

По теме «Однофигурная композиция со стаффажем на заднем плане» предлагается следующее задание: создание автопортрета в определенном историческом костюмированном образе со стаффажем на заднем плане. Это задание предполагает зарисовку автопортрета, выбор образа и техники исполнения.

Таким образом, программа «В мире портретной живописи» получилась насыщенной разного рода заданиями, в которых интегрировались психологическое и художественно-графическое содержательное наполнение.

После реализации программы была осуществлена повторная диагностика уровня развития художественного восприятия с последующим сопоставлением результатов констатирующего и контрольного экспериментов по двум методикам с помощью t-критерия Стьюдента. По «Методике восприятия портрета» были отмечены статистические достоверные различия по уровню развития художественного восприятия ($t_{Эмп} = 4,7$, $p \leq 0,01$), по методике «Выявления уровня художественного восприятия» (автор А. А. Мелик-Пашаев) – статистические достоверные различия по уровню развития художественного восприятия ($t_{Эмп} = 3,1$, $p \leq 0,05$).

Полученные экспериментальные данные контрольного этапа эксперимента показывают, что разработанная и реализованная программа «В мире портретной живописи» способствовала развитию художественного восприятия портретной живописи младших школьников.

Выводы. Программа «В мире портретной живописи» реализованная с учащимися четвертого класса «Детской художественной школы № 4» г. Саранска способствовала развитию художественного восприятия портретной живописи, что свидетельствует о ее эффективности.

Литература:

1. Анварова, О. В. Развитие художественно-творческих способностей учащихся художественной школы на основе метода интуитивного рисования / О. В. Анварова // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология». – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – С. 3-10.

2. Бутенко, Н. В. Образовательное пространство музея искусств в

командной системы управления, необходимо передать Министерству образования и науки РФ[10].

5. Акты субъектов РФ.
6. Акты органов местного самоуправления.

Последние две группы правовых актов имеют узкую сферу территориального распространения.

Кроме того, если рассматривать категорию «управление учреждениями высшего профессионального образования» как комплексную, когда государство в лице его органов является не единственным субъектом управления, то, говоря об основах правовой системы, следует упомянуть акты высших учебных заведений. Причем, если правовыми актами органов государственной власти регулируются, как правило, лишь общие, обзорные вопросы управления высшими учебными заведениями, то корпоративными актами (актами учреждений) решаются конкретные, текущие управленческие проблемы. В то же время такое локальное нормотворчество, несмотря на его значимость и перспективность, имеет ограниченный характер, что связано с системой управления вузами в России, которая находится в процессе реформирования[11].

В советский период система управления образованием была ориентирована на прямое управление и регулирование деятельностью образовательным учреждением[12]. Таким образом, отношения в сфере управления образованием рассматривались преимущественно как объект административно-правового регулирования: «Советское административное право регулирует те общественные отношения, которые складываются в процессе управления или осуществления управленческой деятельности» и характеризуется применением императивного метода – «метода властных предписаний, метода властвования»[13].

В ряде случаев отношения в сфере обучения и воспитания рассматривались как своеобразный вид административных отношений, где «использование властных полномочий не всегда направлено на подчинение, на навязывание воли управляющего управляемому»[14]. Однако подобное применялось только к «педагогическим отношениям», которые, несмотря на то, что возникают «на основе административно-правовых норм… не имеют

---

[10] Егоршин А.П. Перспективы развития образования России в XXI в. // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 4.

[11] Ибрагимов И.И. Правовая основа управления системой образования в РФ // Вестник ТИСБИ. 2006. № 2.

[12] Филиппов В.М. К пониманию основных противоречий в системе профессионального образования // http://www.edit.muh.ru/content/conf/Fillipov.htm.

[13] Цит. по: Административное право / Под ред. Ю.М. Козлова. М., 1968. С. 40, 44, 45.

[14] Дорохова Г.А. Законодательство о народном образовании (теоретические проблемы совершенствования). М., 1985. С. 15.

управленческого характера… их существование возможно без участия органов управления»15.

Тем не менее специфика правоотношений в области народного образования хотя и отмечалась советскими исследователями, но не была системно осмыслена и изучена. Это в значительной степени объясняется тем, что присущие им особенности не могли отчетливо проявиться, поскольку ни на практике, ни в советском праве не были реализованы принципы приоритета прав человека и свободы образования. Изучение «правоотношений по народному образованию» в рамках административно-правового поля позволяло лишь констатировать наличие особенностей данных правоотношений как разновидности «административно-правовых отношений горизонтального типа»16.

Современная система управления высшими учебными заведениями в России характеризуется глубинными связями между перспективные тенденциями и элементами прежней советской системы: «Низкая целенаправленность и запаздывающий характер управления, жесткость построения управленческих структур, элементы прежней практики командно-распорядительного управления и др. В управленческой системе еще слабо представлена общественная составляющая, не сформированы механизмы управления развитием образования, инновационными образовательными процессами. К тому же управление во многом продолжает работать вслепую, не имея полноценного информационно-статистического обеспечения, в частности – в области экономики образования. Решать эти проблемы исключительно способом ведомственной вертикали становится все более затруднительно»17.

В этом смысле актуальным представляется аналитическое осмысление и частичное заимствование зарубежного опыта управления учреждениями высшего профессионального образования. Например, в Японии реформа высшего образования началась с создания эффективной и гибкой структуры управления. Во главе университета стоит выборный президент, который несет основную ответственность за университетскую корпорацию, осуществляет руководство, учитывая мнения сотрудников университета, принимает окончательные решения. Президент назначает вице-президентов, отвечающих за важные сферы работы вуза. Повседневный контроль над деятельностью университетов осуществляют аудиторы (как правило, двое), которые в случае необходимости представляют свои выводы президенту университета или министру просвещения и науки. Высшим коллективным органом управления является совет директоров, представляющий руководящий персонал университета. Принятое им коллективное решение передается на утверждение президенту. Кроме того, формируется административный совет, который

[15] Дорохова Г.А. Теоретические проблемы совершенствования законодательства о народном образовании: Автореф. дисс. … докт. юрид. наук. М., 1982. С. 13.

[16] Цит. по: Спасская В.В. Образовательные правоотношения: вопросы теории. М.: Локус-пресс, 2005.

[17] Цит. по: Филиппов В.М. Указ. соч.

доминирующих черт, которые определяют выразительность внешнего сходства и характера изображаемого; 4) преднамеренное преувеличение некоторых характерных черт изображаемого (карикатура, дружеский шарж), в которых пропорции лица или фигуры изменяются для усиления их характерности и узнаваемости [10].

Во втором блоке занятий «Виды портрета» психологический аспект направлен на развитие умения давать развернутую психологическую характеристику художественному образу, изображённому на холсте (настроение человека, его характер, социальное положение). Например, после изучения групповых портретов Рубенса «Портрет семьи Яна Брейгеля» и Д. Белюкина «Портрет царя Николая, царицы Александры и принцессы Елизаветы» создается инсценировка действия, изображенного на портрете. Учащиеся стараются передать выражение лиц изображенных, позу, эмоции.

Художественно-графический аспект третьего блока – «Линейно-конструктивное построение в портрете» решает задачи закрепления знаний о понятиях: пропорции лица человека; передача в рисунке пропорций, симметричности формы, используя в работе вспомогательные линии построения; правильное размещение изображения на листе бумаги; умение воплощать художественный замысел в рисунке и композиции, используя различные изобразительные средства.

В четвертом блоке «Эмоции в портрете» психологический аспект направлен на умения различать и называть эмоции; закрепляет умения рисовать по впечатлениям.

Художественно-графический аспект пятого блока занятий «Цвет в портрете» способствует решению таких задач, как: обучение детей чувствовать цвет в портрете через форму, линии, композицию; развитие умения и навыка работы цветом.

В процессе реализации программы мы использовали различные задания, направленные на изучение основ изображения человека, овладение знаниями, умениями и навыками изобразительной деятельности, а также задания, способствующие раскрытию внутреннего мира человека: на копирование работ выдающихся мастеров портретного жанра; выполнение краткосрочных набросков портретов, шаржирование и др. Опишем некоторые из творческих заданий, которые наиболее понравились детям.

Упражнение «Фоторобот» (автор О. С. Сидорович): «Сегодня мы будем работать экспертами-криминалистами. Нам необходимо составить фоторобот разыскиваемого человека. Вам предоставляется часть утраченного портрета. Используя схему построения человеческого лица, дорисуйте портрет и сделайте живописное завершение портрета. После завершения работы оценим похожесть правой и левой части изображения».

Задание «Живая картина». Детям необходимо как можно более точно передать атмосферу выбранного полотна – для этого дети разделились на подгруппы, выбрали несколько портретов и подготовились к их «оживлению». Работа в каждой группы велась индивидуально, тем интереснее было другой группе составлять психологический портрет на «живую картину».

Внутренние процессы осмысления и самоанализ, самооценка собственной творческой деятельности и ее результатов; оценка соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве раскрывается через упражнение «Рассказ по картинке». Для этого подбираются репродукции

выразительные средства искусства выпадают из поля зрения зрителя. Именно этот уровень восприятия преобладает у младших школьников на первых этапах обучения в детской художественной школе. Последующие два уровня становятся характерными для учащихся при проведении целенаправленной и систематической работы по развития художественного восприятия в процессе обучения.

На втором уровне восприятия интерес вызывает смысл произведения, когда внутреннее соучастие связано с проникновением не только в содержание, но и в форму произведения: постигается взаимосвязь элементов картины, слияние их в единый художественный образ произведения. Происходит понимание сущности изобразительного искусства как явления действительности, намечается переход к переживаниям художественных ценностей.

На третьем уровне художественное восприятие перерастает в художественное видение, для которого характерно выделение в материале художественно значимых моментов, оценки предметов и явлений с точки зрения соответствия их художественному идеалу. Восприятие характеризуется целостностью: образ и форма воспринимаются как единое целое, в процесс перцепции включается эмоциональный и интеллектуальный потенциал воспринимающего.

Авторская программа занятий по развитию восприятия портретной живописи младших школьников «В мире портретной живописи» включает два блока содержательного наполнения: психологический и художественно-графический. Психологическая сторона включает в себя знания, умения, навыки и опыт из области психологии, связанные с четким пониманием характера, его распознанием и выражением в портрете художественно-графическими средствами, а так же пониманием психологической трактовки этих средств. В этом блоке программы представлены задания, способствующие просвещению учащихся детской школы искусств по вопросам сущности и свойств характера человека.

Художественно-графическая составляющая включает специальные знания и умения, выраженные в прикладной специфике изобразительного искусства и обусловленные особенностями художественно-графических средств их применения в процессе создания портрета. В этом блоке программы представлены задания, способствующие овладению графическими средствами (линия, тон, цвет и т.д.), необходимыми для выражения характера человека в портрете.

Психологический аспект занятий первого блока «Портретное изображение людей» направлен на развитие умений воспринимать живописные произведения портретного изображения людей; устанавливать причинно-следственные связи между состоянием человека и событиями, которые привели к этому или которые будут следствием этого состояния.

На уроках рассматривается проблема соотношения внешнего и внутреннего сходства в портрете, отмечается то, что в творческой практике художников – портретистов она решается на следующих уровнях: 1) точное воспроизведение внешнего образа портретируемого и передача его характера (творчество И. Н. Крамского); 2) раскрытие некоторых существенных, определяющих черт личности (творчество В. А. Серова); 3) выделение из оригинала одного или двух характерных признаков внешности или

состоит из внешних экспертов по вопросам менеджмента в сфере образования и представителей от администрации университета. Еще один руководящий орган включает представителей университета, занимающихся организацией учебного процесса. Его члены отвечают за составление учебных программ, создание учебных и исследовательских структур, назначение преподавательского персонала, определение статуса студентов и т.д. В то же время государство и органы местной власти полностью не выведены из сферы управления университетскими корпорациями: за ними остается общая эффективная и компетентная поддержка высшего образования и научных исследований в целом18.

Однако не следует забывать, что посредством получения образования происходит репродукция собственных социокультурных особенностей нации, а значит, слепое принятие особенностей зарубежных систем не является верным разрешением проблем. К тому же системы управления высшими учебными заведениями многих развитых государств мира находятся в процессе реформирования. Так, в 2003 г. Департамент образования и навыков Великобритании представил белую книгу «Будущее высшего образования», в которой изложены основные принципы грядущей реформы оплаты студентами обучения в вузах. На основе этого документа в 2004 г. был принят Закон о высшем образовании, расширивший возможности получения дешевого образовательного кредита и тем самым улучшивший ситуацию с равным доступом к высшему образованию. Однако в настоящее время менее половины молодых людей в возрасте до 28 лет являются студентами19.

Выводы. В российской современной системе управления учреждениями высшего профессионального образования по-прежнему выделяется два хоть и взаимодействующих (как было отмечено ранее), но не равнозначных уровня – государственное и непосредственное управление (самим учебным заведением).

Первый, несмотря на проведение реформ, характеризуется громоздкостью, многозвенностью, бюрократизацией и нарушением норм управляемости (на региональном уровне иерархия управления образованием не доведена до логического завершения, в том числе, в части финансирования; главным образом на федеральном уровне сосредоточено финансирование и управление высшими учебными заведениями, что приводит к необходимости создания главных управлений в Министерстве образования и науке и других

---

[18] Молодякова Э.В. Система образования в Японии и ее перманентное реформирование // Образовательные реформы и образовательное законодательство в зарубежных странах. Ежегодник Российского образовательного законодательства. Том 1. / Гл. ред. В.В. Насонкин. Федеральный центр образовательного законодательства, 2006.

[19] Цит. по: Корф Д.В. Образовательное право и образовательная система Великобритании // Образовательные реформы и образовательное законодательство в зарубежных странах. Ежегодник Российского образовательного законодательства. Том 1. / Гл. ред. В.В. Насонкиню. Федеральный центр образовательного законодательства, 2006.

министерствах РФ, но и они не в силах эффективно осуществлять не только текущее планирование (1–5 лет), но и стратегическое управление)20.

Одной из основных причин такого положения является то, что на государственном уровне основное внимание сосредоточено на управлении системой образования федерального уровня, а управление на региональном уровне находится в тени, в том числе в законодательстве21. Система регионального управления образованием имеет следующие недостатки:

1. Отсутствие стратегических управленческих проектов и методов их реализации.
2. Принятие отдельных управленческих решений не связано единой логикой развития микрорегиональной общественно-экономической жизни.
3. Нерациональное соотношение централизации и децентрализации, управления и самоуправления, имеющее два важнейших аспекта: наличие властных функций у местных органов самоуправления не сопровождается выработкой микрорегиональной интегративной социокультурной политики, позволяющей реально влиять на положение дел; в системе образования не формулируется заказ на качество человеческого ресурса под нужды региональной экономики.
4. Неразработанность механизмов взаимодействия, интеграции усилий различных субъектов образования22.

Разрешение указанных проблем возможно при четком комплексном взаимодействии федерации и регионов в выработке общих норм и правил управляемости с учетом научно обоснованных рекомендаций в сфере управления, привлечения к работе менеджеров-профессионалов, а также качественной информатизации управления образованием с использованием специализированных программных продуктов, предназначенных для решения управленческих задач. Последнее включает в себя формирование проблемно-ориентированных баз данных органов управления различных уровней, сбор данных с низовых уровней в электронном виде, автоматизацию обработки сведений, формирование отчетных форм. Это позволит соединить территориально распределенную систему, включающую в себя образовательные учреждения, территориальные (муниципальные), региональные и федеральные органы управления23, решить вопросы их взаимодействия на новом уровне.

Не следует забывать, что система образования является сферой взаимодействия интересов государства и общества, в лице их институтов и граждан, поэтому управление развитием образования должно строиться на

[20]Егоршин А.П. Перспективы развития образования России в XXI в. // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 4.

[21]Ибрагимов И.И. Правовая основа управления системой образования в РФ // Вестник ТИСБИ. 2006. № 2.

[22] Новиков В.Г. Региональное управление образованием как система: опыт, проблемы, перспективы // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2004. № 6, 7. С. 213.

[23] Бакланов А.В. Анализ состояния и проблемы информатизации управления образованием // http://www.ipdn.ru/rics/doc0/DB/b3/1-bak.htm.

отзывчивости при восприятии портретов в живописи русских художников; умение использовать средства выразительности и различные материалы в собственных рисунках; использование рисунка, как средства выражения своего настроения, чувств, эмоций, композиционное решение, выразительность сюжета, цветовое решение, техника исполнения, оригинальность рисунка; проявление собственного мнения о произведениях, их критика, приведение разумных доводов.

Данные полученные по этой методике свидетельствуют, что 40% детей имеют высокий уровень восприятия, их работы – это два разных образа, с разным эмоциональным содержанием, но узнаваемые; у 20% учащихся – при рисовании портреты не похожи, присутствуют детали, не характерные для человека которого рисуют, выдуманные; 20% учащихся – портреты не похожи, но использованные цвета, характерные для человека, помогают узнать нарисованного; 20% – портреты не похожи, использованный цвет не точен.

Таким образом, полученные экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию художественного восприятия детей.

Для развития художественного восприятия живописного произведения в системе дополнительного образования нами разработана программа, которая основывается на:

– положениях культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [4] о том, что психическое развитие ребенка осуществляется в процессе присвоения им культурных ценностей общества;

– положениях психологии творчества Б. М. Теплова [8] о том, что способности являются результатом развития и «создаются» в деятельности;

– принципах художественной педагогики Б. М. Неменского [6] и педагогики искусства А. А. Мелик-Пашаев [5], направленных на развитие свободной творческой деятельности ребёнка; художественно-эстетического чувства и художественно-эстетического сознания в его базовых основах;

– положениях психологии развития творческого потенциала школьников Е. Л. Яковлевой [11]), где в качестве основного принципа рассматривая принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, что требует систематического осуществления обращения человека к своим собственным эмоциональным состояниям и реакциям;

– положении Ю. В. Варданян о психологических механизмах реализации творческих компонентов личности: стабилизации, дополнения, трансформации [3];

– принципах структурирования творческого занятия Н. Е. Самсоновой [7], предполагающих подключение и мобилизацию интеллектуальной, волевой, эмоциональной сфер как ребенка, так и взрослого; реалистическое столкновение с противоречием, проблемной ситуацией, выход из которой невозможен на основе имеющегося опыта и требует «превзойти самого себя»; переход из обычных состояний в необычные (вдохновение, инсайт), хотя бы на короткое время; глубокая вовлеченность всех участников процесса, их стремление выражать личностное отношение к происходящему.

Разрабатывая программу развития художественного восприятия младших школьников, мы учитывали уровни сформированности художественного восприятия, выделенные Н. В. Бутенко [2]. На первом уровне происходит восприятие только того, «что» изображено, а «как» изображено, остается незамеченным, т.е. форма художественных произведений, графические и

development of artistic perception students by means of the program «In the world of portrait painting».

Keywords: Artistic perception, the younger the student, the program «In the world of portrait painting».

Введение. На данном этапе развития современного общества актуальными являются вопросы развития художественного восприятия детей младшего школьного возраста, обусловленные «увяданием» эстетической жизни ребенка, которая начинается с началом обучения в школе, когда на первый план выдвигается работа интеллекта, а его эстетическое восприятие и переживания оказываются невостребованными.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование программы развития художественного восприятия портретной живописи в учреждениях дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. В младшем школьном возрасте ребенок обладает способностью анализировать те или иные явления действительности, понимать сложную противоречивость и в то же время целостность художественного образа. В этот период начинает формироваться интерес к познанию личности других людей и самого себя. Поэтому в области восприятия изобразительного искусства проявляется усиленный интерес именно к портрету.

Художественное восприятие рассматривается нами как «сложный процесс соучастия и сотворчества воспринимающего субъекта, который движется от произведения в целом к идее, заложенной автором. Продуктом художественного восприятия становится «вторичный образ» и смысл, который совпадает или не совпадает с образом и идеей задуманными автором» [2, 109].

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение художественного восприятия портретной живописи в младшем школьном возрасте на занятиях станковой композицией в системе дополнительного образования. В исследовании приняли участие учащиеся четвертого класса «Детской художественной школы № 4» г. Саранска.

1. На первом этапе исследования проведена «Методика восприятия портрета» (автор Р. М. Чумичева) [9], адаптированная нами для младшего школьного возраста. Методика направлена на изучение таких умений в области художественного восприятия как: распознавать эмоциональное состояние человека по изображению; определять и выделять основные черты характера человека, изображенного на картине (добрый, целеустремленный и пр.), поясняя причинно-следственные связи этих выводов; выделять средства выразительности (цвет, свет, пространство, движение, поза, расположение, фон, деталь). Были получены следующие результаты: учащихся, которые умеют распознавать эмоциональное состояние человека по изображению, основные черты характера, средства выразительности – 30% (высокий уровень развития восприятия); 50% (средний уровень развития восприятия) детей, для которых характерно умение определять черты характера героев, детали фона; 20% (низкий уровень развития восприятия) детей умеют определять средства выразительности, но определение эмоционального состояния человека и его характера вызывало определенные трудности.

2. Методика «Выявление уровня художественного восприятия» (А. А. Мелик-Пашаев) [5] направлена на выявление эмоциональной

основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики. Органы государственной власти и управления должны не самостоятельно, а вместе с общественностью добиваться высокого, современного качества работы образовательных учреждений независимо от формы собственности, систематически анализировать перспективные потребности рынков труда и проводить мониторинг учебных заведений, распространять информацию об этом через средства массовой информации.

Следовательно, расширение участия общества в управлении образовательными организациями представляется одним из важнейших направлений развития системы высшего образования, которое можно осуществить путем создания системы попечительских советов, фондов поддержки образования, системы поддержки профессиональных сообществ, иных общественных организаций, формирования условий (прежде всего финансового характера) для стимулирования различных форм самоорганизации населения и хозяйствующих субъектов в поддержку образования24.

Кроме того, видится важным усиление роли обучаемого в организации образования, поскольку современный учебный процесс все более превращается в процесс самообучения, когда учащийся самостоятельно выбирает свою образовательную траекторию в детально разработанной учебной среде. На высоких уровнях образования обучаемый участвует в оплате процесса обучения, тем самым частично заменяется государственное финансирование высших учебных заведений, что, в свою очередь, способствует переходу учебных заведений на финансово-хозяйственную самостоятельность25.

Что касается непосредственного управления учреждениями высшего профессионального образования в России, то в соответствии со ст. 35, 36 Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» его характер определяется в зависимости от формы собственности высшего образовательного учреждения. Управление государственными и муниципальными образовательными учреждениями строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления образовательного учреждения являются совет образовательного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др. Порядок выборов органов самоуправления образовательного учреждения и их компетенция определяются уставом образовательного учреждения.

Литература:

1. Бакланов А.В. Анализ состояния и проблемы информатизации управления образованием // http://www.ipdn.ru/rics/doc0/DB/b3/1-bak.htm.

---

[24] Доклад рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования «Образовательная политика России на современном этапе» // Разум или вера? http://atheismru.narod.ru/science/authority/president02.htm, 21.04.2003 г.

[25] Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. С. 13.

2. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. С. 13.

3. Дорохова Г.А. Законодательство о народном образовании (теоретические проблемы совершенствования). М., 1985. С. 15.

4. Дорохова Г.А. Теоретические проблемы совершенствования законодательства о народном образовании: Автореф. дисс. … докт. юрид. наук. М., 1982. С. 13.

5. Доклад рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования «Образовательная политика России на современном этапе» // Разум или вера? http://atheismru.narod.ru/science/authority/president02.htm, 21.04.2003 г.

6. Егоршин А.П. Перспективы развития образования России в XXI в. // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 4.

7. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года.

8. Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в ред. от 20.04.2007), ст. 35 // Ведомости СНД РФ и ВС РФ. 1992. № 30. Ст. 1797.

9. Ибрагимов И.И. Правовая основа управления системой образования в РФ // Вестник ТИСБИ. 2006. № 2.

10. Концепция участия Российской Федерации в управлении государственными организациями, осуществляющими деятельность в сфере образования // http://www.rsr-online.ru/doc/05/03.doc.

11. Корф Д.В. Образовательное право и образовательная система Великобритании // Образовательные реформы и образовательное законодательство в зарубежных странах. Ежегодник Российского образовательного законодательства. Том 1. / Гл. ред. В.В. Насонкиню. Федеральный центр образовательного законодательства, 2006.

12. Левшина, В.В., Бука Э.С. Формирование системы менеджмента качества вуза/ В.В. Левшина, Э.С. Бука: Монография. – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 324 с.

13. Молодякова Э.В. Система образования в Японии и ее перманентное реформирование // Образовательные реформы и образовательное законодательство в зарубежных странах. Ежегодник Российского образовательного законодательства. Том 1. / Гл. ред. В.В. Насонкин. Федеральный центр образовательного законодательства, 2006.

14. Новиков В.Г. Региональное управление образованием как система: опыт, проблемы, перспективы // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2004. № 6, 7. С. 213.

15. Нурутдинова А.Р. Национальная особенность интеграции высшего образовательного учреждения: анализ японского опыта /А.Р. Нурутдинова, Н.М. Тарасова/ Педагогического образования. Серия: педагогика и психология. - Сб. Статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - вып. 51. - Ч.3 - 225 - 231

16. Нурутдинова А.Р. Национальная культурно-интеллектуальная интеграция в образовательной политике Японии и России: сравнительный анализ / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева, Г.Р. Фасхутдинова / Высшее образование сегодня. – 2015. – 11. – С. 37 – 41.

Выводы. По результатам проведенного исследования были сделаны выводы.

Тип внутрисемейных отношений значительно влияет на отношение подростка к матери (отцу) и в меньшей степени – на отношение к учителю, сверстнику. У испытуемых из неполных семей значительно чаще наблюдается низкая самооценка, чувство отверженности, обиды и, как следствие, низкая успеваемость, замкнутость, тревожность. Младшие подростки из неполных семей, значительно чаще пользуются советами своих друзей и подруг.

Таким образом, несовершеннолетние «советчики», могут давать недостаточно социально зрелые советы, и мы можем предположить, что это влияет на характер принимаемых подростками жизненных решений и может приводить к ошибкам. Следовательно, есть все основания полагать, что детско-родительские отношения в неполной семье будут отражаться на особенностях социально-личностного развития младшего подростка: его эмоциональном самочувствии, самооценке, отношении к окружающим людям, тем самым затрудняя процесс социализации.

Литература:

1. Альманах психологических тестов – М.: Изд-во КСП, 1996. – С.400

2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Фельдштейна Д.И. – М.: Междунар. Пед. Акад., 2007

3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 160

4. Карелин А.А. ред., Психологические тесты/ Методика PARI (Е.С.Шефер, Р.К.Белл; адаптация Т.В.Нещерет). М.: 2001, Т. 2. - С. 130-143

5. Социальная психология в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. –С. 512

6. Подросток и семья: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2002. – С. 654

Психология

УДК 159.954 (045)

кандидат педагогических наук, доцент Фадеева Ольга Валентиновна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
магистрант 2 курса кафедры психологии Асабова Ирина Геннадьевна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОГРАММЫ «В МИРЕ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ»

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты развития художественного восприятия учащихся средствами программы «В мире портретной живописи».

Ключевые слова. Художественное восприятие, младший школьник, программа «В мире портретной живописи».

Annotation. The article discusses psychological and pedagogical aspects of

Родители обеих групп стремятся ускорить развитие ребенка. Но в неполных семьях данный показатель чуть выше, так как ему иногда приходится выполнять роль родителя по отношению к младшим братьям и сестрам, быть опорой для матери (отца).

Нами было выявлено, что в неполных семьях процентное соотношение показателя «подавления агрессивности» на 11% выше. Это может объяснить тем, что родителю из неполной семьи легче подавить агрессию подростка, чем выяснить ее причины.

Для неполных семей характерно побуждение младших подростков к словесным проявлениям переживаний, чувств, мыслей, поведения. Родитель в неполной семье, вследствие отсутствия второй половины, нуждается в общении тем самым, привлекая подростка к коммуникации. Во втором типе семей родители могут общаться также и между собой, поэтому процент вербализации ниже.

Используя полученные результаты, был подсчитан коэффициент корреляции для методики «PARI» (таблица 2).

Таблица 2

Корреляционная связь между типом семьи и изучаемыми показателями методики «PARI»

Тип семьи	Чрезмерная забота	Зависимость от семьи	Ощущение самопожертвования	Опасение обидеть	Семейные конфликты	Сверхавторитет родителей	Подавление агрессивности	Стремление ускорить развитие ребенка	Несамостоятельность матери
Полная	0,35	0,62	0,71	0,43	0,64	0,21	0,74	0,68	0,61
Неполная	0,31	0,66	0,82	0,47	0,69	0,34	0,76	0,71	0,58

Низкий коэффициент корреляции между типом семьи и сверхавторитетом родителей (r = 0,21 и r = 0,34) , говорит о том, что связь слабая. В неполных семьях родители в большей степени проявляют свое доминирование над подростком. Так как большая часть сил у одинокого родителя уходит на решение материальных и бытовых трудностей, а не личных проблемы ребенка.

Самая тесная связь прослеживается между типом семьи и ощущением самопожертвования матери. В неполных семьях этот коэффициент выше (r = 0,82, p<0,0005), чем в полных (r = 0,71) семьях. Решая все семейные проблемы, мать уделяет меньше времени себе, но не всегда это самопожертвование оценивается младшим подростком.

Выявлена корреляционная связь между типом семьи и показателем «Подавление агрессивности» (r = 0,74 и r =0,76). Это может объясняться нежеланием или неумением родителя понять причины агрессии младшего подростка, разобраться в них. Остальные показатели имеют средний коэффициент корреляции.

17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2005 г. № 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации».

18. Перегудова Ю.М. Проблемы развития российского высшего образования в условиях Болонского процесса // Педагогическая наук и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Выпуск первый. Москва: ИОО МОН РФ, 2004. С. 128.

19. Спасская В.В. Образовательные правоотношения: вопросы теории. М.: Локус-пресс, 2005.

20. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в ред. от 20.04.2007), ст. 3 // СЗ РФ. 1996. № 35. Ст. 4135.

21. Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования. М., 2005.

22. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

23. www.mozg.by

24. www.reos.ru

Педагогика

УДК 51 (07)

преподаватель кафедры прикладной математики и кибернетики Дорофеева Юлия Александровна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В АСПЕКТЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ РЕШАТЬ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос систематизации эвристических приёмов для дальнейшего использования в процессе становления готовности будущих социологов к решению учебно-профессиональных задач. На подготовительном этапе эксперимента, исходя из целей, специфики математической подготовки бакалавров социологии, были определены эвристические приёмы, установлены последовательность их применения на всех формах организации учебного процесса и системообразующий компонент. Предложенная система эвристических приёмов была использована при изучении дисциплины «Высшая математика» в обучении студентов социологов.

Ключевые слова: эвристические приёмы, система, учебно-профессиональная задача, социология, бакалавр, математическая подготовка, свойства системы, системообразующий компонент, процесс систематизации.

Annotation. The article considers systematization of heuristic techniques for use in the process of formation of readiness of the future sociologists to solve educational and professional problems. In the preparatory phase of the experiment, taking into consideration objectives and specifics of mathematical training of the bachelors of sociology, heuristic techniques were determined, their sequence and framework were established. The system of heuristic techniques presented in the

article was used in the teaching of the discipline "Higher mathematics" for the future sociologists.

Keywords: heuristic methods, system, teaching and professional task, sociology, bachelor's degree, mathematical background, properties.

Введение. Быстрый рост объёма информации требует от современного бакалавра социологии умения быстро принимать решения, ориентироваться в потоке информации, прогнозировать, анализировать данные, строить математические модели социальных процессов. Социолог проводит исследование и строит прогноз, направленный на создание наиболее благополучных социально-психологических условий на конкретном предприятии, населённом пункте, регионе, участвует в составлении проектов, планов экономического и социального развития, разрабатывает рекомендации. Будущий выпускник направления «Социология» должен не только уметь собрать информацию, но и грамотно обработать, фиксировать, обобщать, ранжировать данные, полученные в результате социологического опроса.

Анализ Федерального Государственного Образовательного Стандарта Высшего Профессионального Образования [2] позволяет утверждать, что наряду с теоретической подготовкой социолог должен владеть техникой проведения социологических исследований, моделировать социальные явления, используя различные методы статистической обработки. Помимо математических навыков будущий бакалавр должен уметь решать учебно-профессиональные задачи в процессе изучения блока математических дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Исследованию качества подготовки социологов в вузе посвящены работы Ю.Н. Толстовой, Г.Г. Татаровой, В.И. Добренькова, Н.Н. Двоерядкиной. Особое внимание авторов уделяется методике преподавания статистическим методам обработки данных, обучению моделированию социологических процессов, однако вопросы использования математического аппарата в профессиональной деятельности, умения решать учебно-профессиональные задачи, развития творческой составляющей, повышения мотивации к изучению математических дисциплин не рассматриваются.

Анализ работ В.И. Андреева [4] и А.В. Хуторского [11] позволил нам выделить набор эвристических приёмов, которые «применимы при обучении учеников старших классов и студентов» [4] , а именно:

– когнитивные: эвристическое наблюдение, исследование, конструирование понятий, аналогия, эвристические вопросы, сравнение, варьирование, индукция, дедукция;
– креативные приёмы: мозговой штурм;
– оргдеятельностные. самоорганизация обучения.

Анализ содержания дисциплины «Высшая математика», а также назначение каждого приёма позволил определить возможность их применения на всех формах организации учебного процесса при обучении социологов математике. (табл.1).

Применение эвристических приёмов в различных формах организации учебного процесса

Таблица 1

Корреляционная связь между типом семьи и изучаемыми показателями методики

Тип семьи	Отношение к матери	Отношение к отцу	Отношение к другу	Отношение к учителю	Доминантность	Общительность	Закрытость	Социальная адекватность поведения
Полная	0,78	0,54	0,38	0,24	0,74	0,51	0,21	0,43
Неполная	0,67	0,36	0,33	0,17	0,51	0,47	0,23	0,37

Выявлена низкая корреляция между отношением к учителю и типом семьи учащегося, что указывает на одинаковое отношение младших подростков из обоих типов семей к учителю (r = 0,24 и r = 0,17), в младшем подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает большую значимость и учитель уже не выступает в роли наставника, как это было в младшем школьном возрасте.

Выявлена высокая корреляционная связь между типом семьи и отношением ребенка к матери. Коэффициент корреляции в полной семье r = 0,78,в неполной семье эта связь ниже: r = 0,67 ($p<0,0005$), что возможно связано с конфликтом между матерью и младшим подростком, с обидой и обвинением матери в неполноценности семьи. Связь между отношением ребенка к отцу в полных (r = 0,54) и неполных (r = 0,36, $p<0,025$) семьях средняя. Но в неполных семьях она несколько ниже, что может говорить об отстраненном или отрицательном отношении к отцу.

Высокая корреляция r = 0,74 и r = 0,51 наблюдается между типом семьи и стремлением младшего подростка к доминированию, это указывает на его желание быть в центре внимания, участвовать в решении важных для него вопросов. Это в большей степени характерно для испытуемых из полных семей, так как по результатам нашего исследования они демонстрируют более высокую самооценку, общительность, низкий уровень тревожности.

Анализ разных сторон отношения родителей к ребенку (методика PARI) показал, что в родительском воспитании по отношению к семейной роли в полных и неполных семьях доминирует уравнение отношений между родителями и младшим подростком (90% и 86%), так как это может быть связано с верным пониманием каждого члена семьи своих прав и обязанностей по отношению друг к другу.

В неполных семьях родитель в большей степени стремиться оградить ребенка от несемейных влияний (84%) по сравнению с полными семьями (75%), так как младший подросток в неполной семье более подвержен воздействию внешней среды. У него может наблюдаться меньшая сопротивляемость негативным факторам со стороны окружающих.

неполных семей – это семьи с двумя детьми; полные семьи с тремя детьми выявлены у 10% респондентов, в семьях с одним родителем этот показатель несколько выше – 13%; 67% учащихся из полных семей имеют высокую школьную успеваемость, в неполных семьях - 49%.

Анализ элементов кинетического рисунка семьи в группах испытуемых показал следующее:

– чувство отверженности характерно для 35% испытуемых из неполных семей, что на 25% выше, чем у сверстников из полных семей. Отсутствие на рисунке автора может быть сигналом конфликта между младшим подростком и кем-либо в семье или семьей всей в целом.

– У 22 % испытуемых из неполных семей на рисунке отсутствует мать, тем самым младший подросток выражает свое амбивалентное отношение к ней, возможно это связано тем, что ребенок видит в матери причину распада семьи. Авторитет матери в неполной семье может снижается и на ее место подросток ставит своих друзей, сверстников. В полных семьях данный критерий не выявлен.

– 20% испытуемых из неполных семей изобразили отца на своих рисунках, тем самым показывая недостаток отцовского внимания, восприятие своей семьи как недостаточной.

– критерий жизненной энергии и энтузиазма в рисунках преобладает у младших подростков из полных семей (30%), чем у их сверстников из неполных семей (10%).

– наибольший % (25%) по критерию «нарушение внутрисемейных контактов» наблюдается в рисунках детей из неполных семей, что является неблагоприятным фактором семейной социализации, способствует ослаблению воспитательного потенциала семьи и, как следствие, возникновению рисков социального развития.

– по критерию, определяющему уровень агрессивности и тревожности, испытуемые из неполных семей имеют более высокой показатель (40%), чем их сверстники из полных семей (10%).

– достаточной низкий % (10%) по критерию идентификации с семьей показали рисунки учащихся из неполных семей, что возможно связано с отсутствием сплоченности семьи, либо отсутствием одного из родителей.

– по критерию, определяющему уровень самооценки, у 35% учащихся из полных семей преобладает высокая самооценка, а у подростков из неполных семей - низкая самооценка (40%).

Анализ межличностных отношений (проективная методика Рене Жиля) учащихся из полных и неполных семей показал, что у младших подростков в полных семьях преобладают близкие отношения с матерью (64%), меньше с отцом (41%), в неполных семьях эти показатели ниже и составляют 57% и 31% соответственно. Отношение к матери и отцу как к родительской чете более выражено в полных семьях 53%, в неполных менее – 30%. Отношение к прародителям почти не различается в обоих типах семей (23% и 22%). Отношения с друзьями и учителями (авторитетными взрослыми) важны как для учащихся из полных семей (33,3% и 31%), так и для их сверстников из неполных (29,5 и 28,3). Причем, следует заметить, что именно друзья выступают для младшего подростка главными советчиками, авторитетами. Используя полученные результаты был подсчитан коэффициент корреляции для методики (таблица 1).

Таблица 1

Приём	Содержание	Применение
Аналогия	На основе сходства двух или нескольких признаков изучаемого явления делается вывод о сходстве других признаков и свойств. Установление взаимосвязи с помощью приема аналогии требует дополнительной проверки (с помощью логических выводов или специального опыта)	-лекции (при доказательстве теорем, если структура аналогичная); - исследовательская работа (при выполнении работы рассматривается аналогичный материал)
Варьирование	Облегчает выявление функциональных связей между данными. Заключается в том, что произвольно отбрасывается или изменяется величина одного или нескольких данных и на основе логического рассуждения делается вывод, как отразилось изменение одного данного на остальных.	-лекция (при доказательстве теорем: анализ хода доказательства и результат док-ва при изменении условий); -практические работы (при решении задач: изменение хода решения и полученные результаты при изменении начальных условий); исследовательская работа;
Дедукция	Рассуждение от общего положения к частному.	-лекция (в теории: можно рассмотреть свойство или процесс для общего n-мерного случая, затем свети к частному); -практические работы (решение задач в общем виде, затем сведение к

		частному)
Индукция	От отдельных фактов совершается переход к обобщающим выводам. Отдельные факты выполняют «наводящую» роль. На их основе формируется гипотеза, которая должна выполнять объединяющую функцию.	-лекции (при доказательстве теорем); -практические работы (решение определённым методом для одной частной задачи, затем обобщение для общего случая)
Исследование	Выбирается объект исследования - теорема, пример, аксиома, уравнение и т.д. Предлагается исследовать заданный объект по следующему плану: цели исследования – факты об объекте – опыты, рисунки, новые факты – возникшие вопросы и проблемы – версии ответов, гипотезы – рефлексивные суждения, осознанные способы деятельности и результаты-выводы. Выполнение последовательно всех перечисленных шагов практически приводит к собственному результату. Может быть увеличен объём и качество этого результата.	- исследовательская работа
Конструирование понятий	Формирование изучаемых понятий с помощью актуализации уже имеющихся представлений. Сопоставление и обсуждение представления о понятиях помогает достроить их до некоторых культурных форм. Затем происходит знакомство с формулировками из источников (книги, конспекты и т.д.).	-лекции (формулировка теорем и правил, алгоритмов для решения задач)
Мозговой штурм	Сначала генерируются идеи. На этом этапе любая критика запрещена. Затем оценивают эти идеи, отвергают невозможные, систематизируют, анализируют и рассматривают препятствия для их реализации. После этого окончательно анализируют и	-практические занятия (при решении задач)

привязанности друг к другу. Какую бы сторону развития подростка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья. Следовательно, можно выделить основные функции современной семьи:

- семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие подростка;
- семья влияет на формирование половой идентификации подростка;
- в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации подростка, определяющих его стиль жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения;
- семья играет большую роль в процессе социального развития подростка в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях подростка, помогают ему или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях [6].

Современные семьи весьма разнообразны, и от этого зависит то, каким содержанием наполняется в них социализация, каковы ее результаты.

Специфика жизнедеятельности и социальный статус неполной семьи будут влиять на процесс социализация младшего подростка. Научный интерес к неполным семьям подкрепляется тенденцией их роста в структуре современного российского общества. Неполная семья находится в более сложных жизненных условиях, так как все проблемы от финансовых до психологических родитель решает в одиночку.

Стиль детско-родительских отношений оказывает важное влияние на формирование личности. Многочисленные исследования подтвердили, что неправильные взаимоотношения с родителями в детском возрасте могут привести к формированию психологических проблем на протяжении всей жизни. В психологической литературе представлено большое количество работ, в которых типизируются взаимоотношения родителей и детей, рассматривается их влияние на развитие личности ребенка. В отечественной психологии детско-родительские отношения изучались А.Я. Варгой, В.В. Столиным, А.С. Спиваковской. А.Е Личко, Э.Г.Эйдемиллер.

Несмотря на достаточно широкую степень исследованности детско-родительских отношений, взаимосвязь процесса социализации и детско-родительских отношений рассмотрена недостаточно широко и требует дальнейшего изучения.

Формулировка цели статьи. В связи с вышесказанным, целью исследования было изучить влияние детско-родительских отношений на процесс социализации младших подростков из полных и неполных семей.

Для реализации поставленной цели были использованы эмпирические методы: анкета для родителей, кинетический рисунок семьи [3], проективная методика Рене Жиля [1] и методика PARI [4], направленные на изучение внутрисемейных, родительско-детских отношений.

Исследование проводилось на базе школ г. Н.Новгорода. Всего в исследовании приняли участие 80 учащихся 4-6 классов, из них 40 из неполных семей и 40 из полных семей (в возрасте 10-12лет), а также их родители.

Изложение основного материала статьи. Согласно анализу результатов опроса изучения общих данных, касающихся младших подростков из полных и неполных следует, что 57% полных семей имеет одного ребенка, 50%

Психология

УДК 159.9.07

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Семенова Екатерина Алексеевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. Проблема социализации и социальной адаптации младших подростков всегда являлась актуальной и никогда не стояла так остро, как в настоящее время в условиях нестабильной политической и социальной ситуации в России. Ослабление роли семьи, обесценивание морально-нравственных норм, различия в материальных условиях жизни зачастую приводят к негативным последствиям в развитии личности ребенка.

Проведенная диагностика и сравнительный анализ детско-родительских отношений в полной и неполной семье позволили выявить некоторые социально-личностные особенности, оказывающие влияние на процесс социализации детей.

Ключевые слова: младший подростковый возраст, детско-родительские отношения, процесс социализации, межличностные отношения.

Annotation. The problem of socialization and social adaptation of younger adolescents has always been important and has never been as acute as it is currently in an unstable political and social situation in Russia. The weakening role of the family, devaluation of moral norms, differences in living conditions often lead to negative consequences in personality development of the child.

Performed diagnosis and comparative analysis of parent-child relationships and single-parent family has identified some socio-personal characteristics that influence the socialization process of children.

Keywords: early adolescence, parent-child relationship, the process of socialization, interpersonal relations.

Введение. Изучением процесса социализации личности на разных этапах развития общества занимались многие ученые. Среди них З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Б.П. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, К.А. Альбуханова-Славская, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, М.В. Демин, Н.П. Дубинина, многие из которых подростковый возраст образно определяли как «второе рождение», рождение социальной личности.

Семья, будучи одним из важных институтов социализации, представляет персональную среду жизни и развития младшего подростка, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Современная семья отличается от семьи прошлых лет не только иной экономической функцией, но и коренным изменением своих эмоционально-психологических функций. Отношения в семье подростков и родителей меняются, становясь все более эмоционально-психологическими, т.е. определяемыми глубиной их

	оставляют идеи, которые могут привести к решению проблемы.	
Самоорганизация обучения	Самостоятельная работа: с учебником, первоисточниками, реальными объектами, решение задач, выполнение упражнений, составление моделей, исследования и т.д.	-самостоятельная работа; - исследовательская работа
Сравнение	Предлагаются вопросы: Что значит сравнить? Всё ли можно сравнивать? Укажите, что на ваш взгляд, не подлежит сравнению, и что сравнивать невозможно?	-практические работы (при решении задач и примеров: после постановки задачи или разбора условий примера студенты выдвигают варианты решений)
Эвристические вопросы	Отыскание сведений о каком-либо объекте (задача, теорема и т.д.) или событии базируется на семи ключевых вопросах: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда? Ответы на эти вопросы порождают новые идеи и решения относительно исследуемого объекта.	-лекции (при формулировке и доказательстве теорем, при формулировке алгоритмов решений различных задач); -практические занятия (при решении задач и примеров)

Для определения последовательности использования приёмов на всех формах организации учебного процесса (лекции, практические занятия, самостоятельная и исследовательская работа) используем классические теории Гербарта и Гегеля. Процесс обучения по Гербарту, согласно законам психического развития человека, происходит через углубление в изучаемый материал и углубление в самого себя в процессе обучения. Автор выделил последовательность – четыре ступени обучения, которые назвал: ясность, ассоциация, система, метод. Развитие происходит от изложения преподавателем учебного материала до активных, самостоятельных действий со стороны обучающихся. Гегель в своём учении о человеке последовательно рассматривает все особенности формообразования индивидуального духа: душу, сознание, самосознание, разум, интеллект, волю. Сам процесс познания по Гегелю включает в себя три последовательных этапа деятельности интеллекта: созерцание, представление, мышление. «Движение» от самого простого по степени мыслительного восприятия до сложного – самостоятельного познания частей целого предмета и связи этих частей воедино [9].

Учитывая выводы, а также специфику дисциплины «Высшая математика», определения систематизации, эвристические приёмы будут использоваться в виде последовательности (рис. 1)



Рис. 1. Последовательность применения эвристических приёмов

В начале изучения дисциплины студенты знакомятся с основными теоремами, методами постановки задачи, а также их решения, (применение когнитивных приёмов). Затем следующим этапом может быть получение своего собственного образовательного продукта – самостоятельного нахождения метода для решения учебно-профессиональной задачи (применение креативных приёмов). Завершающим этапом является применение оргдеятельностных методов, когда студенты смогут сами поставить перед собой практическую задачу либо выбрать из предложенных преподавателем.

Рассмотрим вопрос о систематизации эвристических приёмов.

А.В. Хуторской подчёркивал «требуется систематика эвристических приёмов, а также необходима интеграция эвристических приёмов с другими технологиями и теориями» [12, с. 270]. Систематизация – это «мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определённую систему на основе выбранного принципа. Объективным условием для систематизации является логическая структура учебного предмета (дисциплины), в котором различаются исходные понятия и более частные. Важнейший вид системы – это классификация, т. е. разбиение объектов на группы» [8, с. 239].

«Система – это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определённую целостность»[3, с. 1437].

Т.А. Ильина трактует понятие «система» как «выделенное на основе определённых признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью функционирования и единства управления, и вступающие во взаимодействие со средой как целостное явление» [8].

О важности применения именно системы приёмов подчёркивал в своих работах М.И. Махмутов «не совокупность, а только система приёмов, детерменированная идеей метода и логикой процесса обучения, составляет тот или иной метод деятельности» [7]. И.Я.Лернер в результате своих исследований доказал, что «для целенаправленного формирования у учащихся опыта творческой самостоятельной деятельности необходима не случайная совокупность творческих задач, а проверенная их система» [6].

Рассмотрим основные свойства системы [3, с. 1437].

Целостность. Это свойство предполагает, что «сила связи» между элементами внутри системы сильнее, чем между элементами системы и внешней средой.

Субъектом паломничества является социальная группа, или организация паломников, вступающая во взаимоотношенияс окружающими общностями и с государством. Социальная практика паломничества, являясь гражданской, то есть негосударственной практикой, должна быть объектом внимания и регуляции со стороны государства, поскольку содержит в себе мощный потенциал социализации и инкультурации личности.

Литература:

1. Баркер А. Новые религиозные движения. – СПб., 1997.
2. Вебер М. Социология религий. М., «Юрист», 1994. 704 с.
3. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер с. фр. Гофмана. – М.: Канон, 1995.
4. Новейший социологический словарь под общ. ред. А.А. Грицанова. – М.: Книжный дом, 2010.
5. Сборник материалов научно-методической конференции «Сотериологический смысл паломничества» // В сб. Материалы конференции, 12 февраля 2007 г. - М, 2007.
6. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
7. Спенсер Г. Поклонение предкам вообще / Принципы социологии. Глава XX. // Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. – М., 1998.
8. Трёльч Э. Социальные учения христианских церквей и групп // Религия и общество. Хрестоматия по социологии религии.– М., 1996.
9. Парк Р., Стоунквист. Социологическая энциклопедия. В 2-х томах. Т. 1. М.: "Мысль", 2003.
10. Парсонс Т. Система современных обществ. М., 1997.
11. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984.
12. Чиркин В.Е. «Модели правового регулирования религиозных отношений: необходимость, возможности и пределы». // Доклад на Международной конференции « Взаимодействие права и морали», 20 мая 2014 г. Московский гуманитарный университет. Режим доступа //http://www.igpran.ru/

религии места с расчетом на получение для себя духовного опыта. Цель духовного опыта может варьироваться от предписанной - духовной, или религиозной традиции общества, до сугубо индивидуальной, однако всегда морально одобряемой. Специфика религиозного паломничества состоит в единовременной предписанности и добровольности.

Религиозным паломничеством исторически занимались и занимаются специальные паломнические службы, администрируемые религиозными центрами. Религиозное паломничество как вид особой деятельности регулируется, прежде всего, религиозными правовыми нормами, поскольку по существу духовного содержания является религиозным обрядом. Вместе с тем паломничество – это путешествие, связанное с перемещением, как внутри страны, так и с пересечением государственных границ. Поэтому и паломники, и паломнические службы в своей деятельности также руководствуются правовыми нормами.

Сегодня паломники широко пользуются услугами туристической индустрии. Специализированные туристические организации при этом не администрируются представителями конфессий, являясь светскими организациями, это позволяет отнести паломнические путешествия к сфере религиозного туризма, но лишь частично.

Религиозное паломничество отличается морально и духовно ориентированным поведением религиозных паломников, и представляет собой движение к сакральной цели. Однако путь паломника пролегает одновременно в двух пространствах - сакральном и в реальном.

На специфику религиозного паломничества оказывают влияние не только национальные особенности правового пространства, но и отношение общественных устоев и настроений конкретного государства к конкретной конфессии. Важно отметить, что специальные паломнические службы, курирующиеся религиозными центрами, специализируются на организации паломничества к святым местам определенной конфессии. На этой социальной площадке для взаимодействия между паломниками и паломническими организациями и центрами, происходит разделение групп паломников и не паломников происходит разветвление паломничества светского и религиозного. С другой стороны, организуя социальную площадку для общения, обмена опытом под патронажем представителей определенной конфессии, религиозные организации создают особое коммуникативное пространство, пространство социальной интеграции. В этом смысле уместно говорить о паломничестве, как практике группообразования и социализации.

Выводы. Паломничество вне зависимости от его специфики, мы можем определить как активное действие социального субъекта, предполагающее сознательное совершение конкретных шагов по преодолению определенных расстояний с использованием внутренних резервов и материальных вложений. Деятельность может быть рассмотрена как преобразование ресурсов в материальные, социальные и духовные блага, в соответствии с характером ресурсов, инвестируемых в паломнические практики. Однако формула связывающая пространство, время и деньги недостаточная для описания процесса и в целом феномена паломничества. Если к формуле присоединить конкретную задачу человека приобщиться к божественному, запредельному, сакральному через преодоленение расстояния, мы окажемся ближе к пониманию природы паломничества.

Синергетичность. Суммирующий эффект взаимодействия двух или более элементов, характеризующийся тем, что их действие существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента в виде их простой суммы.

Эмерджентность. Свойство, характеризующее наличие у системы особых свойств, не присущих её элементам. То есть целевые функции отдельных элементов не совпадают с целевой функцией самой системы.

Действие всей совокупности элементов набора эвристических приёмов более эффективно, чем применение только части приёмов.

Для системы необходимо наличие системообразующего компонента. В процессе систематизации эвристических приёмов связующим элементом будет являться эвристичность. Эвристичность реализуется, как правило, путем решения уже существующих проблем, ориентируются на определенные цели, характеризуется линейностью формы выражения, относительной простотой формой [10]. Эвристичность (произв . от эвристика), точного термина в источниках литературы нет. В рамках исследования мы предполагаем, что **эвристичность** – это многомерное понятие, которое представляет собой способность получить свой собственный образовательный продукт (решение задачи, доказательства теоремы, составления алгоритма, написание программы на языке программирования и т.д.) с помощью применения эвристических приёмов при условии дефицита ресурсов. Также эвристичность включает в себя гибкость и широту мышления, динамичность, использование научной базы, способность рефлексировать.

Система эвристических приёмов представлена на рис. 2. Рассмотрим её подробнее. Из данной схемы видно, что есть эвристические приёмы, применяемые отдельно на лекциях, практических занятиях, в самостоятельной работе и исследовательской работе. В областях пересечения расположены приёмы, которые применяются одновременно на лекциях и практических занятиях (индукция, дедукция, эвристические вопросы), на практических занятиях и в самостоятельной работе (варьирование), в самостоятельной и в исследовательской работе (самоорганизация обучения), в исследовательской работе и на лекциях (аналогия, варьирование). Все элементы системы – это приёмы, взаимосвязаные между собой эвристичностью – системообразующим компонентом.

Вопрос о систематизации педагогических приёмов, применяемых в обучении студентов, пока не стал предметом специального рассмотрения в психолого–педагогической литературе и диссертационных исследованиях. Однако изучение и анализ работ, в которых затрагиваются отдельные аспекты данной проблемы, позволяет отметить сходство мнений исследователей о положительном влиянии применения именно **системы**, а не просто совокупности педагогических приёмов на становление готовности решать учебно-профессиональные задачи студентами вузов.

Выводы. Итак, непременными достоинствами системы эвристических приёмов является развитие личностных качеств, рефлексии, самостоятельности студентов, а также возможность их применения на всех формах организации занятий. Учитывая специфику математических дисциплин, а именно алгоритмический, структурированный, логический характер, система эвристических приёмы даёт возможность студентам проявить творческое начало, повышает уровень мотивации к изучению дисциплин математического цикла, поддерживает интерес к решению учебно –профессиональных задач на

занятиях по «Высшей математике». Ещё немаловажными преимуществами является ощущение личной значимости, получение своего собственного результата, развитие опыта студента.

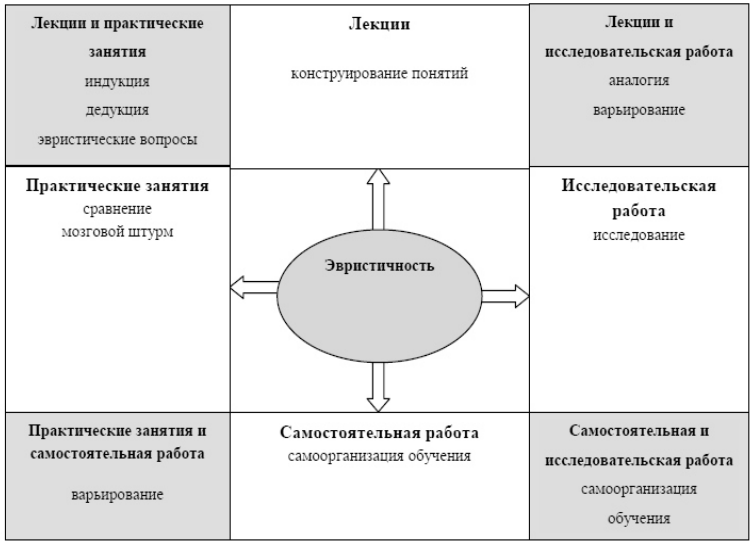


Рис. 2. Система эвристических приёмов

Литература:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. N 2506-р «О Концепции развития математического образования в РФ» // Собрание законодательства Российской Федерации. Издательство «Юридическая литература», 13 января 2014, № 2, стр. 48

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.11.2015 № 1328 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 39.03.01 Социология (бакалавриат)» // http://publication.pravo.gov.ru// View/0001201512160023

3. Большой энциклопедический словарь.М.: Большая Российская энциклопедия, 2003 – 1888 с.

4. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань, 2000 г.– 620 с.

5. Ахтямов А.М. Математика для социологов и экономистов.М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. –464 с.

6. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981 – 178 с.

7. Махмутов ,М.И. Педагогические технологии развития мышления / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов. Казань, 1993–88 с.

религиозных институтов, хотя отдельные элементы культовой деятельности можно обнаружить и в паломничестве.

Культовая деятельность может быть определена как совокупность ритуалов и обрядов, обусловленных традицией и канонами религиозной организации. Культ является социальной формой активизации, объективации религиозного сознания, реализация религиозной веры в действиях. На ранней стадии развития культовой деятельности, она была представлена ритуальными плясками вокруг изображения животных, являвшихся предметом охоты, заклинания духов. В развитых религиях культовая деятельность трансформировалась в богослужения, обряды, праздники, молитвы, исповедь, пост, паломничества. Так, например, социологический словарь определяет паломничество как «(pilgrimage) посещение священного места, оказывающее духовное или эмоциональное воздействие [4]. Такой обычай встречается во многих культурах. В большинстве всемирных религий он часто ассоциируется со святыней местом, где покоятся тело или реликвии святого либо праведника и где могут происходить чудеса. Паломничество было и остается социально и личностно востребованной практикой приобщения к сакральным пластам культуры.

Э. Дюркгейм считал, что разделение мира на священное и профанное, то есть мирское, воспроизводит отделение общества как сакральной реальности от посюстороннего мира [3]. Ритуал – это действие, направленное на осуществление и поддержание этого дуализма. Существует два типа ритуалов: отрицательные, предполагающие систему табу, отделяющие сакральный мир от профанного, и положительные, предполагающие приближение к миру сакральному, приобщение к нему. Социальная функция ритуала, как и религии вообще, по мнении. Э. Дюркгейма состоит в поддержании социальной сплоченности.

Ритуал может быть рассмотрен с иных позиций: как форма передачи информации о важнейших ценностях сообщества и их иерархии; как систему средств и целей, не имеющих отношения к религии; как продукт взаимодействия разных статусов и положений. В ритуале можно выделить три уровня его смыслового восприятия: явный смысл, полностью осознаваемый участниками, поскольку ясны цели; латентный смысл, который не может быть до конца осознан; и скрытый смысл, который является бессознательным и относится к всеобщему человеческому опыту. При таком рассмотрении ритуалов паломничества, оно выступает как практика инкультурации.

Социально конструктивный потенциал присутствует во всех паломнических практиках, но заметно варьируется в зависимости от специфики различных видов паломничества, имеющих место в современном обществе. Несмотря на то, что в современном российском обществе религиозная традиция паломничества остается актуальной, наряду с нею происходит рост светского паломничества, имеет место политическое паломничество, а также путешествия в около паломнической и псевдопаломнической формах. Здесь же уместно отметить событийный туризм, преподносящий святыни религии, как культурный объект, то есть, нагружая действие познавательной и развлекательной функцией.

Религиозное паломничество существенно отличается от культурно-религиозных, познавательных, развлекательных и культурно-исторических путешествий. Цель религиозного паломничества - посещение святого для

верующих – так называемые «чужие» по отношению к церкви, поскольку они либо отошли от нее, либо не принадлежали церкви никогда.

Другую группу верующих составляют так называемые «сезонные верующие», которые «ходят в церковь, когда по ним звонит колокол». «Регулярные верующие» - посещают церковь регулярно, совершают исповеди, принимают причастие.

Есть группа, исследованиям которой в последнее время уделяется особенно значительное внимание – это «ханжи» или воинствующие верующие. Религиозная деятельность этой группы верующих выходит за рамки соблюдения обязательных минимальных религиозным предписаний. Этой группе верующих нередко свойственны фанатизм, а в отдельных случаях и религиозный экстремизм. Они могут быть рассмотрены как пограничная, маргинальная группа, находящаяся «между войной и миром», между религией и войной [9, С. 148].

Паломнические общности представляют собой так же маргинальные группы, однако маргинальность здесь иного рода – ее можно назвать «духовной маргинальностью», побуждающей искать пути выхода из духовного личностного кризиса. Это маргинальность пассионариев. Паломники, приобщившиеся к паломническому движению в силу моды, или нерелигиозных интересов, так же оказываются в пассионарной, созидающей среде, обретают качества пассионарности, вовлекаются в религиозную детельность.

Структура религиозной деятельности наиболее часто исследуется в рамках деятельностного подхода, представители которого рассматривают деятельность через совокупность ее структурных элементов. Деятельность можно определить как совокупность взаимосвязанных действий, направленных на достижение цели и побуждаемых потребностями, мотивами и интересами. Религиозная деятельность ориентирована на религиозные интересы и обусловлена религиозными мотивами. Деятельностные акты - это действия, из которых она складывается, таковыми можно считать обряды и ритуалы. Ритуал может быть рассмотрен и как синоним религиозного поведения, как выражение религиозной практики, и как способ и порядок определенных действий, связанный с другими компонентами религии.

Результатом религиозной деятельности является, как и в других видах деятельности, конечный продукт – удовлетворение духовных потребностей. Результат религиозной деятельности, к которому стремятся большинство верующих – особое психическое состояние – успокоенность, радость, просветленность. Общение является одновременно и условием и результатом религиозной деятельности.

В религиозной деятельности традиционно акцентируется ее духовная составляющая. Духовная деятельность носит познавательный, прогностический и ценностно-ориентационный характер. Предметно-практический компонент религиозной деятельности может носить социально-политический, управленческий административный, или воспитательно-педагогический характер.

Паломничество, как и миссионерство и религиозное просвещение можно рассматривать как предметно-практическую внекультовую деятельность, существующую наряду с культовой религиозной деятельностью в рамках

8. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2014 . –640 с.
9. Педагогический словарь. М.: Академия пед. наук,1990. –630 с.
10. Стёпин В.С. Становление научной теории, М.: Академия 2011 –369 с.
11. Хуторской, А.В. Дидактические основы эвристического обучения. М.: Международная педагогическая академия, 1998. –266 с.
12. Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Высшая школа,2007 –639 с.

Педагогика

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Клещева Ирина Валерьевна
Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Развитие исследовательских возможностей учащихся средствами учебного предмета (в нашем случае, математики) актуально в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. В статье представлена концепция развития исследовательского потенциала учащихся при обучении математике, основные положения которой раскрывают идею, принципы, логику, средства, условия развития исследовательского потенциала.

Ключевые слова: исследовательский потенциал, учебно-исследовательская деятельность, исследовательские умения, исследовательские способности.

Annotation. Development of research capabilities of pupils in mathematics actual in the context of the implementation of the federal state educational standards. The article presents the concept of development of the research capacity of pupils in teaching mathematics. Main regulations the concept of reveals principles, logic, means, conditions of research capacity development.

Keywords: research potential, research of pupils, research skills, research ability.

Введение. Изменение целевых ориентиров современного общего образования влечет и необходимость пересмотра приоритетов в организации процесса обучения математике, предполагающего ориентацию обучения на создание благоприятных условий для развития и самореализации личности учащегося, освоение им социально значимых способов познавательной деятельности, смещение образовательных акцентов с получения школьниками готовых знаний на формирование личностных новообразований учащихся, сопряженных с активным самостоятельным приобретением ими новых знаний и их применением на практике. В качестве одного из таких новообразований, обеспечивающих интеллектуальную и психологическую предрасположенность, готовность к исследовательскому познанию, мы рассматриваем исследовательский потенциал учащегося.

Под исследовательским потенциалом мы понимаем многомерную интегральную характеристику учащегося, состоящую из следующих личностных ресурсов:

– задатков учащегося, сформированных способностей, обеспечивающих ему возможность активного участия в учебно-исследовательской деятельности, его опыта осуществления исследований;

– актуального уровня владения необходимыми предметными и метапредметными знаниями, умениями находить и использовать различные ресурсы для выделения и решения конкретной исследовательской проблемы;

– развиваемых в исследовательской деятельности качеств личности, влияющих на исследование: целеустремленность, инициативность, самостоятельность, скрупулезность, добросовестность, честность, настойчивость, критичность, стремление к аргументированности суждений и др.

Актуальность проблемы развития исследовательского потенциала учащихся при обучении математике обусловлена в первую очередь требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые ориентируют на достижение учащимися личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. Исследовательский потенциал содержит многие умения, обеспечивающие достижение этих результатов при обучении математике. В связи с этим исследовательский потенциал может выступать как личностная характеристика современного школьника, комплексно отражающая соответствие его развития и образования требованиям общества и ФГОС.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие основных ориентиров построения образовательного процесса (на примере обучения математике), нацеленного на развитие исследовательского потенциала учащихся.

Изложение основного материала статьи. Психологи и педагоги [1, 5, 6] подтверждают, что развитие исследовательских возможностей человека детерминировано тремя основными факторами:

1) биологическими предпосылками, обозначаемыми такими терминами как поисковая (исследовательская) активность, исследовательское реагирование, исследовательское поведение, и определяемыми как настойчивое стремление субъекта реализовать потребность в самостоятельном познании окружающего мира;

2) социокультурными условиями, определяющими личностную и социальную значимость исследовательской деятельности человека в профессиональной и общественной сферах;

3) индивидуальными качествами личности, способствующими преодолевать познавательные затруднения, выявлять проблемы, активно и конструктивно реагировать на проблемную ситуацию, выстраивать исследовательское отношение к познанию мира, жизни, самого себя.

Приоритетное влияние указанных факторов на развитие исследовательского потенциала неоднозначно. Более того, факторы связаны между собой: изменение одного из факторов может привести и к изменению другого. Например, уменьшение значимости исследовательской деятельности в социуме может сопровождаться и менее выраженной личностной исследовательской позицией. *Хотя истории известны случаи, когда*

Транслятором существующих в обществе установок, норм и ценностей выступает культура. в процессе инкультурации личности не только формирует ее образ мыслей, но и корректирует ее поведение в социальных взаимодействиях. Именно социальное взаимодействие позволяет индивиду наиболее безболезненно сначала примерить на себя, а затем и принять в качестве личного стандарта действующие ценности и нормы общества.

Как уже отмечалось, появление религиозных организаций является результатом длительного процесса институализации предшествующего ей религиозного движения. Если проводить аналогию с социальным движением, религиозное движение возникает тогда, когда традиционные религиозные средства выражения религиозного опыта утрачивают свою эффективность, традиционно переживаемый и представляемый контакт с Богом нарушается и возникает духовный кризис. Следует отметить, однако, что в современном обществе мы сталкиваемся так же и спротивоположной тенденцией – деинституализацией религиозного движения, превращением его в практику социализации и инкультурации, социальную и индивидуальную практику преодоления духовного кризиса.

Социологи традиционно выделяют четыре этапа социального движения и соответственно этим этапам четыре типа лидера, как примера наиболее вовлеченной, активной формы субъектности. Типологии религиозных организаций предложены на разных этапах развития социологии религии такими авторами как: М. Вебер, Э.Трельч, Р. Нибур, Г. Беккер [2, 8].

Первый этап знаменует собой зарождение движения, в ответ на чувство беспокойства. Задача лидера-агитатора на этом этапе – разрушение традиционных представлений и верований, критика, возбуждение масс, придание им импульса для деятельности. На втором этапе появляется новая система представлений, которая может восстановить порядок, решить проблемы, наполнить жизнь смыслом. Появляется пророческий тип лидера. Наконец, на третьем этапе начинается процесс институализации – формируется общая идеология, методы средства достижения целей, система разделения функций и полномочий, делегирования власти, контроль рядовых членов, культовая деятельность. Лидер трансформируется в тип, близкий к государственному политическому деятелю, поскольку обладает одновременно религиозной и политической харизмой и практическими навыками организатора. В случае мировых религий – это начало проявления миссионерской деятельности, расширения своей социальной базы. На заключительной стадии оформляется церковь. Для этого этапа характерны: стабильность, формализм, конформизм, снижение эмоциональной насыщенности религиозных переживаний, поэтому институализированная церковь может служить источником недовольства. Религиозный лидер превращается в лидера-администратора, лидера бюрократического типа.

На наш взгляд, именно бюрократизация взаимодействий в рамках религиозных институтов и ведет к скрытой потребности к деформализации, деинституализации религиозных сообществ. Можно предположить, что эти процессы сопровождают и являются одной из причин широкого распространение религиозного паломничества в современном обществе.

Основу любого религиозного движения, религиозных общностей и и организаций составляют верующие. Группы верующих можно типологизировать по отношению к церкви следующим образом: первая группа

Формулировка цели статьи. Целью статьи является раскрытие социально-конструктивного, социализирующего потенциала религиозного паломничества, как практики инкультурации, как социальной, и социально-педагогической технологии.

Изложение основного материала статьи. Религиозные общности - объединения и организации, религиозная культовая и внекультовая деятельность в целом, и современные практики и культы оказываются в поле пересечения исследовательского интереса целого ряда наук. Методологические основы исследования религиозных объединений традиционно задает философия, выступающая в качестве общей методологической базы по отношению к частнонаучному познанию. Социология, находящаяся на стыке наук о природе и наук об обществе, исследует как теоретические, так и практические аспекты функционирования религиозных организаций, используя понятийный аппарат классической и неклассической социологии. Стоит, например, вспомнить, что первоначально основатель социологии О.Конт определял социологию как «позитивную религию», формулируя контексты исследования религии в классической социологии.

Исследовательский интерес современных представителей неклассической социологии А.Щюца, Дж.Хоманса, Э.Гарфинкеля [4, 11] направлен на изучение религии и религиозных общностей как сферы пересечения жизненных миров; как пространства социального обмена, как сцену для отыгрывания ритуальных социальных спектаклей. Все вышесказанное может быть отнесено к современным и, на наш взгляд, весьма актуальным аспектам исследования паломничества.

Религиозные организации можно считать одновременно и условием и следствием религиозных движений и иных неинституализированных религиозных практик. Появление религиозных организаций является результатом длительного процесса институализации предшествующего ей религиозного движения и связано с институализацией социальных норм и действием механизмов разных уровней социального контроля.

Любое общество представляет собой совокупность различных общностей, являющихся результатом социального взаимодействия. Общество как социальная система является совокупностью элементов и связей, реализующихся на уровне интериндивидуального, группового и институционального взаимодействия. В рамках системного подхода общество исследуется как синтез атомистических, элементаристских подходов и теорий социального действия и взаимодействия, рассматривающих общество с позиций к интеракционизма и функционализма[6, 10].

Процесс образования институтов, или институционализация подразумевает замену спонтанного и экспериментального поведения на поведение регулированное, ожидаемое, предсказуемое. Это процесс, этапами которого выступают: возникновение потребностей, удовлетворение которых требует совместных организованных действий; появление в ходе стихийного социального взаимодействия социальных норм и правил; принятие, применение этих норм и установленных санкций для их поддержания; создание системы статусов и ролей, охватывающих всех членов института.

Так Эмиль Дюркгейм отмечал принудительный характер правил и норм, выработанных коллективным сознанием и существующих вне индивида, подчеркивая абсолютную проницаемость индивида для влияний социума.

стремление к исследовательскому познанию преодолевало социальные условия. Поэтому при проектировании процесса образования, нацеленного на развитие исследовательских способностей учащихся, необходимо учитывать названные факторы комплексно.

Для этого необходимо *системное и согласованное использование предметного содержания школьных дисциплин, межпредметных связей, прикладных аспектов для* приобретения обучающимися опыта по решению исследовательских проблем. *Кроме того, важно* не ограничивать учебные исследования и сопутствующую работу стенами школы, а, наоборот, демонстрировать учащимся возможность, целесообразность, значимость, эффективность, универсальность исследовательского познания в различных сферах жизни: в учебе, в будущей профессии, в прикладных направлениях, в личностном развитии. Следует учитывать, что *значимую роль в развитии исследовательских способностей играет окружение ребенка: его семья, другие родственники, друзья, соседи, одноклассники, учителя. Расширение социальных связей школы с другими организациями образования, науки, культуры, производства позволит объединить, согласовать и систематизировать все усилия названных групп людей в урочной и внеурочной деятельности: организовать и* включить учащихся в разноуровневые исследовательские проекты, проблемные лаборатории, различные объединения детей, подростков и взрослых, научные, социальные и культурные коммуникации, совместную учебно-исследовательскую и проектно-исследовательскую деятельность детей, молодежи, педагогов, ученых.

Итак, целенаправленное развитие исследовательского потенциала учащегося в образовательном процессе происходит посредством его включения в деятельность, для осуществления которой необходима активизация соответствующих способностей, качеств личности, знаний, умений, то есть в учебно-исследовательскую деятельность (УИД). Таким образом, УИД рассматривается нами как основное средство развития исследовательского потенциала учащихся.

Под учебно-исследовательской деятельностью мы понимаем [4] активную, целенаправленную, недетерминированную учебно-познавательную деятельность, в которой реализуются основные этапы исследования (выявление проблемы, сбор и анализ данных, выдвижение и проверка гипотезы, формулирование выводов и представление результатов исследования), направленную на открытие субъективно нового для учащихся знания об объекте исследования или способе деятельности, характеризуемую высокой степенью самостоятельности учащихся.

Учебно-исследовательская деятельность в конкретной области знаний приобретает специфику, обусловленную предметными особенностями исследуемых проблем, объектов, гипотез и видами деятельности учащихся, присущими тому или иному предмету. Говоря о математике, прежде всего, отмечают, что это дедуктивная наука, оперирующая абстрактными объектами, в рамках которой истина устанавливается не экспериментальным, а логическим путем. Поэтому исследовательская деятельность при изучении математики является преимущественно мыслительной, с доминированием логического компонента над наглядно-образным и практически-действенным. Добавляет специфических особенностей и математический язык, для которого характерны символизация, применение различных типов переменных,

устранение двусмысленности, определенные правила конструирования математических предложений.

В связи с чем характерными чертами учебного исследования являются преимущественно теоретический характер проблем, необходимость проверки возможности существования заданного или полученного математического объекта, проверка непротиворечивости данных, выделение необходимого и достаточного набора условий, преобладание теоретических умозаключений, некорректность использования неполной индукции, необходимость строгого доказательства утверждений, условия опровержения математических утверждений, обобщающий характер выводов исследования.

Изучение особенностей математических исследований позволяет определить потенциальные возможности школьного математического содержания для организации УИД учащихся. Важным принципом при этом является включение в процесс обучения не только непосредственно математического содержания, но и содержания учебно-исследовательской деятельности. В связи со сказанным, содержание, на котором организуется УИД или ее отдельные этапы при обучении математике, целесообразно отбирать в соответствии с проблематикой математического учебного исследования и соблюдая логику исследования некоторого математического объекта.

Проблема математического учебного исследования чаще всего связана с введением новых для учащихся математических объектов и понятий, с обоснованием существования или невозможности существования абстрактных математических объектов, проверки истинности математического знания в различных системах аксиом, с нахождением свойств или признаков математических объектов, выявления математических закономерностей, с нахождением метрических характеристик объекта (длина, площадь, объем), с выяснением влияния определенного условия на выполнение некоторого свойства объекта (установление взаимосвязи элементов одного математического объекта, установление взаимосвязи различных математических объектов).

Соблюдая логику исследования некоторого математического объекта, можно проследить некоторую закономерность в распределении типов учебных проблем. Прежде всего, при введении нового абстрактного объекта логично установить условия его существования и способы задания. Затем выясняются свойства объекта и влияние некоторых условий на выполнение того или иного свойства, устанавливаются связи между объектами, находятся их метрические характеристики, исследуются возможности применения. Приведенная последовательность исследования различных аспектов математического объекта является типовой и может определять логику отбора и структурирования учителем основного математического содержания для развития исследовательского потенциала учащихся.

Учитывая различные исследовательские возможности учащихся, целесообразно выделять инвариантное содержание, обязательное для освоения всеми учениками. Отбор такого математического содержания производится в соответствии с ФГОС, образовательными программами. Этот содержательный блок составляют основные понятия, утверждения, правила школьной математики, содержание этапов математической учебно-исследовательской деятельности, основные методы исследования математических объектов. Как

8. Нидзий А. О. Психологическая устойчивость как интегративное качество специалиста экстремального профиля // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(30). URL: http://sibac.info/archive/guman/3(30).pdf (дата обращения: 10.05.2016)

9. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. - 607 с.

10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 2006. – 134 с.

11. Смирнов В. Н. Профессионально-психологическое обеспечение деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях. -Домодедово: ВИПК МВД России, 2003. – 64 с.

12. Jimenez B.M., Natera N.I.M., Munoz A.R., Benadero M.E.M. Hardy personality as moderator variable of burnout syndrome in firefighters. // Psicothema. - 2006. - № 18 (3). - P. 413-418.

13. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. - 1994. - Vol. 63. - № 2. – P. 92-96.

Психология

УДК: 316.6

аспирант Подергина Елена Евгеньевна
Уральский институт управления филиал РАНХ и ГС (г. Екатеринбург)

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЛИГИОЗНОГО ПАЛОМНИЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена религиозного паломничества, трансформации социальной практики религиозного паломничества в современном обществе. По мнению автора статьи, в современном обществе религиозное паломничество трансформируется в практику социализации и инкультурации, социальную и индивидуальную практику преодоления духовного кризиса.

Ключевые слова: религиозное паломничество, религия, религиозное движение, духовный кризис, социализация, инкультурация.

Annotation. Article is devoted to consideration of a phenomenon of religious pilgrimage, transformation of social practice of religious pilgrimage in modern society. According to the author of article, in modern society the religious pilgrimage is transformed to practice of socialization and an inkulturation, social and individual practice of overcoming of spiritual crisis.

Keywords: religious pilgrimage, religion, religious movement, spiritual crisis, socialization, inkulturation.

Введение. Религиозные организации и общности, культовая и внекультовая религиозная деятельность имеют одновременно и конструктивный, и деструктивный социальный потенциал. Религиозные практики являются объектом пристального внимания исследователей из разных областей гуманитарного и негуманитарного знания и нуждаются в исследовании и описании в терминах философских и частнонаучных подходов.

возникновению различных отрицательных эмоциональных состояний, к расстройствам профессионально-служебной деятельности [10].

В этой связи овладение сотрудниками приемами и методами психологической саморегуляции является весьма актуальной задачей современного времени. Больших успехов в служебной деятельности добиваются те сотрудники, у кого крепче нервы, кто лучше умеет настроиться на борьбу с противником (преступником), кто умеет более рационально распоряжаться не только своими физическими и умственными ресурсами, но и сохранять на оптимальном уровне нервно-психическую активность, проявлять в сложных ситуациях оперативно-служебной деятельности свою психологическую устойчивость.

Выводы. Таким образом, установлено, что высокий уровень психологической устойчивости к экстремальным ситуациям необходим для лиц, чей профессиональный труд связан с проявлениями экстремальности в повседневной деятельности. Служебные обязанности сотрудников физзащиты управления по обеспечению государственной защиты связанны с наличием экстремальных ситуаций, что, в первую очередь, связано с наличием реальной витальной угрозы как защищаемому лицу, за которого сотрудник несет полную ответственность, так и для самого сотрудника.

Согласно данным полученным нами в ходе исследования психологической устойчивости сотрудников физзащиты к экстремальным условиям установлено, что для обследуемых характерен достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости, однако существует вероятность нервно-психических срывов в экстремальных ситуациях. Данное обстоятельство необходимо принять во внимание, так как вероятность нервно-психических срывов в экстремальных ситуациях могут серьезно отразиться на эффективности выполнения профессиональных обязанностей. Для выяснения причин снижения нервно-психической устойчивости к экстремальным ситуациям необходимо дальнейшее более детальное обследование.

Литература:

1. Адаев А. И. Оценка и прогноз психологической готовности сотрудников ОВД к деятельности в экстремальных ситуациях. - СПб., 2004. – 43 с.

2. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория [Текст] / Крупник, Е.П. // Научные труды МПГУ. М., 2004. (Сер. «Психолого-педагогические науки»).

3. Куликов Л.В. Проблема описания психических состояний (вступительная статья) [Текст] / Куликов, Л.В. // Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2006. - 128 с.

4. Леонтьев Д.А., Пилипко, Н.В. Выбор как деятельность. Личностные детерминанты и возможности формирования [Текст] / Леонтьев, Д.А., Пилипко, Н.В. // Вопросы психологии. 2005. № 1. – С. 78-83.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 2004. – 102 с.

6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - № 1. - С. 16-24.

7. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд [Текст] / Московичи С. // Психологический журнал. - 2005. - Т. 16. – С. 84-89.

правило, на этом содержании проводятся учебные исследования в рамках уроков математики.

Также необходимо учитывать математическое и межпредметное содержание, отражающее интересы школьников, их дальнейшие профессиональные планы, стремление углубленного изучения математики или других предметов. Это вариативное содержание для исследовательских проектов, индивидуальных исследовательских заданий, преимущественно выполняемых во внеурочной деятельности.

Основной замысел развития исследовательского потенциала учащихся заключается в продвижении учащихся по трем условным уровням включения их в учебные исследования: 1 уровень – обучение учащихся УИД, 2 уровень – приглашение учащихся к УИД, 3 уровень – инициирование учащимися УИД. В зависимости от своего исследовательского потенциала учащийся может попасть на любую уровень и продолжить свое развитие с него. Однако движение учащегося по этим уровням осуществляется не только поступательно, когда учащийся на первом уровне приобретает определенные знания об УИД, затем на втором уровне учится применять эти знания на различных этапах УИД под руководством и с помощью учителя, и на третьем уровне самостоятельно пользоваться приобретенными знаниями и умениями в учебных исследованиях, но и спиралевидно, когда по мере формирования УИД обучающихся, освоения ими новых предметных знаний и метапредметных умений с помощью УИД, выполнение исследований происходит все на более высоком содержательном уровне, с большей степенью самостоятельности. За счет этого происходит знакомство с уже более сложными методами, приемами, способами УИД (на первом уровне), с их последующей отработкой (на втором уровне) и более свободном применении в исследовании (на третьем уровне).

Важным условием воплощения предложенной концепции развития исследовательского потенциала на практике *является профессиональная подготовка учителя к системной организации УИД учащихся и как следствие развитию их исследовательского потенциала.* Однако изучение нами школьной практики свидетельствует о том, что в большинстве своем успешность осуществления УИД учащихся определяется энтузиазмом и личным опытом отдельных учителей. Это обусловлено тем, что роль и функции педагога при организации УИД учащихся существенно отличаются от тех, которые учитель выполняет при традиционной трансляции информации ученикам. В связи с этим изменяется и расширяется предметно-профессиональное поле педагога, от него требуется хорошая не только предметная, но и общая эрудиция, способности, необходимые для осуществления исследовательского поиска (видение проблемы, сбор и обработка информации, выдвижение и проверка гипотезы), умения вовлекать учеников в учебное исследование и увлекать их исследовательским способом познания. Поэтому возникает необходимость специальной подготовки будущих и практикующих учителей к системной организации УИД в школе. Разработанная нами стратегия подготовки педагогов подробна описана в статье [3] предполагает реализацию следующих направлений:

- методологического – изучение методологических основ исследовательской деятельности, учебно-исследовательской деятельности, развития исследовательского потенциала учащихся;
- предметного – организация собственной исследовательской

деятельности педагогов в предметной области «математика»;

- методического – овладение технологией организации УИД учащихся в определенном предметном поле (в нашем случае, математике).

Как показывает наша опытно-экспериментальная работа, реализация в процессе обучения математике положений представленной концепции педагогически сообразно и способствует не только развитию исследовательского потенциала учащихся, но и повышению качества знаний. Для комплексной реализации предложенной концепции необходимо использовать специально созданную методическую систему развития исследовательского потенциала учащихся при обучении математике [2].

Выводы. Итак, концепция развития исследовательского потенциала учащихся при обучении математике представлена следующими положениями:

– развитие исследовательского потенциала учащихся приоритетно осуществляется в процессе образования с учетом биологических, социокультурных, личностных факторов;

– основным средством развития исследовательского потенциала в процессе обучения математике учащихся является учебно-исследовательская деятельность;

– логика развития исследовательского потенциала учащихся при обучении математике определяется освоением новых способов исследования, расширением фонда знаний, усложнением предметного содержания, включением межпредметного содержания, интегрированием отдельных элементов УИД в целостные исследования, выполняемые учащимися, увеличением самостоятельности учащихся;

– логика развития исследовательского потенциала учащихся при обучении математике соотносится с тремя уровнями использования УИД как средства развития исследовательского потенциала: обучение учащихся УИД, приглашение к УИД, инициирование учащимися УИД;

– условиями развития исследовательского потенциала при обучении математике являются учет исходного исследовательского потенциала учащихся, проявляемого на математическом и межпредметном (с использованием математики) содержании, создание условий для формирования положительной мотивации учащихся на осуществление УИД, целенаправленное формирование отдельных исследовательских умений, включение в учебный процесс целостных учебных математических или межпредметных исследований, профессиональная подготовленность учителя к организации УИД при обучении математике и развитию исследовательского потенциала учащихся.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Костромина С.Н., Даринская Л.А. и др. Исследовательский потенциал студента: монография. М.: Изд-во «Русайнс», 2015.

2. Клещева И.В. Методическая система развития исследовательского потенциала учащихся при изучении математики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: психолого-педагогические и юридические науки. 2015. № 174. С. 131-141.

3. Клещева И.В. Стратегия подготовки будущих учителей математики к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. № 139: Научный журнал. СПб., 2011. С. 121-128.

- опыт социального общения.

Перечисленные выше характеристики «личностного адаптационного потенциала» согласно мнению А.Г. Маклакова являются необходимыми при оценки и прогноза успешности адаптации к экстремальным ситуациям, а также способности и скорости восстановления психического равновесия.

В то же самое время Г.С. Никифоров (2003) предлагает рассматривать надежность работника, и уровень профессиональной деятельности определяется психологической устойчивостью. Психологическая устойчивость, по его мнению, представляет собой синтез отдельных качеств и способностей, в котором объединяются уравновешенность, стойкость, стабильность и сопротивляемость [9].

Успешность профессиональной деятельности, в первую очередь, связана со стабильностью. Любые срывы в работе недопустимы, в особенности, в профессиях, чей труд направлен на сохранение жизни и здоровья граждан. Деятельность сотрудников физзащиты направлена на обеспечение сохранения здоровья и жизни граждан, и, как правило, выполнение данных обязанностей происходит в экстремальных условиях. Успешное выполнение профессиональных обязанностей в свою очередь приводит к полноценной самореализации личности, повышению удовлетворенности жизнью в целом, и, как следствие, повышение психологической устойчивости [5].

Уравновешенность является составной частью устойчивости [8], проявляющаяся в способности минимизировать негативное влияние субъективности при возникновении напряжения и в способности удерживать напряжение. К возникновению состояния риска, стресса, фрустрации и субдепрессивных состояний могут приводить снижение стойкости и уравновешенности.

К снижению психологической устойчивости и уравновешенности могут приводить различные причины, например: проблемы личностного характера (семейные, бытовые, материальные и др), синдром хронической усталости, неудовлетворенность условиями труда (режим, график, заработная плата и др). Для повышения эффективности профессиональной деятельности сотрудников физзащиты необходимо своевременно диагностировать и устранить причины снижения устойчивости.

Частое пребывание в опасных, а иногда и угрожающих жизни ситуациях требует от этих лиц умения владеть собой, быстро оценивать сложные ситуации и принимать наиболее адекватные решения, что будет способствовать более эффективному выполнению поставленных задач и уменьшению чрезвычайных происшествий и срывов профессиональной деятельности среди личного состава органов внутренних дел [1].

Неумение сотрудника регулировать психическое состояние и действия приводят к отрицательным, а зачастую и тяжелым последствиям как для него самого, так и для окружающих. Неумение управлять своим поведением снижает способность социально-психологической адаптации личности к данным условиям среды, является серьезной помехой в реализации ее жизненного потенциала.

На сотрудников органов внутренних дел ежедневно оказывают воздействие различные факторы, зачастую имеющие стрессовый характер, что в свою очередь может привести к появлению усталости, переутомления,

стабильность; – уравновешенность, соразмерность; – сопротивляемость, резистентность [3, 7].

По расчетам, лишь 12-25% из числа личного состава сотрудников правоохранительных органов сохраняют способность разумно действовать в экстремальных условиях, 75%- временно утрачивают ее, 10-12% утрачивают на длительное время. Профессиональную активность в служебной деятельности проявляют обычно не более 20% сотрудников, 20% сотрудников обречены на профессиональные психологические травмы. Анализ проявлений страха и паники в экстремальной обстановке свидетельствует о том, что у 90% лиц, принимающих участие в экстремальных ситуациях, он имеет явно выраженные формы: у 25% наблюдается рвота, у 20% нарушение способности контролировать функцию кишечника и т.п.; 39% сотрудников правоохранительных органов испытывают наибольший страх перед выполнением служебных задач, 35% в ходе выполнения, 16% после него. Всего лишь 30% сотрудников правоохранительных органов способны самостоятельно преодолевать кризисные события, чтобы сохранить свою целостность и равновесие [6].

Проведенное анкетирование обследуемых нами сотрудников физзащиты на предмет психологической устойчивости к экстремальным условиям и склонности к срывам в стрессовой ситуации, показал следующее (таблице 1).

Таблица 1

Тест	M±m
Психологическая устойчивость к экстремальным условиям, баллы	1,8±0,62
Нервно-психическая устойчивость по методике «Прогноз», баллы	29,9±0,71

Согласно полученным данным в обследуемой группе наблюдается высокий уровень психологической устойчивости к экстремальным условиям, состояние хорошей адаптированности. Для более достоверных данных нами было проведено более углубленное исследование с помощью методики «Прогноз». Данные исследования нервно-психической устойчивости по методике «Прогноз» установлено что обследуемые относится к среднему типу (3 группа). Лицам данного типа характерен достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости, однако существует вероятность нервно-психических срывов в экстремальных ситуациях.

Устойчивость человека к экстремальным ситуациям А.Г. Маклаков (2001) охарактеризовал как «личностный адаптационный потенциал». Согласно предложенному определения понятие «личностный адаптационный потенциал» включает в себя:

- нервно-психическую устойчивость, высокий уровень которой обеспечивает стрессоустойчивость;
- самооценку личности, которая определяет степень адекватности окружающей действительности и собственных возможностей;
- социальную поддержку, обусловливающее чувство собственной значимости для окружающих;
- степень конфликтности;

4. Клещева И.В. Учебно-исследовательская деятельность учащихся при изучении математики и ее роль в развитии метапредметных умений // Вестник Новгородского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. 2011. № 64. С. 38-42.

5. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: МГУ, 2000.

6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. М.: Ось-89, 2006.

Педагогика

УДК: 37.025.2

кандидат психологических наук,
доцент Кудрявцев Владимир Александрович
НГПУ имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студентка IVкурса академического бакалавриата
по направлению «Специальное (дефектологическое)
образование», профиль «Олигофренопедагогика»
Плешкова Юлия Александровна
НГПУ имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В настоящей статье отражены материалы исследовательской работы, посвященной изучению особенностей функционирования сенсорных систем у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, а так же возможным вариантам коррекции дисфункций сенсорных систем. Особое внимание уделяется оценке эффективности метода сенсорной интеграции в работе с детьми данной нозологической группы. Подробно описаны разные варианты дисфункций и характерне нарушения сенсорного развития. Статья может бать полена студентам, обучающимся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», педагогам, психологам и другим категориям лиц, взаимодействующих с детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения развития.

Ключевые слова: тяжелые и множественные нарушения, сенсорне системы, умственная отсталость, специальное (коррекционное) образование, сенсорная интеграция, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Annotation. This paper describes materials research, dedicated to the study of the functioning of sensory systems in children with severe and multiple disabilities, as well as possible variants of correction of the dysfunction sensory systems. Special attention is paid to the efficiency evaluation method of sensory integration in working with children in this nosological group. Described different variants of dysfunctions and disorders karakterne sensory development. The article may log the students in the direction of training "Special (defectological) education, teachers, psychologists and other categories of persons interacting with children with severe and multiple disabilities.

Keywords: severe and multiple disorders, sensornet system, mental retardation, special (correctional) education, sensory integration, disabilities (HIA).

Введение. Обучение и воспитание в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, не зависимо от нозологической специфики обучающихся, имеет коррекционно-развивающую направленность, что вызвано теми или иными недостатками психофизического развития детей. Система психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует постоянного пополнения и обновления педагогических подходов и приёмов в реализации основной цели деятельности - полноценной социальной адаптации и интеграции данной категории обучающихся [2].

Дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, традиционно считаются одной из самых сложных категорий, в связи с грубыми нарушения ми познавательной деятельности [8]. Восприятие, как психофизиологическая основа познания чаще всего характеризуются как неполное, хаотичное, фрагментарное. Выделяя часть, они не замечают самого объекта, не выделяют или плохо выделяют отдельные элементы (фигуры) из общего потока информационных сигналов (фона), что ставит перед педагогами ряд задачу, направленных на развитие у учащихся правильного, дифференцированного восприятия предметов и явлений. Область сенсорного развития детей данной нозологической категории составляет наглядное и чувственное знакомство с явлениями, предметами и их свойствами. Многие сенсорные недостатки, типичные для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, активно преодолеваются методом сенсорной интеграции [5].

К множественным нарушениям детского развития относят сочетание двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.). У одного ребенка может наблюдаться, сочетание умственной отсталости и раннего детского аутизма, сочетание нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушений речи, сочетание глухоты и слабовидения.

Общей закономерностью, свойственной развитию детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, является особая отягощенность условий раннего развития ребенка. Характерным следствием тяжелых нарушений развития, является уменьшение доступных каналов компенсации дефекта, резкое снижение средств компенсации.

Изложение основного материала статьи. Недоразвитие перцептивной деятельности у этой категории детей весьма неоднородно. Нередко глубокое недоразвитие познавательной деятельности усугубляется госпитальными факторами, скудностью и ограниченностью внешних впечатлений. Если мир внешних впечатлений, раздражителей как один из стимулирующих психику факторов недостаточен, дети становятся безынициативными, что, в свою очередь, приводит к своеобразию в формировании предметной, речевой, игровой, изобразительной деятельности [7].

Маллер А.Р., отмечает, что у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития познавательные возможности резко снижены: грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание, мышления. [4] Назарова Н.М., говорит о том, что основной чертой, характерной для лиц данной категории, является неспособность к самостоятельному понятийному мышлению. Имеющиеся понятия носят конкретный бытовой характер, диапазон которого очень узок. [6].

Коррекционные программы по развития психомоторики и сенсорных процессов у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Введение. Одна из наиболее актуальных проблем является исследование личности сотрудников силовых структур в экстремальных ситуациях, так как специфика их служебной деятельности предъявляет высокие требования к человеку [8].

Многие современные исследователи, в том числе и зарубежные, считают, что одним из важных факторов, ведущих к надежным и эффективным результатам профессиональной деятельности, в особенности, специалистов, чей труд непосредственно связан с экстремальными ситуациями (силовые структуры, пожарные и т.д.) является психологическая устойчивость [4, 6, 8, 11].

Особенности служебной деятельности сотрудников физзащиты заключаются в высоком нервно-психическом напряжении, связанным с наличием реальной витальной угрозы, а также с воздействиями различных экстремальных факторов, с необходимостью принятия решений в постоянно меняющихся условиях (неопределенность, дефицит времени, высокая ответственность).

Во многом эффективность выполнения профессиональных обязанностей сотрудниками физзащиты зависит от психологической устойчивости, которая наряду с профессиональным мастерством - степень владения знаниями, умениями и навыками действия в экстремальных ситуациях, определяют эффективность и надежность деятельности сотрудников физзащиты.

Формулировка цели статьи. Основной целью данной статьи является выявление психологических особенностей устойчивости к экстремальным условиям у сотрудников, осуществляющих государственную защиту.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе ФГКОУ ВПО «Уфимский юридический институт МВД России» г. Уфы. В исследованиях приняли участие сотрудники подразделений по обеспечению безопасности лиц, подлежащих государственной защите, системы МВД России, осуществляющих меру безопасности «личная охрана, охрана жилища и имущества» (n=58), средний возраст испытуемых составил 34,1± 1,32 лет.

Психологическое тестирование включало в себя следующие методики:

- симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях», А. Волков, Н. Водопьянова;

- диагностика склонности к срывам в стрессовой ситуации «Прогноз».

Изложение основного материала статьи. Психологическая устойчивость - это совокупность определенных качеств и свойств психики, благодаря которым организм сохраняет способность к адекватной и эффективной жизнедеятельности под воздействием каких-либо неблагоприятных факторов.

Экстремальными называют ситуации, которые ставят перед человеком большие трудности, обязывают его к полному, предельному напряжению сил и возможностей, чтобы справиться с ними и решить стоящую перед ним задачу. Степень устойчивости - величина непостоянная, она зависит: от количества воздействий, которые человек может выдержать при условии, что они не будут иметь разрушительный характер; от знаний алгоритма действий, несущих положительный результат в определенных ситуациях; от профессиональных навыков; навыков саморегуляции; знаний особенностей поведения и реакций человека в определенных ситуациях; от свойств нервной системы.

Психологическая устойчивость это сложное качество личности, включает целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Выделяют три аспекта психологической устойчивости: – стойкость,

Психология

УДК 159.91

кандидат биологических наук Минуллин Александр Зуфарович
Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОСТИ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ У СОТРУДНИКОВ ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ЗАЩИТУ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы психологической устойчивости сотрудников физзащиты управления по обеспечению государственной защиты. Профессиональная деятельность сотрудников физзащиты связана с высоким нервно-психическом напряжением, так как связана с наличием реальной витальной угрозы, а также с воздействиями различных экстремальных факторов. В исследованиях приняли участие сотрудники подразделений по обеспечению безопасности лиц, подлежащих государственной защите, системы МВД России, осуществляющих меру безопасности «личная охрана, охрана жилища и имущества» (n=58), средний возраст испытуемых составил 34,1± 1,32 лет. Согласно полученным данным в обследуемой группе наблюдается высокий уровень психологической устойчивости к экстремальным условиям, состояние хорошей адаптированности. Для более достоверных данных нами было проведено более углубленное исследование с помощью методики «Прогноз». Данные исследования нервно-психической устойчивости по методике «Прогноз» установлено что обследуемые относится к среднему типу (3 группа). Лицам данного типа характерен достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости, однако существует вероятность нервно-психических срывов в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: сотрудники физзащиты, психологическая устойчивость, экстремальные условия.

Annotation. This article considers the problem of psychological stability of employees of physical protection of management to ensure public protection. Professional activities of security staff related to the high neuro-psychological tension, as connected with the presence of a real vital threat, and also with the effects of various extreme factors. In research took part the employees of the divisions to ensure the safety of persons subject to state protection, the Ministry of internal Affairs of Russia, performing the security measure of "personal protection, protection of residence and property" (n=58), mean age of the subjects was 34.1± 1.32 years. According to the data obtained in all groups of patients there is a high level of psychological stability to extreme conditions, good condition adaptability. For more reliable data, we conducted a more in-depth study of the methodology of "Prediction". These studies of neuro-mental stability by the method of "Forecast" it is established that the examinee belongs to the middle type (group 3). Persons of this type are characterized by quite high level of neuropsychic sustainability, however there is a possibility of nervous-mental breakdowns in extreme situations.

Keywords: employees physical protection, psychological stability, extreme conditions.

включают в себя следующие виды упражнений:развитие произвольности психической деятельности, развитие движений, различных видов праксиса, развитие зрительного восприятия (предметного гнозиса), формирование представлений о цвете, форме, величине, развитие пространственного восприятия, развитие графо-моторных функций, формирование временных представлений, мышления, развитие речевой деятельности.

Метод сенсорной интеграции, разработанный Джин Айрис, в последнее время завоевал прочное место в профилактической и лечебно-реабилитационной практике. Он направлен на стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств.

По мнению Дементьевой Н.Ф., нарушения сенсорной интеграции проявляются в нарушении мозговых функций, в результате которых наблюдаются сложности в едином восприятии сенсорных сигналов, интегративной деятельности мозга [3].

Различают два типа сенсорных расстройств:

- Элементарные сенсорные расстройства, отражающие нарушения различных видов ощущений (светоощущение, цветоощущение, ощущение высоты, громкости, длительности звука и др.).

- Сложные гностические расстройства, отражающие нарушения разных видов восприятия (восприятие формы предмета, символов, пространственных отношений, звуков речи и т.д.) [5].

Первый тип расстройств возникает при поражении периферического и подкорковых уровней анализаторной системы. Второй тип нарушения обусловлен, прежде всего, поражением корковых полей. Сенсорные дисфункции часто связаны со стереогностическим восприятием. Оценка их состояния может иметь важные последствия для дальнейшего образования ребенка.

Сенсорная интеграция – перспективное направление коррекционной педагогики. Главное отличие метода сенсорной интеграции от полисенсорного подхода в обучении состоит в том, что последний условно можно рассматривать как развитие органов чувств в статике [1].

Метод сенсорной интеграции, заключается в многосторонней и многочувственнойстимуляции ребёнка посредством игровых занятий. Эта терапия ориентирована на развитие сенсорной системы и адаптивных ответов на сенсорный опыт в соответствии с неврологическими потребностями ребенка.

Цель занятий – дать ребенку больше чувственного опыта и через игру поощрять его делать то, что необходимо для дальнейшего моторного развития. Способствовать гармоничному формированию соматогнозиса. Раннее распознание дефицита сенсорной системы позволяет применить эффективную терапию, обеспечить хорошее самочувствие детей и радость в терапевтических играх и в учёбе [4].

Нарушение сенсорной интеграции, как правило, является основной причиной многих трудностей в обучении. В головном мозге происходит организация потока сенсорной информации в такой степени, которая дает человеку точные сведения о нем самом или окружающем его мире. Создание коррекционных технологий на основе метода сенсорной интеграции требует творческого подхода, большой комнаты, несколько напоминающей спортивно-игровую площадку.

Стимуляция и коррекция психофизического развития в условиях сенсорной интеграции проходит более эффективно, если ребенок управляет своей деятельностью сам, в то время как педагог ненавязчиво формирует среду. Наиболее часто интеграция сенсорных ощущений происходит тогда, когда ребенок прилагает усилия, чтобы достичь этого.

Экспериментальное исследование проходило в МОУ «Большекрутовская школа-интернат» (д. Большие Круты Ковернинского района Нижегородской области). В эксперименте принимали участие 13 детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

При выборе методик диагностики мы опирались на методики С.Д. Забрамной «Исследование основных психических процессов». В ходе обследования было выделено 4 блока диагностических заданий, в основу которых легло выделение уровня сенсорной активности учащихся, то есть уровня развития общей и мелкой моторики, слухового восприятия, зрительного восприятия, восприятия формы, цвета, величины и пространства.

Результаты анализа данных экспериментальной группы показали, что большинство детей (54%) находятся на низком уровне сенсорной активности. Мелкая моторика детей экспериментальной группы не развита и находится на низком уровне. При выполнении задания по обводке картинки проведенные линии нечеткие, нажим несильный, линии заходят за края пунктира. При раскрашивании ученики карандаш держат слабо, нажим на карандаш несильный, линии выходят за края картинки. Картинка раскрашена не полностью. Работу самостоятельно не выполняют, только на условии совместных действий с педагогом. Нанизывание бус самостоятельно не выполняют.

При оценке слухового восприятия было отмечено характерные трудности в соотнесении слова и предметного изображения. Дети не различают звуки окружающей природы или различают с ошибками. Дети демонстрируют незнание сенсорных эталонов. Работу самостоятельно не выполняют, эффективная результативная деятельность только на условии совместных действий с педагогом, даже простые инструкции выполняют с большим трудом и при помощи учителя.

О низком уровне зрительного восприятия свидетельствуют неустойчивые знания о сенсорных эталонах. Нахождение предмета по образцу не выполняют или выполняют с многочисленными ошибками. Нахождение предмета по контору выполняют с трудом и с помощью учителя. Разрезные картинки собирают с ошибками, путают местами детали картины. При выполнении сложных действий требуется помощь «рука в руке».

Плохо сформированы и пространственные представления. Работу самостоятельно не выполняют, на листе бумаги не ориентируются, допускают ошибки в определении схемы своего тела, знают только основные эталоны формы и цвета, величины предметов различают с ошибками.

46 % детей находятся на среднем уровне развития сенсорной активности. Не всегда правильно соотносят слово и предметное изображение. Различают не все звуки окружающей природы, демонстрируют неустойчивые знания о сенсорных эталонах, при выполнении сложных действий требуется помощь педагога. На листе бумаги ориентируется по подражанию, пространственные представления сформированы недостаточно.

процесса культуру использования мобильных телефонов; в-третьих, включенность государственного сектора в решение вопроса здоровьесбережения подрастающего поколения и населения в целом.

Литература:

1. Григорьев Ю.Г. Человек в электромагнитном поле (существующая ситуация, ожидаемые биоэффекты и оценка опасности) / Ю.Г. Григорьев // Радиац. биология. Радиоэкология. - 1997. - Т.37, вып. 4. - С. 690-702.

2. Григорьев Ю.Г. Электромагнитные поля сотовых телефонов и здоровье детей и подростков (Ситуация, требующая принятия неотложных мер). / Ю.Г. Григорьев // Радиационная биология. Радиоэкология. - 2005. - Т.45. - №4. - 442-450.

3. Григорьев Ю.Г. Сотовая связь и здоровье. Электромагнитная обстановка. Радиобиологические и гигиенические проблемы. Прогноз опасности. / Ю.Г. Григорьев, О.А. Григорьев. - М.: Изд-во Экономика, 2013. - 556 с.

4. Григорьев Ю.Г. Принципиально новое электромагнитное загрязнение окружающей среды и отсутствие адекватной нормативной базы - к оценке риска (анализ современных отечественных и зарубежных данных) / Ю.Г. Григорьев // Гигиена и санитария. - 2014. - N 3. - С. 11-16.

5. Григорьев Ю.Г. Мобильная связь и здоровье детей. Оценка опасности применения мобильной связи детьми и подростками. Рекомендации детям и родителям / Ю.Г.Григорьев, Н.И. Хорсева. - М.: Изд-во Экономика, 2014. – 230 с.

6. Рекомендации населению Российского Национального Комитета по защите от неионизерующих излучений по использованию сотовых телефонов. // Ежегодник РНКЗНИ (2002). М.: Изд-во РУДН, 2003. С. 190–191.

7. Grigoriev Yu. Mobile Phones and Children: is Precaution Warranted? / Yu.Grigoriev // Bioelectromagnetics. - 2004. - V. 25. - № 5. - P. 322–323.

8. IARC WHO. Classifies radiofrequency electromagnetic fields as possibly carcinogenic to humans. // Press release № 208, 31 May 2011, 3 p.

9. Kabali H.K. et. al . Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. / Kabali H.K., Irigoyen M.M., Nunez-Davis R. et. al. // Pediatrics. 2015. - V. 136. - N.6. - P. 1044-1050.

10. Khurana V. et. al. Cell phones and brain tumors: a review including epidemiologic data. / Khurana V., Teo C., Kundi M., et. al // Surg. Neurol. - 2009. - V. 72. - N3. - P. 205-215.

11. Marakhova V.A. et.al. Problemisfaccettati di utilizzo gadget elettronici e informaticiavanzati bambini. / V.A.Marakhova, L.A.Brimova, N.I.Khorseva, L.A.Andrianova //Italian Science Review. - 2016. - V.1. - N.34. - P. 6-10. Available at URL: http://www.ias-journal.org/archive/2016/january/Marakhova.pdf

При ответе на этот вопрос на опросных листах родители делали пометки: «без мобильного не обойтись», «сейчас это просто необходимо», «реалии современного мира» и пр. Естественно, что 44.3% ответов были утвердительными для позиции «всё равно приобрел». Если суммировать ответы «нас просто пугают» и «ещё ничего неизвестно», то в общей сложности это составит 27,91% от числа опрошенных родителей, что также указывает на недостаток информации в области возможности негативного влияния электромагнитного излучения МТ.

Однако, наиболее интересный результат был получен при анализе возможных пар ответов (данные в %) по позициям вопросов о безопасности использования и приобретении МТ, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

выбранные позиции	абсолютно безопасно	скорее небезопасно	опасно	затрудняюсь ответить
всё равно бы приобрел	3,0	28,3	10,0	3,0
нас просто пугают	0,74	1,9	-	1,1
ещё ничего не известно, может, это и не так	0,37	17,1	1,5	5,2
не приобрел	-	10,3	4,4	2,6
нет ответа	-	3,3	2,2	2,2

Данные показывают, что наибольшее число выборов было в паре, где использование МТ оценивалось как «скорее небезопасное». Тем не менее, следует отметить, что 44,3%, несмотря на "разногласия" в оценке безопасности, приобрели бы мобильный телефон своему ребенку. Абсолютно безопасным считают излучение МТ всего 4,11%.

Таким образом, можно сделать два вывода-гипотезы, анализируя полученные результаты практической работы на базе образовательного учреждения в рамках профилактической деятельности. Первое – вероятно, что полученные результаты могут указывать на низкую информированность взрослого населения о возможных негативных последствиях использования мобильных телефонов их детьми. Второе – не смотря на наличие информации о научно-доказанном вреде использования мобильных телефонов лицами до 18 лет, родители «закрывают» на это глаза, предпочитая удобство, контроль и современность.

Мы полагаем, что решение этого вопроса должно идти на нескольких уровнях системно: во-первых, профилактическая работа не только с детьми, но также их родителями по вопросам безопасного использованию мобильной связи; во-вторых, распространять среди всех участников образовательного

Как показало экспериментальное исследование, у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития наблюдается низкий уровень сенсорной активности. В результате всех обучающихся можно условно разделить на две большие группы:

- дисфункция сенсорной интеграции по типу гиперфункции,
- дисфункция сенсорной интеграции по типу гипофункции.

Нам было необходимо провести сравнительный анализ индикаторов дисфункции сенсорной интеграции у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, для чего использовали метод экспертных оценок. В экспертную группу входили специалисты образовательного учреждения: педагог-психолог, учитель-логопед и классные руководители. Экспертной группе были выданы карты наблюдений по выявлению индикаторов дисфункции сенсорной интеграции.

Исходя из данных исследования, можно сделать вывод о том, что у детей присутствует как гиперфункция, так и гипофункция всех сенсорных систем, только проявляется в разной степени. Для этого мы выделили уровни проявления той или иной функции: высокий уровень, уровень выше среднего, средний уровень, уровень ниже среднего и низкий уровень.

У 70 % детей присутствует гиперфункция слуховой системы, они плохо переносят бытовые шумы, стремятся закрыть уши руками или подручными предметами (игрушки, салфеты, элементы одежды), предпочитают тихие звуки, негативно реагируют на музыку, разговаривают шепотом. Гипофункция наблюдается у 30 % и проявляется увлеченностью слушанием музыки, постукиванием предметами или кончиками пальцев, дети издают разные звуки от визга до жужжания или рычания. Хлопают в ладоши, комкают или рвут бумагу, шуршат фантиками, фальгой, целлофаном, отмечаются случаи эхолалии и скрежета зубами.

У 85 % детей присутствует гиперфункция проприцептивной системы, что проявляется в малой интенсивности, неуверенности и скованности движений, испытывают трудности при удерживании позы, избегают самых обычных физических действий, избегают лишних, особенно вращательных, движений. Гипофункция наблюдается у 15 % детей, которые демонстрируют гиперактивность и порывистость движений, избирательное напряжение отдельных мышц и суставов, застывание на определенной позе, сильное надавливание на части тела, трение о предметы, мебель, стену, чрезмерное приложение силы, вращения, раскачивания, ерзание, взмахи руками и прыжки.

У 23 % детей присутствует гиперфункция вкусовой системы, на что указывают такие признаки как судорожное сжимание рта, приверженность к определенным продуктам, отказываются от приема пищи. Гипофункция, в той или иной степени наблюдается у 77 %. Данная специфика выражена всеядностью, привязанностью к острой и (или) сверх сладкой пище, стремлением сосать и есть несъедобное.

Гиперфункция тактильной системы отмечена у 39 % детей - они не переносят прикосновения, не желают прикасаться к незнакомым вещам и текстурам, отказываются носить одежду из определенной ткани, испытывают дискомфорт при причесывании или стрижке, категорически отказываются ходить босиком, а некоторые без обуви с толстой подошвой, наблюдается ходьба на носочках.

Гипофункция, которая наблюдается у 61 % детей, проявляется слабой реакцией на боль и холод, случаями нанесения себе разных физических повреждений в виде порезов, расковыриваний, царапин, проколов, стремлением трогать все и всех, постоянными прикосновениями к себе. Большинство детей этой группы испытывают удовольствие от разрывания бумаги, перебирания мелких предметов, круп, пересыпания песка.

Исходя из данных нашего исследования, мы выстраивали коррекционную работу в зависимости от индивидуального характера нарушения сенсорных систем. Комплекс коррекционных занятий по коррекции дисфункции зрительной, слуховой, проприцептивной, вкусовой, тактильной сенсорных систем был ориентирован на решение следующих задач:

– формирование умения выделять признак формы и соотносить одинаковые по форме предметы;

– совершенствование способности соотносить и дифференцировать цвета;

– развитие слухового внимания на различные источникизвука: голос человека, стук, звон, музыка, тиканье, шуршание;

– развитие положительных эмоций наприкосновения, поглаживания, щекотания, пальчиковые игры;

– обучение дифференциации ощущений на основеслова: горячее-холодное, сладкое - кислое и др.

Выводы. Результаты контрольного эксперимента показали, что на 53 процента, более чем в половину, снизилось количество детей с низким уровнем сенсорного развития, что проявляется в несформированности мелкомоторной деятельности, неспособности соотносить слово и предметное изображение и различать звуки окружающей природы, незнании сенсорных эталонов, сложностями формирования пространственных представлений и навыков ориентации в пространстве и схеме своего тела. Два ребёнка из группы по итогам контрольного эксперимента показали результаты на уровне выше среднего. На основании реализованной программы, совместно со специалистами, принимавшими участие в экспертной оценке динамики развития детей, были разработаны рекомендации по включению элементов метода сенсорной интеграции в процессе обучения и воспитания детей данной нозологической группы, как в учебном процессе, так и в не учебное время.

Литература:

1. Айрес Э.Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. - М.: Теревинф, 2013. – 272 с.
2. Гайдукевич С.Е. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно- развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др..; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. 2-е изд. - Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. - 144 с.
3. Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. - М.: Изд-во Института социальной работы, 1997.
4. Маллер А.Р., Цикото Г.В., Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / А.Р. Маллер, Г.В.Цикото. — М.: Академия, 2003. — 208 с.
5. Миненкова, И.Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или

8-ми летним возрастом, 40,9% также увеличили свой "стаж" использования мобильных телефонов на несколько лет.

Однако, как уже говорилось выше, никакая профилактическая деятельность не может быть абсолютно успешной без поддержки родительской общественности. Иными словами – без включенность в данный процесс всех участников образовательного процесса. Иначе получается так, что все усилия педагогического коллектива в профилактической работе, порой перечеркивается позицией отдельных родителей. Так, по результатам анкетирования родителей были получены следующие результаты (рис. 2, 3):

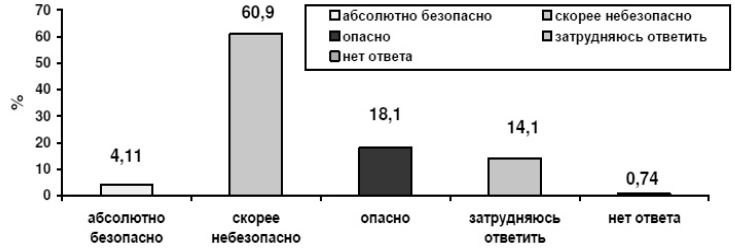


Рис. 2. Распределение ответов родителей на вопрос «Считаете ли Вы, что использование МТ: абсолютно безопасно, скорее не безопасно, опасно, затрудняюсь ответить»



Рис. 3.Распределение ответов родителей на вопрос «Если бы знали, что пользование МТ может нанести вред здоровью Вашего ребенка: всё равно бы приобрел; нас просто пугают; ещё ничего не известно, может, это и не так; не приобрел»

Результаты и их обсуждение. По результатам анкетирования учащихся было установлено, что большинство из них начали пользоваться собственными мобильными телефонами с 7-ми летнего возраста и даже 4 учащихся ответили, что им были отданы телефоны в личное пользование в 3-4 года (!). (рис. 1).

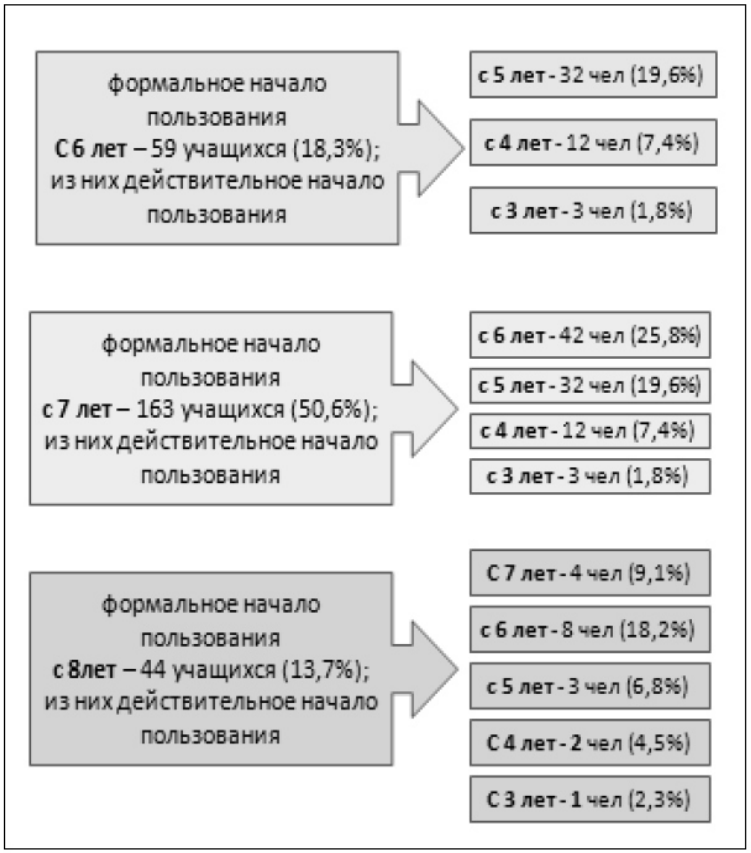


Рис. 1. Распределение числа учащихся, давших ответы на уточняющий вопрос

Как видно из представленных ниже материалов из 59 человек, формальное пользование мобильным телефоном которых определено с 6 лет - 25,4% «познакомились», с подачи взрослых, с этим гаджетом с 3-5-летнего возраста. Подобная тенденция и для других возрастных групп: из 163 учащихся, которые стали пользоваться собственными телефонами в 7-ми летнем возрасте, более половины (54,6%) «освоили» телефоны родственников до семилетнего возраста; из 44 человек, начало формального использования которых совпало с

множественными нарушениями психофизического развития И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие С.Е. Гайдукевич и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. - Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2011. - С. 86-92.

6. Назарова Н.М. Специальная педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов. / под ред. Назаровой Н.М. М.: Academa, 2000. 519 с.

7. Рязанова А.В., Ермолаев Д.В., Шапиро М.С., Артамоненкова С.И., Долотова И.А., Зарубина Ю.Г., Вялитов Р.Р. Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Окончание // Аутизм и нарушения развития. 2013. № 2. С. 45–57.

8. Сошникова Н.Г. Комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения в развитии: исторические аспекты исследования сложного дефекта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г. Сошникова. – Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ. - 150 с.

Педагогика

УДК:372.881.1

аспирант Кутяйкина Мария Дмитриевна
Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации педагогического общения на уроках иностранного языка с учетом эмоциональных факторов, приводятся примеры технологий, способствующих снижению уровня иноязычной тревожности обучающихся.

Ключевые слова: урок иностранного языка, педагогическое общение, эмоциональные факторы.

Annotation. The article examines special aspects of the communication management of foreign language teaching and offers several examples of technologies able to decrease the foreign language anxiety.

Keywords: foreign language lesson, pedagogical communication, emotional factors.

Введение. Обучение иностранным языкам играет для современного человека большую роль, особенно важно практическое владение языком, способность и готовность вступать в общение на изучаемом языке, иноязычная коммуникативная компетенция. Учитель иностранного языка при помощи грамотно организованного с учетом эмоциональных факторов педагогического общения может способствовать формированию на уроке непринужденной, располагающей ко взаимодействию атмосферы, оказывающей положительное влияние на мотивацию к изучению иностранного языка, активность обучающихся на уроке и эффективность обучения.

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является рассмотрение основных особенностей организации педагогического общения на уроках иностранного языка с учетом эмоциональных факторов. Задачи статьи:

1) сформулировать перечень эмоциональных факторов, задействованных на уроках иностранного языка; 2) раскрыть особенности педагогического общения на каждом его этапе; 3) рассмотреть технологии, способствующие созданию на уроке иностранного языка оптимальной эмоциональной атмосферы.

Изложение основного материала статьи. Практически любой школьный урок вызывает у обучающихся эмоциональную реакцию: от радости, интереса и восхищения любимым учителем до скуки или раздражения, однако особенно важны эмоциональные факторы на уроках иностранного языка, где общение имеет первостепенное значение. Под эмоциональными факторами в обучении иностранному языку мы понимаем обстоятельства, процессы или явления, задействующие эмоциональную сферу личности обучающихся и способные оказывать влияние на эффективность обучения. К эмоциональным факторам, задействованным на уроке иностранного языка, относятся: 1) педагогическая эмпатия учителя иностранного языка; 2) открытая коммуникативная позиция педагога; 3) соучастие ученику как партнеру общения; 4) содействие формированию у обучающихся чувства достоинства собственной личности; 5) правильно организованная оценочная деятельность учителя; 6) достижение обучающимися оптимального (среднего) уровня иноязычной тревожности; 7) коммуникативное вдохновение педагога.

Выделяют четыре стадии педагогического общения [7, с. 564], [4, с. 13]: 1) прогностический этап (моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию); 2) начальный период общения (организация непосредственного общения с классом в момент изначального взаимодействия с ним); 3) управление общением в развивающемся педагогическом процессе; 4) анализ осуществленного общения и моделирование новой технологии общения для предстоящей деятельности.

На прогностическом этапе преподаватель планирует коммуникативную структуру урока в соответствии с особенностями своей творческой индивидуальности, целями и задачами урока, ситуацией в ученическом коллективе, особенностями обучающихся. Перед уроком учителю следует обратить внимание на некоторые моменты: 1) собственный внешний вид и целостное впечатление, производимое на учеников; 2) актуальная ситуация общения и ее особенности; 3) особенности взаимоотношений с каждым классом; 4) готовность к оперативной корректировке деятельности в случае несоответствия актуальной ситуации общения запланированной; 5) соотнесение целей и задач урока с состоянием обучающихся, их готовностью к совместной деятельности.

На первом этапе педагогического общения важно коммуникативное вдохновение педагога, возникающее на основе самостоятельных психологических установок учителя и отражающее его отношение к педагогической деятельности. Вдохновение поддерживается и укрепляется при непосредственном общении с детьми, оно во многом зависит от творческого самочувствия группы.

трехлетнего возраста выглядел как сенсация [10], то исследования Kabali H.K.et al., проведенные в США показало, что более трети младенцев полугодовалого возраста начинает пользоваться смартфонами и планшетами и к двум годам мобильные устройства начинает пользоваться подавляющее число детей [9].

Знают ли об этом родители? Готова ли родительская общественность что-то делать с этим? Готовы ли родители поставить здоровье и безопасность выше удобства современности?

Ни для кого не секрет, что на родительских плечах лежит груз ответственности за своего ребенка. Зачастую родители хотят «обезопасить», «уберечь», «подсказать» и всячески не допустить, минимизируя негативные аспекты в жизни своего ребенка. Однако, как показывает практика – в очень важном аспекте личностного воспитания – воспитания культуры пользования мобильными устройствами – родитель очень многое упускают…

В связи с этим целью данного исследования было выяснение реального начала пользования мобильными телефонами учащимися, а также осведомленность родителей о возможном негативном влиянии электромагнитного излучения мобильных телефонов для их детей в рамках профилактической работы с участниками образовательного процесса, связанных с культурой пользования мобильными гаджетами.

Материалы и методы. На базе МАОУ Лицей№ 17 г.о. Химки Московской области в течение последних нескольких лет введена система профилактики для детей-пользователей мобильной связью. Такая деятельность представляет собой целую систему различных мероприятий от просветительских выступлений до диагностики индивидуально - типологических особенностей учеников - пользователей мобильными телефонами (работоспособность, уровень развития когнитивных процессов и пр.), от распространения передового опыта до конкретной работы коррекционно-развивающего характера с учениками. Вопрос об использовании различных мобильных устройств учащимися в стенах образовательного учреждения был детально рассмотрен в нашей более ранней публикации [11], где, в частности, отмечалось, что профилактическая работа в образовательном учреждении может существенно снизить риск как негативного влияния гаджетов не только на здоровье учащихся, но и на психологический климат в коллективе учащихся и учителей. Напомним, что речь идет не о полном отказе от мобильных телефонов, а о культуре использования данных устройств.

В рамках профилактической работы в образовательном учрежденииив 2015-2016 году на базе МАОУ Лицея №17 был проведен опрос 324 учащихся 1-5 классов по режиму пользования мобильными телефонами (МТ) и 284 родителей. Анкета представляла собой список вопросов по режиму пользования их детьми мобильными телефонами, уточнении начала возрастного пользования МТ и характера использования. Анкета, помимо прочего, содержала в себе уточняющие вопросы с целью исключения случайных ответов. Так, например, вопрос «с какого возраста ребенок начал пользоваться мобильным телефоном» уточнялся аспект любого использования устройства ведь часто взрослый передает свой мобильный телефон ребенку со словами: «Поговори с бабушкой», «Поговори с мамой» и пр. Таким образом, выяснялся реальный возраст начала пользования этим гаджетом.

IARC особо отметило, что данное решение имеет большое значение для здравоохранения, особенно для пользователей мобильных телефонов, поскольку число пользователей имеет большой рост, особенно среди молодежи и детей.

Как неоднократно подчеркивал известный отечественный ученый Ю.Г.Григорьев в своих публикациях и выступлениях, "...дети впервые за весь период цивилизации подвергают свой головной мозг воздействию ЭМП" . Ещё в 2001 году Российский национальный комитет по защите от неионизирующих излучений рекомендовал не использовать сотовые телефоны детям и подросткам до 16 лет, а так же беременным, начиная с момента установления факта беременности и в течение всего периода беременности [6]. Эти рекомендации в последующем были учтены при подготовке СанПиН 2.1.8/2.2.4.1190-03. Учеными России [1-4,7] и РНКЗНИ в последующем многократно подчеркивалась чрезвычайная важность проблемы для здоровья детей этого и последующего поколений при широком использовании сотовой связи (все решения РНКЗНИ опубликованы в [3].

Многолетние исследования показали, что у детей - пользователей мобильной связью изменяются психофизиологические показатели, биоэлектрическая активность головного мозга, психо-соматическое состояние и т.п. [5]. Это абсолютная истина: дети более уязвимы к любым внешним факторам окружающей среды. Риск повреждения мозга ребенка по сравнению с взрослым мозгом намного больше и, как следствие, воздействие электромагнитного излучения мобильных телефонов происходит на большее количество жизненно важных структур головного мозга. Это истинная реальность.

Подтверждая это мнение можно обратиться к мировой практике. Многие страны на государственном уровне проводят политику ограничения доступа подрастающего поколения к использованию мобильных телефонов. Например, в Бангладеш законодательно запрещено пользоваться МТ до достижения 16 лет. А министерство здравоохранения Франции настоятельно рекомендует родителям контролировать использование мобильных телефонов детьми, так как растущий организм ребёнка более восприимчив к воздействию электромагнитного излучения. В британских школах категорически запрещено пользоваться сотовой связью. Большинство европейских стран вообще запрещает продажу сотовых телефонов для малышей, а пользоваться мобильными разрешается лишь с 8 лет. Не продаются на территории этих стран и игрушечные сотовые телефоны, так как они с раннего детства приучают пользоваться этими устройствами. Более того - Управление исследований Европейского парламента предлагает для стран-членов Евросоюза ввести запрет на использования сотовых телефонов детьми вплоть до подросткового возраста.

В нашей стране ситуация крайне неоднозначная: несмотря на то, что согласно пункту 6.9 СанПиН 2.1.8/2.2.4.1190-03, мобильные телефоны не рекомендуется использовать детям до 18 лет, более 95% учащихся являются активными пользователями, при этом более 80% учащихся знают о том, что использование мобильного телефона может негативно отразиться на их здоровье. Практика исследований показывает нам, что возрастной ценз начала пользования мобильной связью неуклонно снижается. Если ещё в 2009 году в работе Khurana V. et. al. факт начала пользования мобильным телефоном с

Важно стремление учителя заранее продумать внешние формы выражения собственного эмоционального отношения к материалу урока (мимика, пантомимика, интонации, паузы и другое), его способность представить, как выбранная форма будет восприниматься обучающимися [5, с. 66].

Многие аспекты урока иностранного языка могут помочь преподавателю иностранного языка в формировании и поддержании коммуникативного вдохновения, которым он «заражает» своих учеников, поддерживая в классе психологически комфортную атмосферу общения: 1) непосредственно общение с учениками; 2) возможность научить детей чему-то, вызывающему неподдельный интерес у самого педагога; 3) возможность самосовершенствоваться, справляясь с возникающими трудностями; 4) саморазвитие через поиск новых решений традиционно возникающих проблем; 5) интересные способы организации работы в группе; 6) эмоциональное переосмысление учебных текстов; 7) соотнесение содержания урока с собственным личным опытом и опытом обучающихся; 8) интерес к результатам выполнения обучающимися необычных, творческих заданий; 9) возможность оценить результаты собственной педагогической деятельности и скорректировать ее.

Коммуникативное вдохновение возникает и проявляется по-разному у каждого преподавателя. Анализируя собственные индивидуальные особенности, учитель может понять последовательность факторов, вызывающих у него необходимое творческое самочувствие, и использовать установленные пути вызова коммуникативного вдохновения в дальнейшем.

На этапе начального непосредственного взаимодействия с классом происходит уточнение условий и структуры общения, корректировка спланированной модели общения, осуществление изначальной стадии общения, управление инициативой и всей системой начавшегося процесса общения. На втором этапе педагогического общения важной коммуникативной задачей является привлечение внимания, концентрирование внимания обучающихся на педагоге.

Этап начального взаимодействия с группой требует от учителя реализации функции «открытие на общения» на вербальном и невербальном уровне. На невербальном уровне необходима открытая пластическая поза без угрожающих или закрытых поз, подвижная, доброжелательная мимика. На вербальном уровне данная функция выражается в тщательно продуманном, соответствующем обстоятельствам обращении к детям, в том числе с использованием «я-сообщения», например:

1) “Ich bin sehr froh, dass ihr heute alle da seid. So können wir etwas sehr Interessantes zusammen machen, und zwar: …”;

2) “Schade, dass heute so viele Schüler fehlen. Wir hoffen, sie werden bald wieder gesund!”

3) “Es freut mich sehr, dass ihr alle so fleiβig seid. Wir prüfen jetzt, wie ihr die Hausaufgabe gemacht habt!”;

4) “Ich bin immer traurig, wenn einige Schüler die Hausaufgaben nicht machen. Ich hoffe, du hast einen kräftigen Grund dafür gehabt. Bring bitte diese Aufgabe morgen!”.

«Я-сообщение» может быть использовано и для реакции на опоздания обучающихся: “Ich mache mir immer Sorgen, wenn jemand sich zum Unterricht

verspätet. Man kann doch vermuten, dass etwas Schlimmes passiert ist! Gut, dass du wieder da bist!".

На этапе управления общением в развивающемся педагогическом процессе регулируется процесс общения, решаются постоянно возникающие педагогические и коммуникативные задачи. На данном этапе могут возникать коммуникативные барьеры, отрицательно сказывающиеся на ходе урока, самочувствии учеников и педагога, эмоциональной атмосфере на занятии в целом.

Коммуникативные барьеры могут быть обусловлены индивидуальными особенностями коммуникантов — застенчивостью, скрытностью, или неприязнью, недоверием по отношению друг к другу. Преподаватель должен уметь привлечь, заинтересовать учеников, при необходимости – вернуть внимание учеников, подтвердить свой авторитет, поскольку нередкие коммуникативные барьеры на уроке иностранного языка – отключение внимания, умышленное снижение учеником авторитета учителя в собственном представлении, «непонимание» произносимого педагогом сообщения.

На уроке иностранного языка у обучающихся могут возникать также познавательные барьеры, затрудняющие решение новых учебных задач и усвоение способов действий, осложняющие коммуникативные связи со сверстниками и педагогами. Со стороны учителя познавательные барьеры могут обусловливаться следующими факторами: подача неправильной информации, чрезмерные требования, отсутствие контроля усвоения материала, зависимость некоторых учебных ситуаций от настроения преподавателя, разный подход к одинаковым действиям детей (отсутствие объективности). Среди особенностей обучающихся возникновению познавательных барьеров могут способствовать несоответствие уровня притязаний обучающихся уровню их достижений, неспособность школьников решить поставленную задачу самостоятельно. Последствиями барьеров в общении учителя с учениками могут стать формальное прохождение уроков иностранного языка, снижение интереса обучающихся [3].

На этапе управления общением могут быть задействованы следующие эмоциональные факторы: 1) педагогическая эмпатия; 2) соучастие ученику как партнеру общения; 3) содействие формированию у обучающихся чувства достоинства собственной личности; 4) баланс между выражениями одобрения и неодобрения при педагогической оценке на вербальном и невербальном уровне; 5) разнообразие вербальных и невербальных способов выражения одобрения и неодобрения; 6) объективность, обоснованность, выразительность, уважительность педагогической оценки, ее адекватность количественным и качественным результатам и приложенным обучающимися усилиям; 7) достижение обучающимися оптимального (среднего) уровня иноязычной тревожности.

Педагогическая эмпатия учителя – обязательное условие создания на уроке психологически комфортной атмосферы. Выделяют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты педагогической эмпатии [1]. Реализация когнитивого компонента подразумевает способность учителя распознать и оценить педагогический смысл испытываемых обучающимися эмоций, то есть от учителя требуется знание основных эмоциональных состояний, способов их выражения на вербальном и невербальном уровне, а также развитая интуиция. Эмоциональный компонент связан с

Психология

УДК: 159.9.072

педагог-психолог Марахова Виктория Александровна
Муниципальное автономное образовательное учреждение
Лицей №17 г. Химки Московской области (г. Химка);
кандидат биологических наук, старший научный сотрудник
Хорсева Наталия Игоревна
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт биохимической физики им. Н.М.Эмануэля РАН (г. Москва)

РОДИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЛАСТИ МОБИЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы реального начала пользования мобильными телефонами учащимися, а также осведомленность родителей о возможном негативном влиянии электромагнитного излучения мобильных телефонов для их детей в рамках профилактической работы с участниками образовательного процесса, связанных с культурой пользования мобильными гаджетами.

Ключевые слова: мобильные телефоны, учащиеся, родители, профилактика.

Annotation. The paper consider the problems the real beginning of the use of mobile phones by schoolboys as well as the awareness of parents about the possible negative effects of the electromagnetic radiation of mobile phones for their children as part of preventive work with the participants of the educational process related to the culture of use of mobile gadgets.

Keywords: mobile phones, schoolboys, parents, prevention.

Введение. О современных мобильных устройствах и гаджетах в настоящее время говориться очень много, данная проблема даже выделена отдельным блоком в системе профилактики: о ней говорят и медики, и педагоги, и психологи. Несмотря на противоречивые данные о негативном влиянии излучения мобильных телефонов (МТ) на организм, начиная с 1997 и по настоящее время учеными разных стран (Дании, Норвегии, Финляндии, Швеции и Юго-Восточной Англии) был проведен ряд эпидемиологических исследований, в частности по изучению возможного риска развития рака мозга у пользователей мобильными телефонами. Результаты этих исследований указывали увеличение риска развития глиомы мозга, астроцитомы и акустического невромы если длительность пользования МТ более 10 лет. Особенно высокий риск развития опухоли мозга был получен для людей, которые начали использовать сотовые и переносные телефоны в возрасте 8-10 лет – риск возникновения опухоли мозга может увеличиться до 5 раз. Этот вывод был в 2011 году был подкреплен Решением Международного Агентства исследования рака (IARC) ВОЗ, которое классифицировало радиочастотные электромагнитные поля по группе 2В, как возможное канцерогенное излучение для людей [8], основываясь на увеличенном риске для глиомы, которая относится к очень злокачественной опухолям мозга.

По шкале «враждебность» были получены следующие показатели: высокий уровень выявлен у 18 % студентов, средний у 52 % респондентов и низкий у 30 %.

Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу при помощи U-критерия Манна-Уитни. Статистические данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Статистическая значимость изменения уровней выраженности конфликтности и агрессивности у студентов

Изучаемые характеристики	U эмп.	U кр. p≤0,01	U кр. p≤0,05
Конфликтность	898,5	912	1010
Агрессивность	743		
Враждебность	868		

Анализ значений и значимости данных, указанных в таблице 1, показал, что эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни оказалось на уровне статистической значимости, что свидетельствует о значимых различиях в показателях изучаемых характеристик (p≤0,01) для исследуемой выборки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Выводы. Полученные данные экспериментальной работы доказали эффективность реализованной программы, направленной на развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов будущего учителя на этапе вузовского обучения.

Литература:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов – М.: Эксмо, 2013. – 503 с.

2. Баныкина, С. В. Конфликтологическая компетентность педагога / С. В. Баныкина. – Астрахань, 1997.

3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб: ПИТЕР, 2001. – 464 с.

4. Лазукин, А. Д. Конфликтология: учебное пособие / А. Д. Лазукин. – М.: Омега – Л, 2011. – 152 с.

5. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д. – 1996. – С. 395-396.

6. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие. Кн.1 / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.

7. Ярычев, Н. У. Предотвращение конфликтов как аспект профессиональной деятельности учителя / Н. У. Ярычев, Т. Р.Саралиева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7) – С. 23–33.

сопереживанием и эмоциональной откликаемостью на переживания воспитанников. На наш взгляд, поведенческий компонент педагогической эмпатии является наиболее важным, так как подразумевает помощь попавшим в затруднительную ситуацию детям, включая не только психологическую поддержку и воздействие на эмоциональное состояние ребенка, но и содействие в решении возникших проблем. Эмпатические высказывания учителя не должны быть оценочными.

Соучастие ученику как партнеру общения (незаметная помощь, поддержка ученика) и возвышение партнера общения (повышение самооценки обучающихся, положительная педагогическая оценка, педагогическая поддержка) – основные функции педагогического общения, выделенные Н.Е. Щурковой [8]. На уроке иностранного языка операции, обеспечивающие реализацию данных функций, органично вписываются в структуру уроков по многим темам:

1) “Sehr interessant, warum…”, “Ich möchte wissen, wer von euch…”, “Machst du das gern?”, “Interessierst du dich dafür?”, “Ich glaube auch, dass…”, “Ich möchte dir dabei helfen!”, “Da kennst du dich aber aus! Und ich kann leider nicht…”;

2) “Ich bin sicher, du kannst wunderbar…”, “Es gab sicher Gründe für solches Benehmen!”, “Vielleicht gab es dabei irgendein Problem, so habt ihr nicht…”, “Das hast du nicht geschafft, aber du kannst doch toll…”, “Hilf mir bitte, …”, “Ich würde mich freuen, wenn du …”, “Könntest du bitte…”.

Педагогическая оценка – эмоционально насыщенный компонент урока. Несправедливая, непонятная, неожиданно плохая оценка может обидеть, разозлить, разочаровать ребенка, надолго лишить его желания принимать участие в работе на уроке иностранного языка. Напротив, справедливая, корректно и понятно высказанная, обоснованная оценка учителя, если она дает надежду старательному ученику, может повысить мотивацию ученика и способствовать более активному участию в уроке. Оценочные высказывания учителя на практике чаще всего выступают в роли комментария к малоинформативной оценке в баллах. На уроках многих учителей-практиков скудные выражения одобрения сочетаются с подробными, яркими и иногда обидными выражениями неодобрения. Для того, чтобы оценка была действительно полезной для обучающегося, мотивировала его к самосовершенствованию и приложению бóльших усилий к изучению иностранного языка, она должна формировать чувство достоинства личности школьника, давать информацию о положительных и отрицательных сторонах ответа или работы, намечать возможные пути совершенствования достижений, ни в коем случае не быть оскорбительной или обидной, например:

“Euer Dialog hat mir sehr gut gefallen, ich habe mit Interesse zugehört. Ihr habt das Thema völlig erschlossen, gute Lexik gebraucht und fast keine Fehler gemacht. Der Dialog könnte noch spannender sein, wenn ihr ein bisschen emotioneller gespielt hättet. Dann könnten wir uns wirklich wie im Theater fühlen!”.

“Dein Vortrag hat uns allen Spaβ gemacht, ich glaube, jeder hat etwas Interessantes erfahren. Du hast sehr aktuelle Probleme angesprochen. Besonders anregend finde ich deine Meinung über… . Es tut mir aber ein bisschen Leid, dass du unsere Lexik zum Thema … nicht gebraucht hast, beachte es bitte nächstes Mal!”.

Еще один важный для урока иностранного языка эмоциональный фактор – иноязычная тревожность обучающихся, форма ситуативной тревожности,

проявляющаяся исключительно в процессе изучения иностранного языка и в связи с необходимостью общаться на нем [2]. Иноязычная тревожность может возникать у обучающихся в следующих ситуациях: 1) устные выступления и презентации; 2) участие в дискуссиях и ролевых играх перед группой; 3) ответы на вопросы преподавателя. Преподаватель может предположить у ученика повышенный уровень иноязычной тревожности по некоторым поведенческим признакам: боязнь высказываться на иностранном языке, нежелание участвовать в устной работе в классе, выполнение домашней работы в последний момент, стремление избегать сложных лингвистических конструкций. Невербальными признаками иноязычной тревожности являются ограниченная мимика, стремление свести к минимуму визуальный контакт с преподавателем, менее активная жестикуляция.

Учитель иностранного языка должен учитывать многие аспекты: быть максимально тактичным и справедливым при педагогической оценке, избегать сравнений обучающихся (и учебных групп) друг с другом, постоянно следить за своей мимикой, пластикой, интонациями, использовать определенные педагогические технологии.

Под педагогическими технологиями понимают «целенаправленное, последовательное описание деятельности учителя и учащихся в процессе достижения поставленных дидактических целей» [6, с. 112].

Созданию оптимальной эмоциональной атмосферы на занятиях по иностранному языку и, как следствие, снижению уровня иноязычной тревожности до оптимального, способствует, на наш взгляд, применение следующих технологий: 1) игровые технологии; 2) технология эмоционально насыщенного диалога; 3) технология критической взаимооценки; 4) технология работы с видеоматериалами.

I. Игровые технологии. Игры, используемые на уроке иностранного языка, должны, на наш взгляд, соответствовать ряду требований: 1) задействовать эмоциональнуюсферу личности обучающихся; 2) учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, их интересы; 3) оставлять обучающимся возможность принимать участие в игре в психологически комфортной для них форме; 4) в той или иной форме включать в работу всех обучающихся. Игра должна мотивировать обучающихся ко вступлению в эмоциональный контакт друг с другом.

II. Технология эмоционально насыщенного диалога. Иноязычное общение на уроке предоставляет преподавателю много возможностей для задействования эмоциональной сферы личности обучающихся. Работа над эмоционально насыщенным диалогом включает следующие этапы:

1. Вводный материал: работа над текстом, статьей, аудио- или видеоматериалом по заданной теме.

2. Обсуждение эмоциональных аспектов изученного материала: как чувствуют себя главные герои, в чем проблема рассматриваемого материала, что должны делать герои, правы ли они, что бы сделали обучающиеся на их месте, какие вопросы возникают при знакомстве с материалом.

3. Разделение на пары. Учитель контролирует процесс, но не навязывает обучающимся свои варианты, а дает советы, рекомендует наиболее подходящих партнеров.

4. Прояснение коммуникативной задачи, распределение ролей. Задача к каждому диалогу соответствует одному или нескольким из перечисленных

деятельностью; владеть навыками конструктивного разрешения конфликтов и др.).

Разработан примерный тематический план занятий, включающий несколько модулей:

1. Теоретические основы конфликта.
2. Психотехнологии прогнозирования и предупреждения конфликтов в педагогической сфере.
3. Психотехнологии разрешения конфликтов в педагогической сфере.

При проведении практических занятий применялась индивидуальная групповая и фронтальная формы работы. При групповой форме студенты разбивались на группы, каждая группа выполняла свое задание; при фронтальной – одновременно все студенты выполняли одну и те же работу. В конце занятия проводилось подведение итогов. На практических занятиях использовались деловые игры, метод групповой дискуссии, элементы психотренинга, проективное рисование, решение учебно-профессиональных задач, проектная и моделирующая деятельности. Эти методы позволяют студентам приобрести ряд важнейших качеств, таких как: умение вырабатывать совместное решение; терпимость к другим мнениям и позициям; необходимость поиска компромиссов; способность аргументировано отстаивать свою точку зрения; стремление к диалогу; умение строить общение с учетом эмоционального состояния, общей атмосферы.

Эффективность реализованной программы развития навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций проверялась с помощью контрольного среза при помощи диагностических методик, использованных на констатирующем этапе исследования.

Покажем произошедшие изменения по тесту Р. Килмена и К. Томаса. Анализ полученных данных показывает, что сократилось количество студентов, выбирающих стратегии соперничество (22%), избегание (14%), приспособление (14%) и увеличилось число лиц, выбирающих стратегии компромисс (24%) и сотрудничество (26%).

Количественные и качественные изменения свидетельствует о том, что в межличностном общении будущие учителя физической культуры начали понимать важность мнения других участников спора, не ставя свою точку зрения главенствующей.

С помощью методики оценки уровня конфликтности выявлена положительная динамика у студентов экспериментальной группы. Высокий уровень преобладает у 16 % респондентов. Значительная часть испытуемых имеют средний уровень – 56 %. Низкий уровень выявлен у 28 % студентов.

Обобщая данные по этой методике, можно констатировать, что студенты после проведения формирующего этапа эксперимента стали менее конфликтными и более активными в поиске решения проблем путем переговоров.

Контрольные данные, полученные с помощью методики А. Баса – А. Дарки, позволяют выделить изменения в уровне агрессивности студентов. Увеличилось количество студентов со средним (54 %) и низким уровнями агрессивности (32 %), уменьшилось количество лиц с высоким уровнем агрессивности (14%). Это свидетельствует о том, что респонденты учатся контролировать ситуацию агрессивных действий в конфликте.

На формирующем этапе исследования с целью развития навыков конструктивного разрешения конфликтов разработана и внедрена программа «Психология конфликта». Она направлена на освоение будущим бакалавром психологических закономерностей и механизмов возникновения, протекания, разрешения конфликта.

Среди основных задач программы были выделены следующие:

6. изучить базовые понятия, явления, методы психологии конфликта;
7. определить и понять влияние особенностей общения на систему деловых и межличностных отношений; изучить оптимальные стили и стратегии поведения в процессе общения;
8. использовать знание психологических закономерностей возникновения, протекания и разрешения конфликтов в педагогическом процессе;
9. применять эффективные технологии профилактики, урегулирования и управления разрешением конфликта;
10. освоить методы самопознания, понимания себя, своих конфликтов, собственной толерантности; методы самосовершенствования.

В результате изучения дисциплины студент должен:

знать:

–основные понятия, используемые в учебной и научной литературе по психологии конфликта;

–основные виды конфликтов и их особенности;

–психологические закономерности возникновения, протекания и разрешения конфликта в профессиональной деятельности;

–психологические особенности участников конфликта;

–свои сильные и слабые стороны, качества, которые проявляются в конфликтной ситуации;

уметь:

–анализировать конфликт, определяя его особенности и динамику протекания;

–применять эффективные технологии профилактики, урегулирования и управления разрешением конфликта;

–сотрудничать с людьми и управлять собственной деятельностью;

владеть:

–навыками конструктивного разрешения конфликтов.

Освоение курса программы рассчитано на 36 аудиторных часов, которые могут проводиться в форме лекций, семинаров, тренинга и др.

Программа представлена теоретической и практической частями, которые взаимообусловлены и взаимозависимы. Теоретическая часть предполагает формирование психологических знаний, необходимых для эффективного овладения навыками конструктивного разрешения конфликтов (понятие, виды конфликтов, источники конфликтов и стрессов, динамика конфликта, методы профилактики конфликтов в педагогической сфере, стратегии разрешения конфликтов и др.). Практическая часть ориентирована на выработку конкретных умений и навыков, необходимых для качественного осуществления педагогической деятельности (умение применять эффективные технологии профилактики, урегулирования и управления разрешением конфликта; умение сотрудничать с людьми и управлять собственной

требований: 1) затрагивает актуальную для обучающихся проблему из области человеческих отношений; 2) требует от обучающихся совместного решения актуальной для обоих проблемы; 3) требует от обучающихся оказания друг другу помощи, поддержки; 4) подразумевает совместный разбор проблемной ситуации и выработку плана совместных действий. Выбранные темы должны действительно вызывать желание высказаться: давать возможность рассказать в диалоге о возникшей на самом деле проблеме, причинах плохого настроения, дать друг другу советы по выходу из трудных ситуаций, просто проиграть актуальные жизненные ситуации.

5. Представление диалогов и оценка.

III. После этапа представления диалогов возможно использование технологии критической взаимооценки. Для этого учитель заранее напоминает критерии оценки. Ученики на родном или иностранном языке называют критерии оценки: 1. соответствие содержанию задания; 2. взаимодействие в беседе (умение начать, закончить разговор, уточняющие вопросы, благодарность за советы); 3. лексическое и грамматическое оформление речи (правильное использование лексического и грамматического материала, соответствие поставленной задаче); 4. темп и выразительность речи (соблюдение нормального темпа диалога, отсутствие пауз, артистичность).

До ответа оцениваемых обучающихся преподаватель выбирает для каждой пары отвечающих 2 экспертов: “Wer möchte den Dialog von Wasja und Petja kommentieren? Der erste Schüler wird den Dialog loben, der zweite Schüler soll ein bisschen Kritik üben!” После прослушивания диалога обучающиеся комментируют ответы друг друга.

IV. Технология работы с видеоматериалами.

Работа с видеоматериалами способствует меньшему уровню иноязычной тревожности, чем аудирование, поскольку звуковой ряд сопровождается зрительной наглядностью, есть возможность наблюдать за мимикой и жестами персонажей, рассмотреть схемы, графики или диаграммы (например, при просмотре новостей), подкрепляющие аудиоряд, возможно использование музыкального сопровождения. Работа над видеоматериалами может включать следующие этапы:

1. Этап мотивации к учебной деятельности.

-Guten Tag, liebe Kinder. Heute arbeiten wir mit einem Video. Es ist ein komischer Zeichenfilm. Aber zuerst sagt bitte: Welche Assoziationen habt ihr mit dem Wort “Wetter”?

2. Прояснение новых лексических единиц.

-Ihr kennt sehr viele Wörter zu unserem Thema! Im Video gibt es einige neue Wörter. Das erste Wort ist “aufgeregt”. Der Mensch ist zum Beispiel vor den Prüfungen aufgeregt. Oder wenn etwas Gutes plötzlich passiert.

Ученики угадывают значения новых слов по описанию и записывают их в словарь.

3. Первый просмотр видео.

-Das Video heiβt “Peppa: Schnee”. Worum kann es hier gehen?

Ученики строят предположения о содержании видео (при этом на экран выведены первые кадры ролика).

-Einige von euch haben recht. Wir sehen uns jetzt das Video zum ersten Mal an und antworten dann auf folgende Fragen: Wer sind die Hauptheldеn? Wie sehen sie aus? Was Machen sie? Wie ist das Wetter?

4. Второй просмотр видео.

-Ihr habt die Fragen sehr gut beantwortet. Besonders interessant/voll/… waren die Antworten von … . Jetzt sehen wir uns das Video noch einmal an und machen dann einen Lückentext. Arbeitet bitte zu zweit.

Обучающиеся смотрят видео второй раз и выполняют предложенные задания.

5. Речевые упражнения.

Учитель предлагает обучающимся задать друг другу на вопросы по видео, предоставляя ученикам возможность самостоятельно выбрать одноклассника, который будет отвечать на вопрос. Затем учитель просит детей передать содержание видео. Ученики по цепочке пересказывают видео и делают выводы.

При выборе технологий работы над материалом важно избегать однотипных, банальных заданий, вызывающих у учеников скуку и ощущение, что все уроки иностранного языка проходят одинаково.

Этап анализа осуществленного общения также называют стадией обратной связи, его главная функция – диагностически-коррекционная [7, с. 567]. Учитель анализирует собственную систему общения, ее форму, уточняет возможные варианты организации общения в конкретной ученической группе, прогнозирует и моделирует последующую организацию общения в данной группе.

Если анализ урока выявил наличие коммуникативных барьеров, учителю следует поработать над их устранением. Процесс преодоления различных барьеров индивидуален и включает, на наш взгляд, следующие этапы: 1) осознание учителем факта наличия определенных психологических барьеров; 2) конкретизация, описание существующего барьера; 3) поиск причин возникновения барьера; 4) выделение аспектов педагогического общения, вызывающих негативную реакцию обучающихся; 5) анализ сторон педагогического общения, предположительно оцениваемых школьниками позитивно; 6) анализ собственного образа в восприятии учеников; 7) выработка способов устранения причин возникновения психологических барьеров.

Для организации оптимальных межличностных отношений в группе учителю иностранного языка необходимо составить для себя целостный портрет своего общения с другими людьми, чтобы при необходимости скорректировать некоторые аспекты собственного поведения.

Выводы. Без знания учителем особенностей педагогического общения на уроке иностранного языка, предварительного моделирования педагогического общения, стремления вызывать и поддерживать свое коммуникативное вдохновение, постоянного анализа собственных уроков и стремления устранять возникающие коммуникативные барьеры невозможно не только создание на занятии способствующей наиболее эффективной творческой деятельности и благоприятной эмоциональной атмосферы, но и профессиональное самосовершенствование педагога.

Литература:

1. Белых Д.В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжа: Автореферат дисс. канд. псих, наук. - Тамбов, 2004. – 24 с.

2. Гусаковская Н.Ю. Иноязычная тревожность и ее влияние на мотивацию к изучению иностранного языка в неязыковом вузе / Н.Ю. Гусаковская, И.А.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в настоящее время достаточно перспективным становятся исследования разноаспектных проблем конфликтологии образования, поскольку дают возможность лучше ориентироваться в сложностях профессиональной деятельности, искать оптимальные решения в конфликтных ситуациях, находить наиболее эффективные способы воздействия на поведение людей, вовлеченных в конфликтное противоборство.

В рамках обозначенной проблемы проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие студенты 1–3 курсов факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» в количестве 50 человек.

На констатирующем этапе исследования, были использованы следующие методики: методика «Тип поведения в конфликтной ситуации» К. Н. Томаса, методика оценки уровня конфликтности [5]; опросник «Состояния агрессии» А. Басса – А. Дарки [6].

С целью изучения стратегий поведения студентов в конфликтных ситуациях была применена методика «Тип поведения в конфликтной ситуации» К. Н. Томаса. Анализ диагностических данных показал, что 32 % респондентов стремятся решать конфликты при помощи соперничества, 22 % студентов выбрали стиль избегания конфликта, 14 % – сотрудничество, 16 % – приспособление и 16 % определили для себя доминантную стратегию компромисса.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство опрошенных респондентов, склоняющихся к стратегиям избегания и соперничества, могут инициировать или вовлекаться в конфликтные ситуации.

Кроме того был изучен уровень конфликтности студентов, который показал, что 26 % испытуемых имеют высокий уровень конфликтности, 52 % – средний уровень и 22 % – низкий уровень конфликтности. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что у значительного количества студентов преобладает средний уровень конфликтности, хотя высок процент лиц, которые обладают чертами характера, особенностями поведения, характерными для конфликтной личности.

С помощью методики А. Баса – А. Дарки была выявлена степень агрессивности и враждебности в коллективе студентов. У 48 % испытуемых обнаружен средний уровень агрессивности, у 24 % – высокий и 28 % имеют низкий уровень.

По шкале «враждебность» можно отметить, что у преобладающей части студентов выявлен средний уровень (46 %), низкий уровень у 26 % и высокий у 28 % испытуемых.

Следовательно, в исследуемой выборке обнаружены излишне агрессивные студенты, которые, как правило, добиваются собственных успехов за счет интересов других.

Таким образом, проведенное нами исследование, во-первых, показало, что среди студентов высок процент лиц, обладающих высоким уровнем конфликтности и агрессивности; во-вторых, значительное число будущих учителей, испытывают затруднения в использовании навыков конструктивного разрешения конфликтов; в-третьих, необходимость наметить перспективные пути решения обозначенной нами проблемы.

конструктивного разрешения конфликтов учителей на этапе вузовского обучения.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе изучению конфликта посвящено множество работ зарубежных и отечественных учёных (Т. Парсонс, Э. Мэйо, Л. Козер, А. Турен, А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, Н. А. Гришина, А. Д. Лазукин и др.), где раскрываются различные аспекты изучаемого феномена.

Согласно Н. В. Гришиной, конфликт – это осознанное препятствие в достижении целей совместной деятельности, как реакцию на почве несовместимости характеров, несходства культурных основ и потребностей [3].

С точки зрения А. Д. Лазукина, конфликт – это острый способ разрешения противоречий, возникающих в общении между людьми, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и часто сопровождающийся негативными эмоциями [4].

А. Я. Анцупов под конфликтом понимает наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1].

Различные аспекты проблемы изучения педагогических конфликтов представлены в работах А. И. Шипилова, М. Рыбаковой А. Я. Анцупова, С. В. Баныкина, И. М. Вереникиной, А. С. Гусева и др.

По мнению С. В. Баныкина, педагогический конфликт – это возникшая в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форма проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих у них отрицательный эмоциональный фон общения [2].

Н. У. Ярычев, Т. Р.Саралиева утверждают, что педагогический конфликт представляет собой кульминацию педагогических противоречий, которые складываются в образовательном процессе и выражаются в открытом столкновении субъектов педагогического взаимодействия, преследующих различные цели, отстаивающих свои позиции и демонстрирующих противоположные мотивы поведения [7].

А. И. Шипилов, А. Я. Анцупов выделяют следующие причины педагогических конфликтов: учитель имеет недостаток ответственности за принятие правильного решения в разрешение конфликтной ситуации; участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель – ученик), что и определяет их поведение в конфликте; различный жизненный опыт у участников обусловливает различную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов; различное толкование событий и их причин (взгляд на конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика»), поэтому учитель не всегда понимает переживания ребенка, а ученик – излишне эмоционален; учителю необходимо помнить о том, что присутствие других обучающихся делает их из наблюдателей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; приоритетны в конфликте интересы обучающегося как личности, что обязывает учителя взять инициативу на себя; ошибки учителя при разрешении конфликта приводят к новым проблемам и конфликтам, в которые включаются другие ученики; конфликт в деятельности педагога легче предупредить, чем разрешить [1].

Толмачева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 20 (653). Педагогические науки. – М., 2012. – с. 181-189.

3. Евсюкова Н.И. Коммуникативные барьеры взаимодействия учителя с учеником как детерминация дидактической депривации // Н.И. Евсюкова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. - № 6 (43). – с. 52-55.

4. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – с. 9-16.

5. Кан–Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

7. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

8. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

Педагогика

УДК: 371.398

аспирант Ларионов Михаил Сергеевич
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРОВОГО КОНКУРСА «ЗОЛОТОЕ РУНО» В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье представлено описание основных положений одного из направлений продуктивного обучения – игрового конкурса по истории мировой культуры “Золотое руно”.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, игровой конкурс, продуктивное обучение.

Annotation. The article presents a description of the main provisions one of the directions of productive learning – a game quiz on history of world culture “The Golden fleece”.

Keywords: extracurricular activity, game quiz, productive learning.

Введение. Расширение образовательного пространства через объединение урочной и внеурочной деятельности школьников существенно увеличивает возможности школы при создании условий для наиболее эффективного развития обучающихся.

Особую ценность в этом отношении представляет теория и практика педагогической системы продуктивного обучения, опора на которую может способствовать построению учебно-методического обеспечения внеурочной деятельности в направлении интеллектуального и общекультурного развития личности школьников.

Формулировка цели статьи. В статье дано описание игрового конкурса «Золотое руно» и обосновано его педагогическое воздействие и роль в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе доминирует продуктивная деятельность, основанная на переосмыслении и преобразовании больших объемов информации. Условия, необходимые для выполнения такой деятельности – это способности к работе с большими массивами информации и способности творчески, продуктивно эти массивы перерабатывать. В теории и практике образования в такой ситуации акценты неизбежно должны смещаться с процесса получения статических знаний на формирование и развитие умений получать и обрабатывать необходимую для осуществления актуальных задач информацию. «Каждый человек на протяжении своей жизни оказывается погруженным во множество конкретных видов деятельности, которые различаются прежде всего своим предметным содержанием, обусловленным совокупностью потребностей, мотивов, задач, действий» [5, с. 38]. Создание системы действительно продуктивного обучения способствует тому, что многочисленные профессии входят в повседневную жизнь каждого человека, им осваиваются по мере надобности и уже не воспринимаются, как нечто недоступное. «Поколение, которое сейчас оканчивает школу, отличается от своих родителей тем, что родители оканчивали школу, получали профессию и трудились по этой профессии до пенсии. Современным выпускникам до получения пенсии придется кардинально сменить свою профессию не менее 5-7 раз» [4, с. 24].

В развитии учащихся, начиная с младшей школы, большое значение имеет становление интеллектуального инструментария, способностей к творческому мышлению, создающих возможности для выполнения сложных операций, формирующих условия для успешного освоения как интеллектуально сложных профессий, так и способностей, используемых в непрофессиональной деятельности.

В настоящее время мы исходим из того, что у каждого человека есть возможность получить доступ практически к любой информации. Вопрос в том, каким способом эту информацию освоить и переработать. «Творческие профессии предполагают, что обучаемые специалисты должны самостоятельно находить нужные им сведения из разных источников, продуктивно их перерабатывать и использовать в процессе выполнения проблемного задания» [4, с. 25].

Научно-технический прогресс привносит в жизнь общества новые технологии, способы деятельности и т. п., которые необходимо осваивать и школьникам, и взрослым. Ведь конечная цель заключается в том, чтобы человек вышел на уровень самореализации и самосовершенствования и в профессиональном отношении, и в кругу семьи, и в сфере досуга. Формирование такого человека безусловно в большей мере задача педагогики, однако к ней обращаются и другие науки: социология, психология, философия, экономика и многие другие. Если педагогика рассматривает вопросы, как подготовить человека к следующим этапам его жизни, то другие науки нацелены на то, как изменить условия жизни преимущественно уже сформировавшегося общества.

Исходя из этого представляется вполне уместным обращение представителей различных наук к проблемам педагогики, и огромный вклад, привнесенный ими. Естественно, что это отразилось и на способах

Психология

УДК 159.9(045)

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Кудашкина Ольга Васильевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и спорта Тарасова Светлана Васильевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается проблема изучения конфликтности студентов педагогического вуза. Авторами представлены результаты эмпирического исследования уровня конфликтности студентов. Особое внимание уделено раскрытию содержания предложенного курса, способствующего формированию психологической компетентности и навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, навыки конструктивного разрешения конфликта, стили поведения, агрессивность, враждебность.

Annotation. In article the problem of studying of a conflictness of students of pedagogical higher education institution reveals. The author has presented results of empirical research of level of a conflictness of students. The special attention is paid to disclosure of maintenance of the offered course promoting formation of psychological competence and skills of constructive resolution of conflicts.

Keywords: conflict, skills of constructive resolution of conflict, styles of behavior, aggression, hostility.

Введение. В современной системе образования проблема конфликтов поднимается достаточно часто, так как процесс обучения и воспитания невозможен без противоречий и конфронтаций. Педагогические конфликты являются наиболее сложными и противоречивыми. Как правило, они отрицательно влияют на самих конфликтующих и на участников образовательного процесса. В коллективе, где сложился неблагоприятный социально-психологический климат, учащиеся плохо усваивают программный материал и простая обида может, в конечном счете, привести к проявлению стресса и агрессии. В связи с этим данная проблема актуальна на сегодняшний день.

Формирование опыта конструктивных взаимоотношений с окружающими и поведения в условиях конфликтных ситуаций необходимо совершенствовать на этапе вузовского обучения, поскольку профессиональная позиция учителя обязывает взять на себя инициативу в разрешении педагогических конфликтов, как более опытному коммуникатору. Решению этой проблемы и посвящено наше экспериментальное исследование.

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи является отражение результатов экспериментального исследования по развитию навыков

ситуаций, ориентация на будущее являются компонентами профессиональной идентичности в период обучения.

Таким образом, успешность будущей профессиональной деятельности будет зависеть не только от овладения профессиональными компетенциями, но и сформированной профессиональной идентичности.

Литература:

1. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 4. — С. 51—59.

2. Климов Е.А. Психология профессионала. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 . – 397 с.

3. Кобзева О.В. Особенности профессиональной мотивации студентов, обучающихся по направлению специальное (дефектологическое) образование// Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. М.: Издательство «Перо», 215. С. 449-454.

4. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 87-111.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание» , 1996. – 298 с.

6. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля жизни (пособие для врачей и психолого)/ научный руководитель и редактор Л.И. Вассерман. СПб: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1998. - 34 с.

7. Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года (утверждена Президентом Российской Федерации 8 февраля 2013 г.).

8. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008, Т. 29, № 3. С. 101-109.

9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. Ин-та, 2004. - 600 с.

организации педагогического процесса, а именно: на появлении и развитии системы продуктивного обучения.

Единого понимания того, что такое продуктивное обучение, в научной литературе к настоящему моменту нет. Ряд ученых считает, что это способ организации образовательного процесса, и такое понимание продуктивного обучения нашло отражение в появлении международной сети продуктивных школ. Другие считают, что продуктивное обучение возможно реализовать в любой форме, в том числе и в рамках классического образования.

В педагогической теории и практике часто используются такие понятия, как «продукт» и «продуктивность», смысл которых весьма разнообразен: продуктивное мышление, продуктивные технологии, продуктивный урок, продуктивная деятельность. В них, как правило, вкладываются значения, связанные с такими свойствами деятельности, как плодотворность, производительность, результативность, эффективность. Следуя такой логике продукт – это результат деятельности, выраженный в приобретении опыта. Таким образом, продукт в продуктивном обучении – это идея, озарение, получаемые в процессе деятельности, осознанные в рефлексии и ставшие опытом. Это новый фрагмент содержания образования, обнаруженный новый смысл предметов или явлений, открывшееся новое значение или элемент в отношениях.

Исследователи продуктивного обучения находят его исторические истоки у Сократа и Платона. Далее прослеживают его развитие в трудах Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, А. Дистервега, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Дж. Дьюи, С. Френе, Р. Штайнера и многих других. Присутствует определенная общность продуктивного обучения с педагогическими системами Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Хуторского. Тема продуктивного обучения активно развивается в написанных недавно диссертациях С.Б. Попцова, А.А. Вострикова, О.И. Апасовой, Е.В. Губановой, Т.Н. Ивочкиной, С.М. Каплунович.

Современное понимание продуктивного обучения, при всем многообразии мнений, базируется на системно-деятельностном подходе. Обязательным условием продуктивности является возникновение проблемной ситуации (принятие цели, актуальной для субъекта) и дальнейшее ее разрешение.

Разработка продуктивных задач и создание условий для их выполнения обучающимися требует от педагога специальной работы, выполнения роли тьютора – консультанта, помогающего каждому своему ученику продуктивно расти, развиваться, становится творческой личностью. «Для учителя важными становятся компетенции построения продуктивного взаимодействия с социальными партнерами, с различными общественными организациями, с реализацией социально-гуманитарной задачи, направленной на расширение границ социального взаимодействия школы, на повышение ее открытости» [5, с. 37].

Продуктивное обучение ориентировано на отдельные модули и проекты, применимые в условиях массового традиционного обучения, наиболее популярной формой которых являются игровые конкурсы и тестирования по различным предметным областям. «Продуктивные технологии проведения игровых конкурсов и тестирований являются эффективными формами внеурочной деятельности, тесно связанными с работой учителя в классе и обеспечивающими педагога необходимым инструментарием и материалами для внеклассной работы. Предложенные методы внеурочной деятельности

расширяют образовательную среду, позволяют использовать различные электронные образовательные ресурсы и существенно повышают мотивацию к освоению образовательной программы в целом» [2, с. 81]. Один из таких проектов – игровой конкурс «Золотое руно» по истории мировой культуры, представляющий интерес не только потому, что в нем реализуются «продуктивные технологии», но и тем, что его содержание основано на достижениях человечества, нашедших отражение в памятниках истории и культуры.

«Цель образования – становление человека Культуры, способного регулировать и организовывать свой жизненный путь и выступающего в качестве движущей силы собственного развития, осознающего свою ответственность и достоинство перед другими людьми, перед собой и миром в целом» [6, с. 3]. В развитии отечественного образования большое значение уделяется расширению системы дополнительного образования, движению «от единообразной, массовой, репродуктивной школы к полифонии различных образовательных учреждений продуктивного типа, ориентированных на гуманизм, культуру, духовность и развитие личности в целом…» [6, с. 3], результатом чего должно стать появление нового качества образовательной среды, переосмысление ценностей и смыслов образования.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о формировании универсальных учебных действий (УУД) в процессе участия в конкурсе. В федеральных государственных образовательных стандартах УУД определены как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса». Универсальные учебные действия разделены на четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

В характеристиках личностного блока УУД более всего прослеживаются социокультурные характеристики. Они способствуют формированию ценностно-смысловой ориентации учащихся (этической, моральной, нравственной) и ориентации на социальные роли и межличностные отношения в двух направлениях: смыслообразования (в отношении связей между мотивацией и целеполаганием в учебном процессе) и нравственно-этического оценивания (на основе сформированных ценностей, обеспечивающих выбор для тех или иных действий).

Регулятивный блок УУД характеризует способность к самоорганизации школьников в учебной деятельности. Они оказывают определяющее влияние на целеполагание, планирование, прогнозирование, самоконтроль, коррекцию, оценку и способность к волевому усилию в ходе осуществления образовательного процесса.

Познавательный блок определяет интеллектуальное развитие. В нем выделяются способности к поиску и выделению необходимой информации, умению структурировать и выражать полученные знания, самоанализ в процессе познавательной деятельности.

Наконец, коммуникативный блок связан с действенно-практическим компонентом культуры. Они «обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего,

процентные показатели (абсолютное количество баллов отнесено к максимально возможному показателю по соответствующей шкале).

Таблица 3

Проявление временной перспективы в юношеском возрасте (%)

Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
61	75	76	73	50

Данные представленные в таблице указывают на то, что на первых ступенях профессиональной идентичности индивиды ориентированы на будущее, а их поведение определяется целями и последующим вознаграждением, при этом они осознают какие нужно применить средства для достижения желаемой цели. Так как для этого возрастного периода развития характерна повышенная возбудимость, проявляющаяся в неуравновешенности, резкой смене настроения, тревожности и др., то неудачи в учебе могут стимулировать ориентацию на удовольствие и отсутствие заботы о будущих последствиях. Но формирование системы представлений о самом себе, усиление личностного контроля, склонность к самоанализу стимулируют ведущую деятельность юношеского возраста — учебно-профессиональную.

Анализируя события произошедшие в прошлом, респонденты отдают предпочтение позитивным воспоминаниям, рассматривая опыт как знания, способствующие развитию и определяющие актуальное состояние.

В меньшей степени респондентам свойственны отсутствие сфокусированной временной перспективы, низкая самооценка, импульсивность. Но у них сформировалось убеждение, что их будущее предопределено и изменить его индивидуальными действиями невозможно, поэтому отсутствует надежда на позитивное будущее.

Временная перспектива как компонент профессиональной идентичности позволяет оценить влияние на индивида его прошлое и настоящее, а также видение будущего.

Выводы. Юношеский возраст является переходным этапом от первичной к вторичной социализации. Именно он является сензитивным для овладения специальными знаниями и навыками, расширения системы социальных ролей, формирования адекватного соотношения между требованиями профессии и своими возможностями, умения находить пути как подготовки, так и реализации поставленных профессиональных целей.

Профессиональная идентичность специалиста начинает развиваться во время обучения в образовательной организации и стимулирует овладение им знаниями, умения и навыками, которые он получает во время академических занятий, учебной и производственной практик. В это время индивид должен принять профессию в личностном плане.

В исследовании установлено, что целеустремленность, настойчивость как личностные детерминанты, непринятие фрустрирующих и стрессовых

будущее, но и адекватная оценка всех происходящих в настоящий момент событий.

Далее рассмотрим специфику проявления эго защит в юношеском возрасте (см. таблицу 2).

Таблица 2

Проявление эго защит в юношеском возрасте

Шкала	Сырая оценка		Процентили
	$\bar{X}$	σ	
Отрицание	5,7	2,02	84
Подавление	4	2,33	63
Регрессия	7,7	1,83	88
Компенсация	5,3	0,98	88
Проекция	9,7	2,06	72
Замещение	5,9	2,03	86
Интеллектуализация	5,7	2,1	59
Реактивные образования	5,7	1,8	97

Результаты исследования позволяют утверждать, что «реактивные образования» в юношеском возрасте выступают основным механизмом защиты собственного Я, указывая на неприятие фрустрирующих и стрессовых ситуаций. В период формирования профессиональной идентичности происходит замена субъективно более сложных задач на относительно доступные и простые, что приводит к уменьшению количества конструктивных способов разрешения ситуаций. Для повышения собственной самооценки респонденты стараются найти у себя ценности, достоинства и личностные детерминанты другого, при этом не пытаясь анализировать их и переструктурировать.

Кроме этого деструктивные тенденции в отношении более доступных объектов стимулируют у них подавление негативных и социально не одобряемых эмоций. В ситуации вынужденного выбора они стремятся уйти от реальности, отрицая происходящее.

Менее свойственны им в этот период завистливость, неблагодарность, недоброжелательность. Также юноши приписывают другим людям неприемлемые чувства и мысли.

Следующий этап анализа определение специфики временной перспективы в юношеском возрасте (см. таблицу 3). Поскольку в опроснике самоорганизации деятельности разные шкалы оцениваются по разному количеству пунктов, то для сравнения их выраженности были использованы

партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми».

Универсальные учебные действия – это основа учебной деятельности ребенка. Их сформированность служит залогом продуктивности саморазвития личности учащихся, их самообразования и самовоспитания. Именно это является фундаментом для гуманистической, личностно-ориентированной направленности процесса образования школьников.

При составлении заданий конкурса «Золотое руно» необходимо учитывать основные принципы, предъявляемые сегодня к содержанию современного школьного образования. Во-первых, мы работаем с содержанием школьного образования как педагогически адаптированным опытом человечества, а, во-вторых, опираемся на концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая сегодня является методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

При разработке содержания конкурса основной акцент делается не столько на память и знания, полученные в рамках изучения школьной программы, сколько на умение участников работать с новой информацией, определять круг возможных источников, производить поиск данных, сравнивать, анализировать. Такая внеурочная форма учебного испытания позволяет участникам творчески подходить к поиску ответов на интересные вопросы, принимать решения, обосновывать свою точку зрения.

Одна из целей игрового конкурса «Золотое руно» – формирование и развитие самостоятельно мыслящей творческой личности, способной к саморазвитию и самовоспитанию.

Отсюда вытекают и основные задачи конкурса:

- стимулирование любознательности школьников и мотивации поиска новых знаний в сфере мировой культуры;
- дополнительное образование школьников путем развития их интереса к истории мировой культуры;
- активизация внеклассной и внешкольной работы, включение в круг участников родителей;
- развитие творческой познавательной активности учащихся, расширение их культурного кругозора;
- ориентация на интегративные мировоззренческие механизмы решения поисковых задач, развитие целостной картины мира;
- развитие системного и эвристического мышления школьников, метапредметных умений и навыков в области работы с различными источниками информации: сопоставления фактов, выявления причинно-следственных связей, обобщения данных, включение аналитико-синтетических ассоциативных механизмов в поисковую деятельность школьников;
- развитие метапредметных умений ставить цели и достигать их, находить выходы из сложных ситуаций, участвовать в командной работе.

При составлении конкурсных заданий основными педагогическими принципами, которыми руководствуется методическая комиссия являются принципы возрастосообразности, культуросообразности, ценностно-

смысловой направленности содержания образования, принцип развивающего обучения.

Принцип возрастосообразности – каждый возрастной период человеческого развития является уникальным, и в каждом из них наиболее актуальными являются различные процессы и явления. Учет возрастных особенностей является одним из условий разработки конкурсных заданий. На каждом возрастном этапе перед человеком встаёт ряд специфических задач, от решения которых зависит его личностное развитие.

Принцип культуросообразности – соответствие образования развитию каждого человека и той степени культуры, на которой находится народ. «Современное понимание принципа культуросообразности включает необходимость самоопределения и самореализации человека в многокультурном и взаимосвязанном мире, наличие в его личностном арсенале способности к диалогу и толерантности и др.» [7, с. 39-40], то есть активное участие детей и взрослых в культурных событиях.

Принцип ценностно-смысловой направленности содержания образования –любая информация, которую получают школьники, обладает определенным влиянием на их сознание. Это влияние должно быть облагораживающим и питающим душу лучшими примерами, образцами культуры, запечатлевающими позитивные ценности и смыслы человеческой деятельности. Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т. е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся.

Принцип развивающего обучения – реализуется в том, что обучение ведет за собой развитие. Целью развивающего обучения является психическое и личностное развитие учащихся при обучении. В конкурсе это становится тоже возможным, поскольку задания ориентированы на интегративные мировоззренческие механизмы их решения, а также направлены на развитие целостной картины мира, развитие творческой познавательной активности учащихся, расширение культурного диапазона; развитие умений и навыков школьников работать с различными источниками информации, дающими возможность сопоставления фактов, выявления причинно-следственных связей, обобщения данных, включения аналитико-синтетических ассоциативных механизмов в поисковую деятельность школьников и т.д.

Содержание вопросов выходит за рамки школьной программы, но вместе с тем находится в зоне ближайшего развития, как в отношении нахождения информации, так и в отношении понимания вопроса. Именно такие задания делают соревнование не проверкой имеющихся знаний, а инструментом для выработки способностей их поиска. Кто-то сможет ответить на все вопросы, кто-то лишь на часть, но вместе с тем узнает о множестве интересных исторических фактов, кто-то увидит вещи гораздо более интересные и откроет для себя новые рубежи и горизонты, неведомые ранее.

Первое, пилотное проведение конкурса «Золотое руно» произошло в 2003 году. За прошедшие годы его формат претерпевал разнообразные изменения, например, в отношении количества вопросов и количества вариантов ответов для каждого вопроса, но основные принципы остались неизменными.

Конкурс проводится в один тур. В нем может участвовать любой школьник от 2 до 11 класса. Участие в конкурсе платное, но плата небольшая.

способов реагирования в стрессовых и фрустрирующих ситуациях, актуальных представлений о своем настоящем и будущем).

Одной из психологических особенностей профессиональной идентичности студентов выступает рефлексия, которая помогает индивиду изучать самого себя, своё сознание, продукты своей активности. Поэтому её развитие будет симулировать формирование профессиональной идентичности на всех этапах развития.

Исследование проводилось в 2016 году на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет». В нём приняли участие 100 респондентов в возрасте 18-19 лет, обучающихся по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» и «Психолого-педагогическое образование». Психологическая диагностика профессиональной идентичности проводилась с помощью методик «Опросник саморегуляции деятельности» [4], методики «Индекс жизненного стиля» [6], опросника временной перспективы Ф. Зимбардо [8]. Выбранные методики позволяют рассмотреть феномен профессиональной идентичности с позиций деятельностного подхода, так как рассматривают индивида и условия его существования через призму познания.

Проанализируем особенности саморегуляции деятельности в юношеском возрасте (см. таблицу 1).

Таблица 1

Проявление самоорганизации деятельности в юношеском возрасте (средние значения)

Шкала	$\bar{X}$	σ
Планомерность	18,3	5,5
Целеустремленность	34,8	6
Настойчивость	20,7	4,6
Фиксация	18,9	5,7
Самоорганизация	8,8	3,9
Ориентация на настоящее	8,9	2,5

Результаты исследования показывают, что показатели по всем шкалам опросника находятся в пределах нормативных. Поэтому на начальном этапе формирования профессиональной идентичности индивиду свойственно в умеренной степени разрабатывать четкие планы и планомерно следовать им достигая целей. Респонденты стремятся достичь своих целей, прикладывая волевые усилия, но в тоже время могут переключаться на более значимые виды деятельности, оставляя ранее начатое не законченным. Они достаточно мобильны как в планировании своей деятельности, так и в системе межличностных отношений. Отличительной особенностью юношеского возраста выступает способность не только видеть и ценить свое прошлое и

достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, а именно, согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я» [1].

Осознание профессиональной идентичности позволит студентам определить своё место в социуме, развить систему ценностей и убеждений, соответствующую требованиям современных социально-экономических условий и динамике мира профессий. Для того, того чтобы быть конкурентоспособным специалистом необходимо постоянно развиваться, реализовывать свой потенциал в профессиональной среде, соответствовать новым профессиональным требованиям.

Формирование идентичности у современного профессионала в большинстве осознается слабо, так как многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях. Поэтому формирование целостного представления о своей роли в профессиональном процессе происходит медленно, индивид не достигает уровня профессионального мастерства, а также не видит своё место в профессиональной среде [2].

В структуре профессиональной идентичности выделяют когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие [9]. В основе каждого компонента должна лежать рефлексия, так как только сам индивид в полной мере может определить уровень своих профессиональных знаний и умений, свои эмоции при выполнении трудовых функций, поведенческие реакции в ситуациях успеха или фрустрации.

Усвоение профессиональных нормативов и стереотипов должно способствовать развитию образа «идеального профессионала», а также профессионального самопознания, самореализации, профессиональной мотивации [5]. Именно профессиональная мотивация становится личностным новообразованием юношеского возраста и регулятором деятельности, способствует успешной реализации знаний, умений, навыков [3].

Согласно концепции Э. Эриксона в период юности и ранней молодости индивид должен установить свою профессиональную идентичность. Необходимо отметить, что процесс профессионального самоопределения продолжается в течение всей профессиональной жизни человека, так как содержание профессии может изменяться или обстоятельства будут способствовать смене профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной идентичности студентов происходит неравномерно. Обучение в образовательной организации актуализирует у них учебно-познавательный мотивацию профессионального развития, формирует профессиональное самосознание.

Обучение это не только ситуации успеха, но и неуспеха Наиболее фрустрирующими ситуациями, после которых студенты принимают решение продолжить обучение по выбранному профилю подготовки, изменить направление или профиль подготовки, закончить своё обучение в образовательной организации являются зимняя и летняя сессии первого курса, а также первая практика, в рамках которой происходит знакомство с видами профессиональной деятельности. Так как профессиональная идентичность является индивидуальной характеристикой, то она, в первую очередь, зависит от личностных особенностей студентов (интеллектуального уровня развития, социального окружения, мотивации, умения организовать свою деятельность,

Сроки проведения конкурса и его тема определяются в начале каждого учебного года и доводятся до сведения участников. Варианты конкурсных заданий подготавливаются для участников из четырех возрастных групп (3–4, 5–6, 7–8 и 9–11 классы) и состоят из 60 вопросов, на каждый из которых необходимо выбрать один из четырех предложенных вариантов ответа. Во время проведения конкурса каждый участник получает листок с заданиями и специальный бланк, в котором отмечает выбранные варианты ответов. К каждому вопросу предлагается 4 варианта ответа, из которых нужно выбрать один.

После проведения компьютерной обработки бланков ответов участников в школы направляются результаты и призы – книги по теме конкурса и небольшие сувениры (закладки магниты, ручки, блокноты и другие предметы с символикой конкурса).

Основу содержания конкурса составляют наиболее значимые исторические события, достижения в области культуры, факты из биографий выдающихся личностей. Знание темы конкурса – это своеобразный ресурс для планирования внеурочной деятельности, определения направлений внеклассной работы, выбора экскурсионной программы, причем как для учителей, так и для участников и их родителей. За прошедшие годы темами для конкурса были:

2003 – Аргонавтика
2004 – Homo Ludens («Человек играющий»)
2005 – Ex Oriente Lux («Свет с Востока»)
2006 – Bella Italia («Прекрасная Италия»)
2007 – Douce France («Милая Франция»)
2008 – Портреты Времени 1861-1914
2009 – Культурные столицы Европы
2010 – Литературные герои
2011 – Sol Lucet Omnibus («Солнце светит всем»)
2012 – Великобритания: «The Land of Hope and Glory»
2013 – Pax Germanica: «Единство немецкой стихии»
2014 – Iberia Paeninsula: «От зелёных долин до бескрайнего моря»
2015 – Эпоха Возрождения
2016 – XVII век: Россия накануне перемен.

Важнейшая особенность конкурса «Золотое руно» – семейный формат, который предполагает решение вопросов участниками у себя дома в выходные дни. Во время выполнения заданий участники могут пользоваться различными источниками информации, включая словари, энциклопедии, научную и художественную литературу, а также обращаться за помощью к другим людям. Такой формат позволяет найти новые возможности общения и взаимодействия с родственниками, друзьями и учителями.

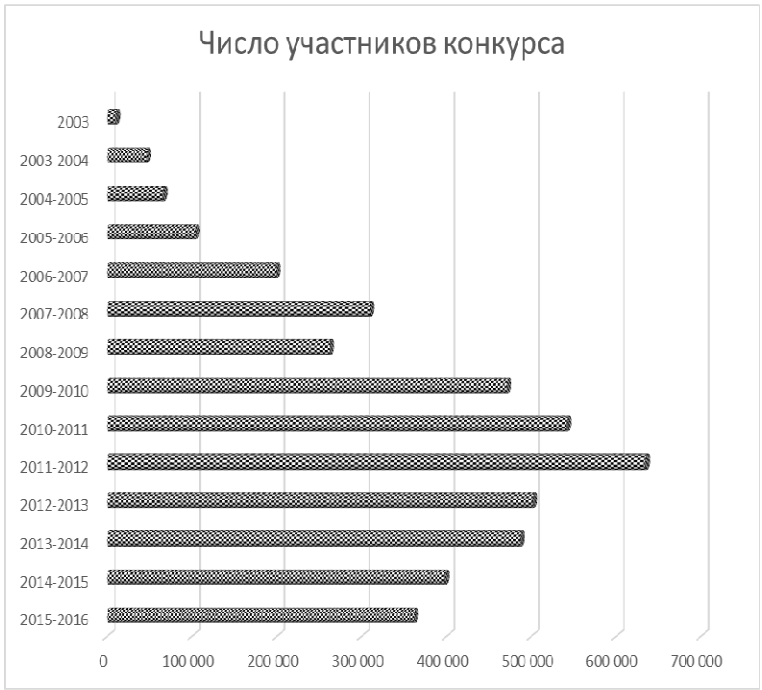
Так же, как и в других сферах деятельности, в сфере развития познавательных способностей большое значение имеет спектр возможностей, с помощью которых достигается желаемый результат. Именно здесь коллективная работа приносит максимальную пользу, поскольку чем больше и разнообразнее коллектив, тем больше методов и способов решения задач может быть использовано в процессе. Для кого-то более приемлемы объяснительно-иллюстративные методы, для кого-то – проблемные, для кого-то – исследовательские. Какие-то задачи решаются сразу, некоторые требуют

подробного изучения, проработки нюансов. В таких ситуациях очень важна роль взрослых: они могут акцентировать внимание на необходимости, например, сопоставления фактов, выявления причинно-следственных связей, обобщения данных. Взрослые могут также управлять организацией работы – проведением мозгового штурма, дискуссий и т. д.

В первые годы проведения интерес к конкурсу, а, соответственно, и число его участников неуклонно росли. В 2003 году в нем приняли участие 10 535 школьников из 466 образовательных учреждений Москвы, Санкт-Петербурга, Краснодарского края и Кировской области. В десятом, юбилейном, конкурсе уже было 634 752 участников из 13 195 образовательных учреждений почти всех регионов Российской Федерации, а также Израиля, Казахстана, Киргизии, Китая, Украины и Узбекистана. В дальнейшем интерес к конкурсу снизился, и в 2016 году в конкурсе приняли участие 362 122 участника из 9 064 образовательных учреждений.

Таблица 1

Статика участия в конкурсе «Золотое руно» за 2003-16 гг.



происходит в подростковом возрасте, когда индивид выбирает профессию соответствующую его индивидуально-психологическим особенностям. Овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками происходит в организациях высшего или среднего профессионального образования. Именно в это время у индивида формируются психологические качества необходимые для решения профессиональных задач, а также профессиональная идентичность. Индивиду необходимо сохранить тождественность Я в условиях трансформации социума и усложняющегося социального взаимодействия, определяя свое место в мире.

Формирование профессиональной идентичности зависит от многих внешних условий, но самым главным, на наш взгляд, является активность самого субъекта процесса профессионализации. Поэтому в условиях постоянных социальных изменений, нестабильности социальной жизни, возникает потребность в объяснении психологических механизмов и факторов, оказывающих влияние на формирование профессиональной идентичности у студентов.

Формулировка цели статьи. Приоритетными направлениями развития Арктической зоны и обеспечения национальной безопасности являются:

-комплексное социально-экономическое развитие Арктической зоны России;

-развитие науки и технологий;

-создание современной информационно-коммуникационной инфраструктуры;

-обеспечение экологической безопасности;

-международное сотрудничество в Арктике;

-обеспечение военной безопасности, защиты и охраны государственной границы Российской Федерации в Арктике [7].

Мурманская область является стратегическим районом страны, так как имеет общую границу с Европейским Союзом и странами НАТО. На её территории расположен Северный военно-морской флот, а также единственный в мире атомный флот, обеспечивающий круглогодичную навигацию в Арктике. Кроме этого Штокмановское и Приразломное месторождения в будущем должны удовлетворять потребность в газе Северо-Запада Российской Федерации.

Поэтому изучение профессиональной идентичности будущего специалиста позволит в полном объеме узнать баланс трудовых ресурсов в ближайшей перспективе. Кроме этого позволит реализовать личностный потенциал индивида в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Формирование профессиональной идентичности длительный процесс, который включает в себя определенные стратегии и тактики поведения, регламентируемые профессиональными компетенциями, а также чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом. Специфика представлений о собственном Я как о будущем специалисте (представителе определенной профессиональной группы) проявляется на протяжении всего обучения в образовательной организации, достигая наибольшего проявления во время прохождения производственных практик.

Профессиональная идентичность — это совокупность длительного личностного и профессионального развития, которая складывается только на

5. Левин, И. Л. Систематизация принципов креативного образования / И. Л. Левин // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 5. – С. 65.

6. Леонтьева Т. В. Потенциал арт-терапии в эстетическом развитии подростков / Т. В. Леонтьева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 2. – С. 62–65.

7. Овчинникова, И. С. Тренинг как технология активного обучения / И. С Овчинникова, Н. А. Кобзева // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1239–1241.

8. Потапов, Д. А. Инновационная образовательная программа «Тренинг развития креативности личности» / Д. А. Потапов // Искусство и образование. – 201 5. – № 5. – С. 106–112.

9. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 704 с.

Психология

УДК: 159.923.2

кандидат психологических наук Кобзева Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье дано определение профессионализации, представлена её структура, обозначены факторы влияющие на нее. Указаны подходы к изучению профессиональной идентичности. Рассмотрена роль профессиональной мотивации при подготовке будущих специалистов. Выявлена роль саморегуляции деятельности, индекса жизненного стиля, временной перспективы в структуре профессиональной идентичности у студентов вуза. Полученные результаты позволяют проанализировать специфику формирования профессиональной идентичности на начальном этапе её развития.

Ключевые слова: профессионализация, идентичность, профессиональная идентичность, временная перспектива, индекс жизненного стиля, самоорганизация деятельности, образовательная среда, студент.

Annotation. In the article is the definition of professionalization, presents it structure, identified factors affecting it. Specified approaches to the study of professional identity. Showed the role of professional motivation in the preparation of future professionals. Presents the role of self-regulation activities, index lifestyles, time perspective in the structure of professional identity among students. The obtained results allow us to analyze the specific features of formation of professional identity at the initial stage of its development.

Keywords: professionalization, identity, professional identity, time perspective, index lifestyle, self-organization activities, educational environment, student.

Введение. Профессионализация — это непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала. Начальная профессионализация



В 2015 году был проведен первый опрос участников конкурса, в котором приняли участие 1107 школьников из 8 регионов Российской Федерации. В 2016 году был проведен опрос, в котором приняли участие 219 школьников, а также 181 родитель и 59 учителей-организаторов.

На основании результатов опроса участников можно сделать следующие выводы:

1. Около 40% школьников участвуют в конкурсе постоянно и около 20% делают это время от времени.
2. Основным мотиватором участия в конкурсе являются познавательный интерес и желание проверить свои способности.
3. В качестве источников информации при поиске ответов на конкурсные задания лидирует Интернет, но также важны домашняя библиотека, знания родственников и знакомых и даже обственный опыт.
4. 80% участников заранее готовятся по теме конкурса.
5. У большой части участников в процессе выполнения конкурсных заданий формируются УУД. Блок опроса «В процессе выполнения заданий» указывает «на способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений», а, следовательно, и на «способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта». Подробнее результаты этой части опроса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты опроса участников конкурса 2016 г.

Вопрос		% ответов
При подготовке к конкурсу:	Прочитали несколько книг или статей в Интернете	63
	Подготовили подборку литературы	25
	Посмотрели документальные фильмы	9
	Посетили выставки в музеях	8
	Обсуждали возможные вопросы с родственниками и друзьями	35
	Подготовили доклад по теме конкурса по заданию учителя	3
	Не готовились	20
В процессе выполнения заданий	Нашли новые источники информации (Интернет-ресурсы)	50
	Научились новым способам работы с информацией	33
	Поняли, что могут сами найти ответы на самые сложные вопросы	54

Данные опроса учителей и родителей участников конкурса свидетельствуют о том, что педагогическим возможностям конкурса «Золотое руно» придается достаточно большое значение, о чем подробнее показано в таблице 3.

Цель занятия: развить экспрессивные умения, позволяющие выражать свои идеи, мысли, чувства в необычных формах, оригинальным образом и понятно для окружающих.

Занятие 7. Креативное решение проблем.

Цель занятия: обучить пользоваться собственной креативностью при решении реальных жизненных проблем, постановке и достижении целей.

Занятие 8. Творчество как стиль жизни.

Цель занятия: отработать конкретные умения, связанные с креативностью, личностный рост участников.

Занятие 9. Командное творчество.

Цель занятия: выработать навыки творческой работы в команде.

Занятие 10. Творчество и взаимопонимание.

Цель занятия: активизировать творческий потенциал при общении, нахождении взаимопонимания с окружающими.

Занятие 11. Творчество в бытовых ситуациях.

Цель занятия: **научить использовать творческий подход** в реальных жизненных ситуациях.

Занятие 12. Рефлексия.

Цель занятия: **подвести итоги.**

Выводы. Таким образом, развитие креативности – это целенаправленный процесс, который требует грамотного составления психологической программы и комплексного воздействия, позволяющего формировать потребность в творческой деятельности развивать интеллектуальные и творческие возможности ребенка.

Развитие креативности (творческий потенциал личности) зависит от комплекса различных факторов: когнитивных (знания и интеллекта), конативных (личностных черт, мотивов и когнитивных стилей), эмоциональных и средовых. Семья, образовательные и трудовые организации и учреждения призваны создавать условия, которые не подавляли бы проявления креативности, способствовали развитию творческих способностей человека, решая таким способом проблему обеспеченности экономики страны интеллектуальными и творческими специалистами. Тренинг, как технология развития креативности, очень эффективен в подростковом возрасте. Поэтому, использование представленной тренинговой программы может способствовать развитию когнитивных творческих процессов, креативности.

Литература:

1. Бибикова, Н. В. Моделирование процесса развития креативности личности / Н. В. Бибикова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 30–32.

2. Доноева, Ю. В. Исследование особенностей установок на здоровый образ жизни у современных подростков / Ю. В. Доноева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 103–106.

3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 434 с.

4. Кемаев, Н. С. Особенности развития творческого воображения подростков / Н. С. Кемаев, Н. А. Вдовина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 4. – С. 261–267.

С целью изучения особенностей креативности подростков нами было проведено исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 18» г. о. Саранск.

В исследовании принимали участие подростки 14–15 лет. Выборка составила 30 человек.

Для определения уровня креативности подростков нами был использован «Опросник для определения уровня креативности» Е. П. Ильина [3]. Большинство испытуемых и меет низкий уровень креативности у 50 % и средний уровен ь креативности 30 %, высокий уровень креативности отмечен лишь у 20 % подростков.

С целью исследования особенностей креативности подростков – беглости, гибкости, оригинальности и разработанности мышления был испо л ьзо в а н «Теста креативности» Е. П. Торренса [9]. По показателям креативности «Гибкость», «Беглость», «Оригинальность», «Разработанность мышления» 30 % испытуемых и меют средний уровень; 20 % подростков имеют высокие показатели креативности, а 50 % подростков имеют низкие показатели креативности. Данные показател и соответствуют возрастной норме.

Проведенное исследование показало, что большая часть испытуемых имеют весьма низкие показател и творческой одаренности. Слабо развита способность креативно мыслить и решать поставленные задачи в короткие сроки, и нестандартными способами, но все-таки, есть учащиеся, имеющие высокие показатели креативности.

Основываясь на данные, полученные в ходе первого этапа опытно-экспериментального исследования, нами составлена тренинговая программа, направленная на развитие креативности подростков, включающая 12 занятий по 2 занятия в неделю. Длительность занятия составляла 45 минут. Форма работы – групповая, в группу было включено 15 человек.

Цель тренинга – повышение уровня креативности подростков. Задачи тренинга: развить оригинальность, гибкость, беглость мышления; научить разрабатывать возникающие идеи; развить вербальную креативность; повысить мотивацию к достижениям.

Занятие 1. Знакомство и сплочение.

Цель занятия: познакомить участников с целями и задачами программы, с условиями и режимом занятий; установить правила групповой работы; раскрепостить и сплотить участников.

Занятие 2. Творческое мышление.

Цель занятия: продемонстрировать основные качества, которыми характеризуется творческое мышление (беглость, гибкость, оригинальность), и предоставить разнообразные возможности потренировать их.

Занятие 3. Необычное в обычном.

Цель занятия: научить участников смотреть на привычные вещи в новых, необычных ракурсах, замечать оригинальное в обыденном.

Занятие 4. Преодоление барьеров.

Цель занятия: научить преодолевать барьеры на пути к творческой самореализации.

Занятие 5. Воображение и выразительность.

Цель занятия: развить творческое воображение.

Занятие 6. Артистизм.

Таблица 3

Результаты опроса учителей и родителей участников конкурса 2016 г.

Вопрос		% ответов учителей	% ответов родителей
Какие педагогические задачи решаются с помощью конкурса?	Получение новых знаний	78	70
	Проверка имеющихся знаний	47	44
	Формирование универсальных учебных действий	54	48
	Расширение информационной среды	68	51
	Вовлечение семьи в образовательный процесс	90	51

Вопросы, адресованные только к учителям, показывают, что конкурс является частью образовательного процесса и в урочной и во внеурочной деятельности школьников, что подтверждается в таблице 4.

Таблица 4

Результаты опроса учителей-организаторов конкурса 2016 г.

Вопрос		% ответов
Помогаете ли Вы участникам подгото-виться к конкурсу? Каким образом?	Предлагаете прочитать литературу	64%
	Даете информацию на уроках	51%
	Выстраиваете содержание внеурочной деятельности	36%

Выводы. В теории и практике образования акценты неизбежно должны смещаться с процесса получения статических знаний на формирование и развитие умений получать и обрабатывать необходимую для осуществления актуальных задач информацию. В настоящее время именно это более востребовано в профессиональной жизни выпускника школы, чем объем полученных знаний.

Игровой конкурс «Золотое руно» способствует обогащению образовательного процесса за счет удовлетворения потребности личности в самореализации, активизации творческих способностей, вовлечения в игровой процесс широкого круга участников и их взаимодействия. Содержание

конкурса создает благоприятные условия для расширения кругозора, поиска новых способов достижения результата, развития информационной среды и навыков ее использования, моделирования различных ситуаций, систематизации и структурирования знаний. Участие в конкурсе также способствуют повышению мотивации к обучению, накоплению успешного опыта интеллектуальной деятельности, развитию познавательного интереса и индивидуальных способностей каждого участника.

Литература:

1. Башмаков М.И. Теория и практика продуктивного обучения. – М.: Народное образование, 2000. ISBN 5-87953-136-8

2. Башмаков М.И., Горяев М.А. Развитие внеурочной деятельности методами продуктивного обучения // Человек и образование. 2014. Вып. 2 (39). С. 76-81.

3. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Информационная среда обучения. – СПб.: СВЕТ, 1997. – 400 с.

4. Востриков А.А., Дудник Н.Л., Расколенко Д.В., Солоненко Г.А. Информационно-деятельный подход к школьному образованию и пути его реализации в технологиях интегрированного обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2004. Вып. 5 (42). С. 24-30.

5. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Подготовка учителя к формированию и оцениванию общественно значимых образовательных результатов школьников // Человек и образование. 2014. Вып. 4 (41). С. 37-42.

6. Даутова О. Б. Становление самосознания учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности: дис. … канд. пед. наук. — СПб. 1998. — 280 с.

7. Мосолова Л. М. О задачах новой школы в контексте культурологии // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. Вып. 5. С. 38-42

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Ляшенко Мария Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрантка Амано Ася Геннадьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности будущего педагога к межкультурному взаимодействию. Авторы проводят анализ состояния изученности проблемы межкультурной коммуникации, дают определение анализируемому явлению. Особое внимание уделяется условиям и этапам формирования готовности к межкультурному взаимодействию. Авторами признается важная роль формирования психолого-педагогической культуры как подсистемы общей профессиональной культуры будущих специалистов.

учеников, дают возможность работать с разнообразным материалом и в разных условиях; они помогают ученикам преодолевать фрустрацию неудачи, чтобы те смелее развивали новые идеи [1; 6].

Не стоит забывать, что креативные способности формируются в деятельности самих обучающихся. Рассказ о давно известных фактах никогда не заменит самостоятельно проделанный исследовательский путь пусть даже к маленькой, но самостоятельно выдвинутой гипотезе. Для решения ряда проблем приходится отбрасывать традиционные пути и рассматривать их под совершенно новым, неожиданным углом зрения. Однако осознание данного факта не обеспечивает нахождение «нового угла зрения» в процессе конкретного исследования. Только практический опыт развивает данную способность, а чтобы передать его, необходимо конструировать специальные ситуации, требующие творческого решения, и создавать для него определённые условия. Наиболее интересным в этом отношении является рассмотрение проблемы креативности в изобразительном творчестве, как одновременно, и средства развития данного качества, и продукта данного процесса [3].

Одной из технологий развития креативности является психологический тренинг. Психологический тренинг – это технология активного группового обучения, которая позволяет индивиду формировать навыки и умения построения социальных и межличностных отношений, анализировать возникающие ситуации со своей точки зрения и с позиции партнера, а также приобретать способность к познанию и пониманию себя и других в процессе общения и деятельности. Он используется для развития тех или иных качеств человека. Либо, наоборот, на снижение их выраженности. Во время тренинга создается неформальное, непринужденное общение, которое открывает перед группой обучающихся множество вариантов развития и решения проблемы, ради которой они собрались. Как правило, технология тренинга делает процесс обучения интересным, не обременительным [8].

В отличие от традиционных, технология тренинга полностью охватывает потенциал личности: уровень и объем его компетентности (социальной, эмоциональной и интеллектуальной), самостоятельность, способность принятия решений, взаимодействие и т. д. Так же, как и любое учебное занятие, тренинг имеет определенную цель: информирование и приобретения участниками тренинга новых навыков и умений; изменение взгляда на проблему и на процесс обучения, повышение способности обучающихся к положительному отношению к себе и жизни.

Тренинг имеет свои атрибуты, к которым относятся: тренинговая группа; тренинговый круг; правила группы; атмосфера взаимодействия и общения; интерактивные методы обучения; структура тренингового занятия; оценки эффективности тренинга. Данные атрибуты могут быть направлены на приобретение общекультурных навыков и умений, формирование навыков сотрудничества, формирование положительного отношения к себе и к окружающим, поиск эффективных путей решения поставленных проблем.

Различают такие виды упражнений тренинга: организационные, мотивационные, коммуникативные, креативные, развития когнитивных процессов, рефлексивные. При проведении тренинговых упражнений необходимо соблюдение принципов активности, творческой позиции, осознание своего поведения, партнерского общения [7].

потребности), непосредственно связанные с содержанием творческой деятельности (творческая доминанта). Словом, мотивационными особенностями творческой личности является ярко выраженное стремление к самому процессу творчества, к самовыражению, устойчивая увлеченность содержанием творческой деятельности. Важно отметить и такой показатель, как сила творческой мотивации.

Очевидно, что процесс развития креативности состоит из ряда этапов, сопровождается овладением социально значимой деятельностью путем подражания. Условием перехода от подражания к самостоятельному творчеству является личностная идентификация с образцом креативного мышления и поведения, «креативная активность» как характеристика креативного типа личности актуальной и потенциальной креативности подчеркивает значимость проблемы прогнозирования развития общей способности к творчеству.

В. П. Ильин указывает на то, что в возрасте 13–20 лет возникает «специализированная» креативность, т. е. способность к творчеству в определенной сфере деятельности как дополнение и альтернатива «первичной», недифференцированной креативности [3, с. 107].

В отечественных исследованиях была выявлена парадоксальная зависимость: высококреативные личности хуже решают задачи на репродуктивное мышление (к ним относятся практически все тесты интеллекта), чем все прочие испытуемые. Это, в частности, позволяет понять природу многих затруднений, которые испытывают творчески одаренные дети в школе. На практике возникает эффект неспособности креативов решать простые, шаблонные интеллектуальные задачи. Следовательно, креативность и общий интеллект являются способностями, определяющими процесс решения мыслительной задачи, но играющими разную роль на различных его этапах.

Известно, что креативность актуализируется в определенных условиях, которые необходимо создавать для каждой личности с учетом ее индивидуальных особенностей. Известно также, что в подростковом возрасте происходит подавление креативности по ряду причин: социальные и личностные ограничения, страх самораскрытия, негативные реакции социума на личностные проявления.

Наиболее благоприятной для развития креативности является такая семейная среда, где дети понимают, что существует определенная стабильность и что в зависимости от их действий иногда возможны некоторые изменения [1; 6].

Помимо семейной среды, значительное воздействие на творческое самовыражение оказывают школьная и, позднее, профессиональная среда. В определенных случаях они создают среду, благоприятную для творчества. Вместе с тем и школа, и конкретные условия трудовой деятельности могут подавлять проявления креативности. Д. Кропли выявил некоторые характеристики, общие для тех преподавателей, которые поддерживают креативность обучающихся. Они являются сторонниками независимого обучения, развивают кооперативное обучение, стимулируют учеников изучать материал для того, чтобы использовать его в качестве основы для дивергентного мышления; они развивают гибкость мышления, не оценивают идеи учеников без предварительного обдумывания, поощряют самооценку выдвинутых учениками идей, всерьез относятся к вопросам и предложениям

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, иноязычная (межкультурная) коммуникативная компетенция, языковой барьер.

Annotation. The paper is devoted to the problem how to form the readiness of future teachers for multicultural communication. The authors point out the importance of the issues raised by conducting the research of the relevant literature and on line resources. Special attention is paid to the conditions and the stage of the formation process. The role of a psycho-pedagogical culture is considered to be important in the general professional culture of the specialists.

Keywords: cross-cultural interaction, intercultural communicative competence, language barrier.

Введение. В эру глобализации и расширения экономических, культурных и социальных связей вопросам межкультурной коммуникации уделяется особое внимание. Новые реалии изменили задачи подготовки специалистов по иностранному языку. Образовательная среда как социальное явление не может не отражать реалии общественной жизни. Английский язык как средство межличностного и профессионального общения становится реально востребованным. Последние годы свидетельствуют о значительном повышении интереса к английскому языку как средству международного общения, так как он является языком профессионального общения в разных сферах деятельности. Библиометрический анализ понятия «межкультурная коммуникация» в электронной библиотеке E-library показал, что первая публикация датируется 1994 и посвящена общим вопросам межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания иностранных языков в языковом вузе. За последние 10 лет интерес к рассмотрению понятия межкультурной коммуникации в разных аспектах возрос колоссально [10, с. 56]. Результаты поискового запроса в период с 1994-2016 показывают общее количество публикации более 21000. С другой стороны, данные результата поискового запроса к общему количеству публикаций показывают, что количество публикаций о межкультурной коммуникации составляет всего лишь 0,1 % от общего количества всех публикаций, размещенных в электронном ресурсе. [11]. Данный факт говорит о противоречии между необходимостью уделять больше исследовательского и практического внимания вопросам межкультурного взаимодействия и состоянием изученности проблемы межкультурной коммуникации.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования заключается в обосновании актуальности вопросов формирования готовности будущих преподавателей к межкультурному взаимодействию и описания путей достижения оптимального образовательного результата.

Изложение основного материала статьи. Согласно образовательным стандартам основное направление обучения иностранным языкам состоит в готовности и способности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Особую группу составляют учителя иностранного языка, так они часто вступают во взаимодействие с представителями других стран (участие в конференциях, встречи с иностранными гостями в школе, поддержка международных связей школы, образовательные поездки с учениками и т.д.). А также, их задача состоит в том, чтобы подготовить своих учеников к межкультурному взаимодействию.

Принимая во внимание актуальность исследования понятия межкультурной коммуникации в подготовке преподавателей иностранного языка, необходимо исследовать данное понятие с точки зрения процесса формирования готовности учителей к реальному межкультурному взаимодействию в профессиональном и межличностном общении.

В научный оборот понятие «межкультурное взаимодействие» ввел американский антрополог Э. Холл 1950 году, показав тесную связь между культурой и коммуникацией, а также необходимость обучения культуре. Он впервые предложил сделать проблему межкультурной коммуникации не только предметом научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплиной. [3,с. 153]. В России только в июле 1996 Министерство высшего и профессионального образования заменило специальность «Иностранный язык» на специальность «Лингвистика и межкультурная коммуникация». В 1997 году был издан сборник учебных программ» Межкультурная коммуникация». Определение межкультурной коммуникации заложено в само понимание данного процесса: это общение представителей разных культур. Межкультурная коммуникация трактуется как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам». Межкультурная коммуникация как коммуникативный акт возникает в процессе межкультурного взаимодействия, что представляет собой «совокупность процессов равноправного взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным национальным культурам, в ходе которого происходит не только обмен культурной информацией и культурными ценностями, но и взаимообогащение данных культур» [9, с. 8].

К формам межкультурного взаимодействия традиционно относятся: обмен технологиями или специалистами, межгосударственные отношения, политические, культурные и правовые связи, развитие туризма и т.д. В соответствии с характером влияния друг на друга субъектов межкультурного взаимодействия определяется тип межкультурного взаимодействия: активный обмен (диалог), интеграция, взаимодополнение, синтез. В рамках темы исследования понятие межкультурного взаимодействия рассматривается нами в академическом аспекте как международный обмен научной, технической и культурной информацией, академическую мобильность среди ученых, студентов выходящие за национальные рамки (рис. 1).

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 [4, с. 261].

Поэтому приоритетной задачей психологической и педагогической деятельности является создание максимально благоприятных условий для развития креативности. Креативность необходимо изучать и развивать – это позволит усилить естественные способности человека творить и создавать новое, и соответственно, привести к большей продуктивности и успешности.

Формулировка цели статьи: раскрыть особенности креативности подростков; рассмотреть тренинг как технологию развития креативности; составить тренинговую программу, направленную на развитие креативности подростков.

Изложение основного материала статьи. Креативность – это природное свойство большинства людей, которое проявляется как в повседневности, так и в разнообразных видах творческой деятельности [3].

В основе креативности лежат: способности нестандартно мыслить, отказываться от стереотипов; поиск новых путей решения проблем. Креативность часто путают с понятием «творчество», но первая понимается как способность, черта личности, внутренний потенциал человека. В то время как творчество – это процесс деятельности, создающий новые материальные и духовные ценности.

В подростковом и юношеском возрасте склонность личности к генерации новых идей формируется на основе «общей» креативности, которая закладывается в детском возрасте и не специализируется в определенной сфере (т. е. креативность подразумевает общие способности). Затем, при определенных условиях, они переходят в «специализированное» свойство – способность к творчеству, связанную с определенной сферой человеческой деятельности [5].

Подростковый возраст характеризуется отрицанием потребности подражать поведению взрослого. В этот период личность, проходя несколько стадий развития, либо остается на фазе подражания, либо переходит на новый уровень – создание нового, или к креативности. Важным условием развития творческой личности подростков является его собственная внутренняя мотивация к творчеству наряду с высокой самооценкой и социальной поддержкой творческого саморазвития [2].

Полагаем, что сила мотивации к творчеству, мера выраженности способностей, обеспечивающих успешность в творческой деятельности по инициативе самого субъекта деятельности, адекватность творческого вербального и невербального продукта – основные критерии уровня развития креативности. Остановимся подробнее на содержании выделенных компонентов в структуре креативности и ее модели. Особо подчеркнем направленность как одну из основных характеристик творческой личности, выраженную в иерархической структуре мотивационно-потребностной сферы, в которой доминируют мотивы (влечения, желания, склонности, интересы,

8. Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русско-го языка: 5 класс / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – М.: Просвещение, 1992.
9. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподава-ния русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В.Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М., 2009. – 357 с.
10. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 253 с.
11. Раппопорт С.Х. О природе художественного мышления / С.Х. Раппопорт // Эстетические очерки. – Вып. 2. – М.: Наука, 1967. – С. 312-355.
12 .Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Мн.: Нар. асвета., 1981.
13. Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11-ти т. / К. Д. Ушинский. – Т.10. – М. - Л., 1951. – 668 с.

Психология

УДК 159.954(045)

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

ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности креативности в подростковом возрасте, тренинг как технология развития креативности, представлена диагностика креативности подростков, описан тренинг развития креативности.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, подросток, тренинг, технология.

Annotation. The article discusses the characteristics of creativity in adolescence, training as a technology for the development of creativity, presents diagnostics of creative teenagers described the training of development of creativity.

Keywords: creativity, creative skills, teenager, training, and technology.

Введение. В современных условиях прогрессивного развития общества значительно актуализировалась роль «человеческого фактора», концентрированным выражением которого выступают творческие способности человека. Творческие способности являются существенным резервом человеческой цивилизации, реализация которых может значительно повысить качество любой общественной деятельности. В настоящее время не вызывает сомнения, что творчество – ведущая сила общеисторического прогресса и развития каждого человека, что в нем заключены созидательные начала науки, техники, искусства, культуры, социальной и нравственной жизни людей и их взаимоотношений.

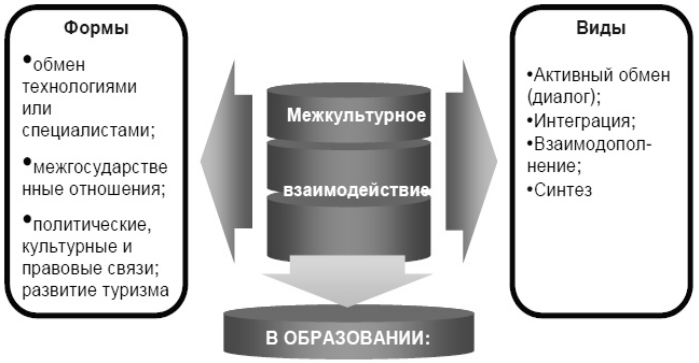


Рис 1. Формы и виды межкультурного взаимодействия

Для того чтобы эффективно управлять процессом межкультурного взаимодействия его участникам необходимо владеть иноязычной межкультурной компетенцией (ИМК). Это комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду 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.

Существует много подходов по определению составляющих компонентов ИМК. Например, Гальскова Н.Д. выделяет: лингвистическую, прагматическую, социолингвистическую компетенции [2, с. 224 . Мильруд Р.П.рассматривает четырех-компонентную структуру: грамматическая, прагматическая, стратегическая , социолингвистическая [8, с. 18]. Если обратиться к стандартам общего образования по иностранному языку, то там отражены пять компонентов ИМК: речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции**.** Обобщающий анализ различных трактовок компонентного состава межкультурной (иноязычная) компетенции позволяет придти к выводу, что наиболее значимыми в структуре являются три компонента: языковая, культурной и коммуникативной компетенции.

В подготовке будущего учителя к межкультурному взаимодействию, несомненно, главная роль отводится учебному заведению, поскольку именно в период обучения закладываются основы мировоззрения и миропонимания личности. Задача вуза в данном вопросе – помочь учащимся понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов во взаимодействии между различными культурами. Главный принцип в обучении иностранному языку заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Тер-минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» пишет о том, что культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового, так как культурные ошибки, нелегко прощаются, поэтому необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка [9, с. 52]. В свое время она добилась введения на факультете

иностранных языков, в МГУ им. Ломоносова предмета «Мир изучаемого языка». Причем рекомендуется вести это предмет, если позволяют возможности, как бы с двух сторон, в виде параллельных курсов: один - носителем языка и культуры изучаемого языка, а второй - носителем родного языка и родной культуры.

Научить людей производить, а не только понимать иностранную речь - это не простая задача, так как для эффективного общения требуются еще и знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), фоновые знания, правила этикета и много другое. Одновременно в процессе целенаправленной подготовки ВУЗ должен воспитывать у молодого поколения культуру внимательного, заботливого отношения к людям, развивать умение понимать другого человека и способности к сочувствию, сопереживанию, к терпимости относительно чужих мнений, верований, убеждений. Необходимо формировать психолого-педагогическую культуру специалистов как подсистему общей профессиональной культуры специалиста. Мы рассматриваем психолого-педагогическую культуру как системное образование, выступающее подструктурой профессиональной культуры специалиста и включающее аксиологический, когнитивный, профессионально - образовательный, регулятивный, коммуникативный и технологический компоненты. Все компоненты взаимосвязаны и системообразующим элементом выступает деятельность. Формирование психолого-педагогической культуры в вузе является одним из тех условий, которые необходимы в формировании общей готовности специалиста к межкультурному взаимодействию в профессиональной среде. Создание данных организационно-педагогических условий является задачей по формированию образовательного результата-готовности будущих педагогов к межкультурному взаимодействию[7, с. 35]. Все вышеперечисленные умения студенты приобретают на междисциплинарном уровне в соотношении таких наук, как культурология, психология, лингвистика, социология и т.д. Во многих вузах активно вводятся такие дисциплины как: лингвострановедение, этнолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология. Кубанев Н.А. пишет о новом направлении в гуманитарных дисциплинах – имагология, задача которой в формировании положительного имиджа страны, народа или города. Данная наука тесным образом связана с лингвострановедением и межкультурной коммуникацией [5, с. 40].

В процессе формирования готовности будущих преподавателей к межкультурному взаимодействию психолого-педагогической культуры необходимо решить ряд многообразных педагогических задач. Исследователи выделяют пять важнейших функций, которые должен выполнять педагог для организации эффективной образовательной среды. И.Ф. Исаев предлагает следующую классификацию педагогических задач: аналитико-рефлексивную, конструктивно-прогностическую, организационно-деятельностную, оценочно-информационную, коррекционно-регулирующую [4, с. 97]. К.Я. Вазина выделяет пять важнейших функций для решения задач: исследовательская, проектировочная, организаторская, коммуникативная, рефлексивная [1, с. 43].

Исследовательская функция предусматривает изучение возрастных, индивидуальных, профессиональных особенностей обучаемых; отбор содержания обучения и средств воздействия, отталкиваясь от целей педагогической деятельности.

могут ассоциироваться с приближением и удалением каких-либо явлений, с пространственными и свето-теневыми представлениями [2, с. 32].

Комплекс музыкальных средств, которые реализуются в конкретном музыкальном сочинении, способен воссоздать любые виды движения, например, шум ветра, плеск воды, шорох листьев, человеческие шаги.

Выводы. Проблемы, касающиеся изучения особенностей воздействия музыкальных средств на детей, влияния музыки через ассоциативный механизм психики на речь ребенка, а также взаимосвязи музыки и речи, в настоящее время вызывают особый интерес, тем самым привлекая внимание многих ученых. Тем не менее большинство из них считает, что наибольшее воздействие на младших школьников и подростков оказывают мелодия, темп и динамика [10; 12 и др.].

Психологи неоднократно высказывались о взаимосвязи первой и второй сигнальных систем в процессе восприятия музыки и о доминирующей роли второй сигнальной системы.[1;11]. Но только в последние десятилетия появились работы, которые связаны с изучением влияния музыки различного характера на экспрессию речевых процессов. Их анализ позволяет сделать очень важный для нас методический вывод, что процессы порождения речи под влиянием музыки ускоряются, а качество речевой продукции улучшается. Причины этих положительных явлений исследователи связывают с влиянием музыки на эмоционально-волевую сферу испытуемых.

Кроме того, ученые (психологи, физиологи, музыковеды и педагоги-методисты), исследующие процесс восприятия музыки, отмечают появление высказываний у детей, в особенности в посткоммуникативной фазе, то есть, после восприятия ими музыкального произведения.

Таким образом, музыка является звуковым искусством, которое, воздействуя на эмоции, формирует определенное отношение к содержанию музыкального образа и способствует порождению речевого высказывания, которое содержит соответствующую эстетическую оценку.

Литература:

1. Блинова М. П. Учение И.П. Павлова и некоторые задачи советского музыкознания. – М.: Советская музыка, 1951. – № 8. – С. 52-58.

2. Ванслов В. В. Изобразительное искусство и музыка: Очерки. – Л.: Художник РСФСР, 1977. – 229 с.

3. Вершинина Г. Б. Использование музыки в процессе работы по развитию связной речи учащихся на русского языка (в 4 кл.): Канд. дис. пед. наук. – 1987. – 172 с.

4. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская, М.Н. Черкасова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.

5. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Изд. 2-е, исправ. и доп. – М: Педагогика, 1987. – 344 с.

6. Гюльвердиева Л.М. Нетрадиционные виды работ по развитию речи на уроках русского языка в 5 классе: Методические рекомендации для учи-телей / Л.М. Гюльвердиева. – Карачаевск: КЧГПУ, 1989. – 89 с.

7. Гюльвердиева Л. М., Шевцова А. Б. Методические рекомендации по использованию музыки композиторов Карачаево-Черкесии в процессе развития речи на уроках русского языка / Л. М. Гюльвердиева, А.Б. Шевцова. – Карачаевск: КЧГПУ, 2000.

произведения, способная воплотить самые различные образы и состояния. Мелодия может оказывать художественное воздействие как сама по себе (в одноголосии), так и в сочетании с мелодиями в других голосах (полифонии) или с гармоническим сопровождением (гомофония). Каждый музыкальный жанр, каждый исторический, национальный и индивидуальный стиль вызывают к жизни свои особые типы мелодики. Все эти их различия выявляются в самых разных сторонах звучания.

Темп и ритм, определяющиеся частотой чередования метрических до-лей и выражающие скорость чередования музыкальных фраз, как правило, соотносятся слушателем с частотой дыхания. При этом влияние ритмометрической организации музыки проявляется «учащение пульсации фраз приводит к нарастанию возбужденности, а укрупнение фраз – к успокоению», так как «почти каждая эмоция обладает свойственным ей типом дыхания»[10, с. 72]. «Ритмическая музыкальной ткани, т.е. временное членение, организует и ритм восприятия», чья интенсивность находится от него в зависимости. Этот факт подтверждается физиологическими экспериментами, констатирующими изменение ритма сердечной деятельности при воздействии музыки на вегетативную ситему в целом» [10, с. 72].

Надо отметить, что в этом влиянии ничего необычного нет. Физиологами давно установлено, к примеру, что «при совершении движения расширение сосудов в мышце несколько предшествует самому движению и, следовательно, определяется не изменением в мышце, а мысленным решением совершить действие » [1, с. 56].

Особое воздействие через ассоциативные системы оказывает и *лад* (система взаимосвязи музыкальных звуков с ведущей ролью одного из них, который назван для отличия от других главным тоном, или тоникой). Физиологи отмечают усиление состояния возбуждения при восприятии мажорного лада и усиление процесса торможения при восприятии минора. Причина такого явления, по мнению ученых, объясняется влиянием разных соотношений процессов возбуждения и торможения на эмоциональную сферу.

Взаимосвязь эмоционального опыта человека и восприятия *тембра* (окраски звука) неоднократно подчеркивалась в научной литературе: «чувства радости, ликования, торжества предполагают светлую, радостную музыку; эмоции отчаяния – темную, мрачную окраску» звука [13, с. 17]. При этом отмечалось, что низкие звуки, особенно при их усилении, создают в клетках мозга наиболее значительные очаги возбуждения [1;11и др.], они могут вызвать зрительные осязательные, обонятельные, вкусовые ассоциации. С тембровой стороной связаны возникающие ощущения массы, силы, скорости, определение возраста и пола героя пьесы. Эти особенности тембров композиторы используют очень часто. Например: А. Дауров в пьесе «Скачи, мой ослик», А. Байрамуков в «Марше маленьких джигитов», Г. Гожева в абазинской мелодии «Лошадка» и др.

Особый интерес для нас представляет замечание ряда некоторых ученых о том, что передать тембровую особенность можно только с помощью слов, причем заимствованных из лексики, которая обозначает различные чувства и ощущения [1; 11]. Никакие другие обозначения, принятые в музыке (ноты, цифры, другие музыкальные символы), не могут уточнять окраску звука.

Динамические оттенки (изменения силы звучания музыки в процессе ее исполнения) являются одним из важнейших выразительных средств музыки и

Проектировочная функция обеспечивает целеполагание, отбор и организацию содержания учебной информации, проектирование педагогической деятельности и деятельности обучаемых, проектирование педагогического взаимодействия.

Организаторская функция осуществляется через передачу информационных блоков, организацию деятельности педагога и студентов.

Коммуникативная функция предполагает установление конструктивных отношений с обучаемыми, с коллегами и обуславливает необходимость развития таких составляющих педагогической культуры как речевая культура, культура общения, межкультурная коммуникация. Рефлексивная функция обеспечивает осознание педагогом и студентами результатов процесса обучения, оценивание и установление причин и путей исправления ошибок. Педагогическая рефлексия позволяет не только анализировать, но и прогнозировать ответную реакцию, обратную связь. Каждая функция помогает решать определенную задачу на определенном этапе технологии формирования готовности к межкультурному взаимодействию. В данном исследовании предлагается следующая технология формирования готовности к межкультурному взаимодействию как процесса решения выше обозначенных основных задач при условии выполнения преподавателем основных функций, требующих от него высокого уровня профессионализма. Поэтапное планирование педагогической деятельности согласуются с пониманием деятельности в психологии. Так, А.Н. Леонтьев утверждает, что человеческая деятельность существует только в форме действий или цепи действий. Действием называется этап деятельности, направленной на достижение определенной цели - решение задачи. [6, с. 57]. Нами предлагается осуществлять формирование готовности будущих специалистов поэтапно, предусматриваю следующую последовательность: диагностический, целевой, теоретический, репродуктивный, творческий, рефлексивный.

Диагностический этап дает информацию об уровне сформированности готовности будущих педагогов к межкультурному взаимодействию. Целевой этап ставит своей задачей формирование потребностей целей, направленности личности студента на саморазвитие и реализацию творческого потенциала, самостоятельную работу, формирование потребностей в профессиональной самореализации. В этом отношении целевой этап связан с аксиологической подсистемой психолого-педагогической культуры студентов. На данном этапе от преподавателя требуется выполнения проектировочной и организаторской функции, так как преподаватель должен произвести отбор содержания учебной информации в зависимости от поставленных целей, спроектировать и организовать не только свою деятельность, но деятельность обучаемых.

На теоретическом этапе активно задействована профессионально-образовательная компонента психолого-педагогической культуры. Отбор содержания обучения должен отвечать целям и задачам, которые ставятся для достижения необходимого образовательного результата. Образование является той системой, в которой происходит не только трансляция культурного наследия, но и формирование новых культурных форм и новообразований, к которым мы можем отнести и более высокий в результате образовательных процессов уровень готовности преподавателей к межкультурной коммуникации по сравнению с диагностируемым.

Репродуктивный этап связан с формированием и закреплением умений. На данном этапе очень важна коммуникативная функция, умение установить конструктивные, доброжелательные отношения в режиме диалогового общения. Репродуктивный и творческие этапы так же очень важны, так как на этих этапах происходит решений учебных задач в нестандартных ситуациях. Следует отметить важную роль преподавателя- носителя и транслятора культурных ценностей. Общий культурный уровень и высокий уровень профессионально-педагогической культуры преподавателя являются основой эффективной педагогической деятельности и повышения уровня общей культуры его студентов. Организация деятельности отдельных студентов, студенческих групп, собственной деятельности, диалогового взаимодействия как внутри студенческого коллектива, так и с коллегами предполагает высокий уровень психолого-педагогической культуры педагога. Педагогическое мастерство, выражающееся не только в превосходном владении теоретическими основами и педагогическими технологиями, но и высокий уровень психолого-педагогических знаний о возрастных особенностях обучающихся, способность и умение продуктивно общаться с аудиторией обеспечивают качественное управление образовательным процессом, осуществляемое преподавателем. Решение задач репродуктивного этапа связано в первую очередь с технологической, коммуникативной и когнитивной подсистемами психолого-педагогической культуры.

Творческий этап связан с проецированием умений в нестандартных, проблемных ситуациях на основе самостоятельной работы студентов. Рефлексивный этап связан с контролем, анализом, оцениванием и рефлексией полученных результатов, выявлением качественных изменений и умений, требующих развития и корректировки. Аналитико-рефлексивная деятельность преподавателя позволяет преподавателю оценивать изменения, происходящие в личности студента, в собственной профессиональной деятельности, прогнозировать оптимальные пути построения целостного педагогического процесса.

Отсутствие одного из этапов приводит к разрушению целостности процесса и не позволяет достигнуть итогового положительного качественного результата - высокого уровня готовности студента к межкультурному взаимодействию. Все этапы имеют определенные цели, задачи, содержание и результат, предполагают выполнение преподавателем определенных педагогических функций. В результате студент, последовательно проходя все этапы вместе с преподавателем должен подойти к определенному уровню.

Для достижения поставленного образовательного результата необходимо использовать инновационные педагогические технологии. Наиболее эффективными в формировании готовности к межкультурном взаимодействию являются коммуникативные тренинги, ролевые игры, имитирующие процессы реальных коммуникативных ситуаций, демонстрирующие принятые в иностранной культуре модели поведения и отношений. В качестве материала может послужить большое количество интересных учебников, находящихся в открытом доступе. Например, так называемое «10-минутное руководство для понимания культурных различий», созданное «Mind Tools Corporate» [12], в котором отражено сопоставление таких понятий как, индивидуализм/коллективизм, эмоциональность/сдержанность, чувство времени (пунктуальность), характерные для различных стран. Также,

литературные тексты, художественные полотна, музыку другие виды искусства.

И это закономерно. Родство музыки и поэзии давно общеизвестно. Достаточно вспомнить, что в древности они существовали в виде единого искусства – песни. И хоть со временем музыка и поэзия приобрели самостоятельность, их родство все-таки сохранилось. Вокальная музыка – это синтез музыки и поэзии. Близость этих двух искусств основана главным образом на ритме в них, который придает размеренность и стройность как звучанию слов в стихотворной речи, так и звучанию музыкальных звуков.

В нашем экспериментальном обучении использовались не только лите-ратурные тексты как средство, помогающее вербальному оформлению музыкальных впечатлений слушателей-учеников, но и живописные полотна. Великий Леонардо да Винчи называл музыку «сестрой живописи».

И действительно, эти два вида искусства развивались параллельно, со-прикасаясь не менее тесно, чем музыка и поэзия. Для изобразительного искусства разных эпох излюбленной моделью служили музыканты и музицирование, а также музыкальные инструменты. Ведь в музыкальной и живописной композиции часто действуют сходные закономерности. Для живо-писи, например, важны понятия ритма, движения, а для музыки – колорита, симметрии. Или такие понятия, как линия в изобразительном искусстве и ме-лодическая линия в музыке, а также понятие пропорции и в том, и в другом видах искусства.

Казалось бы, очень сложно и невозможно живописными средствами передать особенности формы музыкального произведения. Однако, литовский художник и композитор М.К. Чюрленис пишет картины под названием «Фуга», «Соната весны. Анданте».

В процессе нашего экспериментального обучения было использовано это свой-ство музыки «живописать», рисовать, так называемое музыкальное рисование.

Без внимания не было оставлено нами и такое явление у музыкантов, как цветной слух, при котором отдельные тона и тональности музыкального произведения ассоциируются с определенными цветами. Например, цветным слухом обладали композиторы Р. Вагнер, Римский-Корсаков, а в поэме А.Н. Скрябина «Прометей» в нотах выписана специальная цветовая строка.

Некоторые звуковые явления вызывают яркие зрительные ассоциации. Так, звонкое пение трубы, особенно в высоком регистре, кажется нам ярким, радостным и светлым, а звук контрабаса или фагота в низком регистре – мрачным, темным и грустным. Поэтому многие музыкальные произведения, в том числе и композиторов Карачаево-Черкесии, которые изображают, например, водную стихию, передают не только шум и плеск воды, но и зрительную картину горного ручья, водопада, реки, то спокойной и ласковой, то бурной и суровой. А изображение грозы, частой гостьи на Кавказе, включает и раскаты грома, и блеск молнии.

В научной литературе уделяется достаточно много внимания особенностям воздействия на детей отдельных музыкальных средств выразительности, таких, как мелодия, ритм, темп, динамика и т.д.

Мелодия – осмысленно-выразительное и законченное по построению одноголосное последование звуков, объединенных определенными отношениями высоты, длительности и силы. Важнейшая основа музыкального

идеологическим и политическим факторам), Выготский доказывал, что требуется дополнить такое объяснение собственно эстетическим анализом.

Этот очень важный для нас вывод психолога подтверждается и многими методическими исследованиями. Музыка воздействует на эмоционально-ценностную сферу человека, обогащает его знания и жизненные представления способствует порождению речевого высказывания [12, с.64-65].

Не менее важным является положение Выготского о том, что искусство обладает «диалектикой формы и содержания, которая придает ему характер эстетической реалии, способной по-иному воздействовать на поведение человека. Оно создает…огромную потребность в каких-то действиях, оно раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; оно действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты» [5, с. 56], недаром искусство с самых древних времен рассматривалось как часть и как средство воспитания, а также развития чувств человека, его эмоций. Индивидуальные свойства воздействия музыки основаны прежде всего на некоторых особенностях слуховых впечатлений по сравнению, например, с впечатлениями зрительными.

Слушателю же, и в особенности ребенку, часто нелегко без помощи литературного сопроводительного текста или специального заглавия (т.е. так называемой программы) безошибочно определить, что в музыке изображается например, шелест листвы, а не журчание горного ручья. «Если в живо-писи непосредственно дан образ и по нему надо воссоздать эмоцию и мысль, – очень тонко замечает по этому поводу Н. А. Римский-Корсаков, – то в музыке непосредственно дана эмоция и по ней надо воссоздать образ и мысль».

С этой особенностью музыкальной изобразительности, по нашему мнению, связано также резкое неприятие музыки как средства развития речи на уроках русского языка частью ученых-методистов и учителей-практиков. Самым сильным аргументом против них является тот общепризнанный (педагогами и психологами) факт, что музыка способствует порождению речевого высказывания, содержащего эстетические оценки и описание различных по характеру ассоциативных представлений, обогащающих эмоциональную сферу ребенка, его жизненный и эстетический опыт. И возникшие в процессе восприятия музыки ассоциативные представления становятся эмоционально окрашенными образами [10].

Определение места ассоциаций (жизненных и художественных) в процессе восприятия музыки и постижения музыкального образа представляет интерес для ученых разных областей науки. Высказанная музыковедами и психологами В. В. Ванслovым, М. П. Блиновой и другими мысль о том, что ассоциативные представления, возбужденные музыкой, обогащают музыкальный образ в восприятии слушателя, получила подтверждение и развитие в исследованиях В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской, С. Х. Раппопорта Г. Н. Кечхуашвили, Е. В. Назайкинского, В. В. Медушевского и др. ученых.

В последнее время появились исследования, посвященные изучению возможности привлечения музыки в качестве средства развития связной речи на уроках русского языка [3], и стали практиковаться сочинения на основе музыкальных произведений [8; 9 и др.]. При этом и ученые-методисты, и учителя-практики используют несколько самых разнообразных источников:

существует множество учебников по межкультурной коммуникации коммуникации и т.д. В процессе тренинговых занятий студенты осознают ошибочность своих предубеждений, повышают уровень информированности, соотносят собственное отношение к иным культурам со взглядами и мнениями сокурсников, учатся находить компромиссные решения, вести диалог. Для того чтобы подготовить студента к межкультурному взаимодействию, необходимо создавать условия реального общения на иностранном языке: это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов, участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, организация международные программы обмена, стажировки, и просто ознакомительные поездки мотивируют будущих учителей иностранного языка, давая незабываемый опыт проживания и работы в стране изучаемого языка.

На самом начальном этапе исследовательской работы - диагностическом-мы составили анкету с целью выявления опыта межкультурного взаимодействия у будущих преподавателей -студентов магистерской программы гуманитарного факультета НГПУ им. Козьмы Минина. Анкета включала вопросы, которые касались межкультурного взаимодействия как на академическом -формальном уровне (образовательные программы, стажировки, общение с зарубежными коллегами, обучение иностранцев), так и на межличностном уровне – неформальном уровне- в разных сферах (общение в социальных сетях, переписка, путешествие и др). Опрос показал, что у каждого опрашиваемого студента есть опыт в каком-либо из перечисленных видах межкультурного взаимодействия. Но, тем не менее, опыт в таких важных для будущего педагога, на наш взгляд, видах взаимодействия, как программы по обмену студентами и деловое общение при личной встрече отсутствует у большинства опрошенных магистрантов. Относительно положительный, но в тоже время противоречивый, момент заключается в том, что 67% опрошенных не предвидят затруднений в общении с иностранцами. Наиболее интересный факт заключается в том, что о своих затруднениях написали именно те студенты (33%), у которых есть опыт проживания около года в чужой стране. Данные результаты подтверждают идею о том, что столкновение культур и как следствие затруднения в общении происходит только в реальном живом общении, особенно в нестандартных ситуациях. Данное противоречие, на наш взгляд, можно объяснить тем фактом, что вуз формирует внутреннюю готовность будущих педагогов к межкультурному взаимодействию. Реальная же коммуникация требует не только формирования готовности, но и способности демонстрировать умения в стандартных, и что особенно важно нестандартных ситуациях. Формирование готовности магистрантов педагогики к межкультурному взаимодействию базируется на приобретении ими индивидуального опыта межкультурного взаимодействия как в ходе реальной жизнедеятельности, так и с помощью специально созданных педагогических и организационных условий в процессе подготовки будущих педагогов-исследователей к рассматриваемому взаимодействию. Фундаментальной базой для формирования данной компетентности является вуз. С другой стороны, студентам необходимо не только пользоваться предоставленными возможностями, не отказываясь от участия в различных межкультурных программах и мероприятиях, но и самим заниматься поиском возможностей получить новый опыт межкультурного взаимодействия. Только активная позиция самого обучающегося, основанная на внутренней мотивации, является

тем необходимым условием, определяющим эффективность всего образовательного процесса. Студенту отводится не менее важная роль, так как от способности усвоения материала, его стараний и мотивации зависит успешная подготовка к межкультурному взаимодействию.

Выводы. Несмотря на то, что в настоящее время в сфере образования активно рассматриваются проблемы подготовки будущих педагогов к межкультурному взаимодействию, вопросы процесса формирования готовности субъекта к данному виду взаимодействия в сфере профессиональной компетенции остаются открытыми и требуют дальнейших методических разработок и рассмотрения совокупности всех условий для подготовки к межкультурному взаимодействию. В данной статье предпринята попытка анализа степени готовности будущих магистрантов к межкультурному взаимодействию, описаны условия и этапы формирования готовности будущих специалистов к межкультурному взаимодействию.

Литература:

1. Вазина К.Я. Познание и духовно-нравственное сотворение себя.- Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – 218 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ.лингв.ун-тов и фак.ин.яз.высш.пед.учеб.заведений / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Грушевицая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации / Под ред. А.П. Садохина. – М.: Юнити-Дана, 2003. – 352 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателей: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
5. Кубанев Н.А. Россия и англоязычный мир: проблемы межкультурной коммуникации: монография / [Кубанев Н.А. и др.]; Арзамас. гос. пед. ин-т им. А.П. Гайдара. – [Науч. изд.]. – Арзамас : АГПИ им. А. П. Гайдара, 2006. – 118 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Ляшенко М.С.Научно-теоретические основы формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе. - Н.Новгород:ВГИПУ, 2010. – 115 с.
8. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов. М.: Дрофа, 2005. – 253 с.
9. Тер-минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
10. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. докт. пед. наук: 13.00.02. М., 1994. –475 с.
11. E library [Электронный ресурс]. – URL: http://elibrary.ru/defaultx.asp (дата последнего обращения: 24.06.2016)
12. Mind Tools. The Seven Dimensions of Culture [Электронный ресурс]. - URL: https://www.mindtools.com/pages/article/seven-dimensions.htm (дата обращения: 02.05.2016)

Введение. Современный этап развития нашего общества и кардинальные изменения в области языковой политики требуют пересмотра и обновления методической системы обучения языкам. В последние десятилетия в методике обучения русскому языку в начальных классах небывало возрос интерес ученых методистов и учителей – практиков к проблемам развития связной устной и письменной речи. Обусловлено это, во-первых, достижениями современной психологии и психолингвистики в области речевого развития ребенка и речевой психологии, которыми занимались А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, А. К. Маркова; во-вторых, тем, что в методике обучения родному языку на смену грамматическому направлению постепенно, но уверенно приходит коммуникативное направление, то есть приоритетным становится обучение родному языку, как средству общения, обучение речевой деятельности.

Большие возможности для успешного решения этой задачи в современном образовании представляет, несомненно, использование нетрадиционных методов и приемов обучения школьников.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является попытка автора проанализировать .ряд исследований, которые выявляют особенности детского музыкального восприятия, его связь с речевой деятельностью; особенности, которые раскрывают специфику музыкального воздействия на личность ребенка, а также выразительные средства музыки, оказывающие это воздействие.

Изложение основного материала статьи. Многолетняя практика преподавания русского языка показывает, что наиболее эффективны в обучении средства, воздействующие на личность глубоко и всесторонне. Таким средством, по мнению многих методистов (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Т. А. Ладыженская, М. С. Соловейчик, Г. Б. Вершинина и др.), является музыка. «Виды работ по развитию у учени-ков умения воспринимать и создавать тексты бесконечно разнообразны, и музыка среди них должна занять почетное место» [8, с. 165], прежде всего потому, что она – «могучий источник мысли» [12, с. 64].

«Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. Первоисточником музыки, – считает В. А. Сухомлинский, – является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир, мышление и речь. Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности. Внимание ребенка как бы сосредоточивается на предметах и явлениях, которые в новом свете от-крывает перед ним музыка, и его мысль рисует яркую картину; эта картина просится в *слово*. Ребенок творит словом, черпая в музыке материал для новых представлений и размышлений» [12, с. 64-65].

В связи с этим особое внимание хотелось бы уделить анализу трудов некоторых ученых, которые исследовали процессы воздействия музыки на человека и раскрыли специфику музыкального воздействия на детей.

Л. С. Выготскому принадлежит первая в истории науки попытка про-никнуть в область психологии искусства с точки зрения системного подхода. По его мнению, «в общественной жизни как искусство, так и психика высту-пают в качестве неотъемлемых компонентов этой жизни» [5]. В противовес теоретикам, полагающим, что трактовка искусства исчерпывается ее социологическим объяснением (прежде всего обращением к экономическим,

что будет способствовать активному вовлечению населения к решению возникающих экологических проблем и обеспечению долгосрочного будущего.

Литература:

1. Верещагин А.О., Поярков А.Д., Русов П.В. и др. Учет численности безнадзорных и бесхозяйных животных (собак) на территории г.Москвы, 2006 г // Проблемы исследований домашней собаки: Материалы совещания. М., 2006. С. 95-114.

2. Рахимов И.И., Шамсувалеева Э.Ш. Этологическая структура популяции и особенности экологии бездомных собак г. Казани / Вестник Казанского государственного аграрного университета. 2008. Т. 3. № 2 (8). С. 140-142.

3. Шамсувалеева Э.Ш., Рахимов И.И. особенности экологии бездомных собак в условиях города Казани и его окрестностей. Казань: ЗАО «Новое знание», 2013. – 168 с.

4. R Development Core Team R: A language and environment for statistical computing [Электронный ресурс] / Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2006. Режим доступа: URL http://www.R-project.org, свободный.

Педагогика

УДК-159.9

кандидат педагогических наук, доцент Шевцова Антонина Бутовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева
(г. Карачаевск)

ОСНОВЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с изучением процессов воздействия *музыки* на эмоционально-волевую сферу человека, (в частности, на ребенка). *Музыки*, способной изменить внутреннюю среду организма, влиять на протекающие в нем физиологические и психические процессы, а также способствующей возникновению речевой деятельности у детей вследствие этого музыкального воздействия, то есть, появлению у них высказываний о музыкальных впечатлениях.

Ключевые слова: психология, искусство, живопись, воздействие музыки, высказывания о музыкальных впечатлениях, детское восприятие, методы, средства музыкальной выразительности, эмоциональная сфера.

Annotation. The article deals with current issues related to the study of the processes of effects of music on emotional-volitional sphere of the person (in particular children);. Music is able to change the internal environment of the body, affect the proceeding in its physiological and mental processes, as well as contributing to the emergence of language activity in children as a result of musical influence, that is, the appearance of their statements about musical impressions.

Keywords: psychology, art, painting, music effects, statements about musical experiences, children's perception, methods, means of musical expressiveness, emotional sphere.

Педагогика

УДК: 37.048.2

аспирант кафедры информационно-коммуникационных технологий Малюга Анна Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Академия социального управления» (г. Москва)

ОБЗОР МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Инклюзивность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья по федеральным государственным образовательным стандартам является необходимостью. Именно выбор нужных технологий и методов обучения детей с особыми потребностями является основой проведения результативных уроков.

Ключевые слова: инклюзия, дистанционное образование, интерактивность, педагогическое сопровождение, самостоятельность.

Annotation. Inclusive education for children with disabilities in the federal state educational standards is a necessity. This choice of the necessary technologies and methods of teaching children with special needs is the basis of successful lessons.

Keywords: inclusion, distance learning, interactivity, pedagogical support, independence.

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования важнейшей целью современного государства и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. [4]

В ФЗ РФ от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании» (глава 1, статья 2) говорится что, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психико-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образованию без специальных условий. [5] Одним из ключевых направлений развития образования согласно Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», является создание условий для включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ОВЗ. [7]

По данным Интерфакса за 2009-2015гг. в Российской Федерации наблюдается тенденция увеличения количества детей с ОВЗ (рис. 1).

В 2013 года в сети Интернет был опубликован проект концепции федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [6]. В проекте концепции ФГОС для обучающихся с ОВЗ указано, что группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В неё входят дети с различными нарушениями:

- Слуха;
- Зрения;
- Речи;
- Опорно-двигательного аппарата;

- Задержкой психического развития;
- Интеллекта;
- Расстройствами аутистического спектра;
- Множественными нарушениями развития.

Государство быстро реагирует на катастрофичную динамику и уже в приказах МОН РФ от 31.12.2015 №1577 ФГОС ООО и МОН РФ от 31.12.2015 №1578 ФГОС СОО указаны дополнения о личностных и метапредметных результатах, описанные отдельно для глухих, слабослышащих, позднооглохших обучающихся; с нарушениями опорно-бытовой ориентировки; с расстройствами аутического спектра. Дополнения личностных результатов направлены на социализацию обучающихся с ОВЗ в обществе. Дополнения метапредметных результатов указывают на формирование личности ученика.

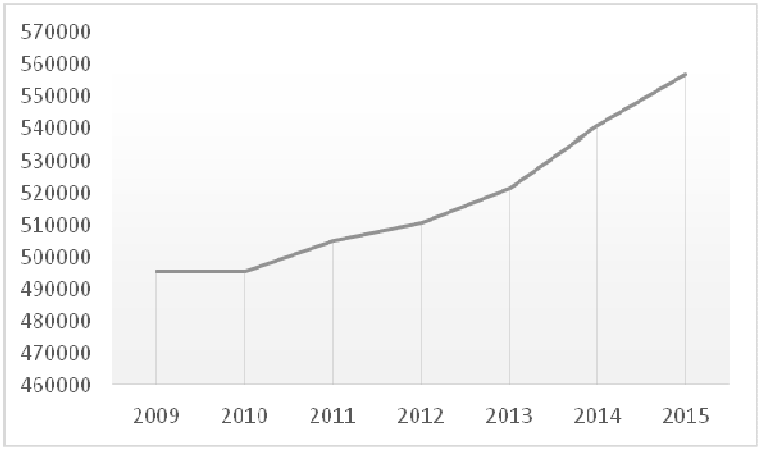


Рис. 1. Статистические данные количества детей с ОВЗ за 2009-2015 гг.

Формулировка цели статьи. Организация образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях формирования нового педагогического подхода обеспечивается комплексом психолого-педагогических условий:

- научно-обоснованной организацией процесса формирования методического обеспечения преподавателей;
- применение современных методов и технологий;
- специальной организацией образовательной среды;
- мотивацией обучающихся на получение личностно значимого образовательного продукта;
- осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень усвоения учебного материала учащимися с ОВЗ.

Информационная и коммуникативная компетентности являются базовыми среди ключевых компетентностей. Формированию их в профессиональной

Анкета для школьников

Класс											Всего
Кол-во детей, принимающих участие в анкетировании											d
Сколько детей имеют в семьях собаку											w
Сколько детей имеют в семьях стерилизованную собаку											a
Сколько детей имеют в семьях кастрированного пса											c
Сколько семей выгуливают собак	в намордник, на поводке и с хозяином										m
	без намордника, на поводке и с хозяином										v
	без намордника, без поводка, но с хозяином										q
	без намордника, без поводка и без хозяина										r

Обработка результатов.

По приведенным ниже формулам вычисляется в процентах от общего количества домашних собак:

- число семей имеющих собак $\frac{w*100\%}{d}$;
- число семей, имеющих стерилизованных (кастрированных) питомцев $\frac{a\ (c)*100\%}{w}$;
- характер выгула собак $\frac{m\ (v, q, r)*100\%.}{w}$

Полученные данные позволяют сделать вывод о возможных взаимодействиях домашних собак с другими животными города. На основании полученных данных можно предложить и обосновать правила, регулирующие содержание домашних животных в городе.

Выводы. Научно-исследовательская работа школьников и студентов как часть системы межпредметных связей, позволяет эффективно решать проблему интенсификации процесса обучения за счет приобретения навыков решения вопросов практического характера, выработки умения находить и применять знания в конкретных ситуациях.

Предложенные темы исследовательских работ актуальны для изучения и доступны для выполнения самостоятельного исследования обучающимися.

Интересно организованная исследовательская работа поможет обучающимся лучше понять местные, региональные, глобальные проблемы,

Таблица заполняется по результатам анкетирования.

№ п\п	1	2	3	4	5	6	7
l		Попова,2					
d							
Всего			g	n	m		f

Обработка результатов.

1. Для вычисления числа бездомных собак в городе или в определенном микрорайоне, необходимо разделить число собак во дворе на число домов, образующих двор и умножить на количество многоэтажных домов, т.е. умножить число собак, приходящееся на один условный дом, найденное по формуле $\frac{n}{f}$ на количество многоэтажных домов исследуемой части города или всего города.

2. Для вычисления среднего количества щенков, рождающихся у бездомных собак необходимо общую сумму всех щенков, полученных в графе 6, разделить на число респондентов, ответивших на этот вопрос.

3. Для вычисления процента семей подкармливающих бездомных животных от общего числа исследуемых семей необходимо воспользоваться формулой: $\frac{m*100\%}{g}$. Найденная цифра позволяет сделать вывод об участии человека в судьбе животных и осветить социальный аспект проблемы.

Работа 5. Апробационное изучение владельческих и бездомных собак

Анкетирование детей имеет свои особенности. К данным, полученным в результате этой работы, следует относиться с большой долей осторожности по нескольким причинам, которые необходимо учитывать при выборе возраста респондентов и обработке анкет.

Часто младшие школьники, не имеющие какого-либо домашнего животного, но очень желающие его иметь, могут, выдавая желаемое за действительное, давать положительный ответ, не имея этого животного дома. Учащиеся подросткового возраста могут превратить процесс анкетирования в развлечение и шутку, записывая ответы, совершенно не соответствующие реальной действительности. Поэтому очень важно предварительно подготовить детей, объяснить им важность этого задания и максимально настроить на серьезную работу.

Учителю необходимо вначале записать литер класса, число детей в классе, затем по порядку задавать вопросы и заполнять вертикальные графы анкеты, считая число поднятых детских рук.

Графа «Всего» – сумма данных по нескольким классам определенной школы, имеющей свой микрорайон проживания учащихся.

Для сравнительного анализа ситуации в различных частях города можно провести анкетирование в нескольких школах из разных частей города.

подготовке будущих педагогов в рамках магистерской подготовки мы уделяем первоочередное внимание.

Изложение основного материала статьи. Для детей с ограниченными возможностями здоровья нужен особый подход в образовании – инклюзия. В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ) указано, что инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. [9]

Педагогические технологии обучения детей делятся по следующим параметрам:

1. По уровню применения;
2. По организационным формам;
3. По типу управления познавательной деятельности;
4. По подходу к ребенку;
5. По ориентации на личностные структуры;
6. По характеру содержания и структуры.

На рис 2. представлены параметры классификаций технологий, которых насчитывается более сотни. Такой обширный набор педагогического инструментария с применением современных коммуникаций позволяет подготовить интересный и познавательный урок для учеников с ОВЗ и достичь намеченных целей.

Современное образование направлено на использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), что обеспечивает интерактивность обучения. ИКТ является непременным условием для функционирования высокой эффективной модели обучения. Основной целью интерактивности является активное вовлечение каждого из учеников в образовательный и исследовательский процессы.

Использование информационно-коммуникационных средств обучения применяется для реализации дистанционных образовательных технологий. Без персонального компьютера и наличия сети Интернет обучение такого ученика на сегодняшний день уже является невозможным.



Рис. 2. Параметры классификации технологий

№п\п	Город	Улица и номер дома	3	4	5	6	7	8				9
								а	б	в	г	
1												
2												
d												
Всего			j	x	s	g	f	m	v	q	r	
								w				

Обработка результатов.

1. Найти число собак, приходящееся на одну квартиру можно по формуле: $\frac{f}{g}$.
2. По формулам вычисляется, в процентах от общего количества домашних собак, каким образом они выгуливаются

$$\frac{m\ (v, q, r)}{w} * 100\%:$$

Полученные данные позволяют сделать вывод о возможных взаимодействиях домашних собак с другими животными города.

3. Для вычисления количества домашних собак в городе необходимо число собак на одной лестничной клетке разделить на число квартир лестничной клетки и умножить на число квартир города. Узнать число квартир в одном доме или даже квартале с одинаковыми по числу этажей и подъездов домами не вызывает затруднений. Однако, когда речь идет о численности собак в каком-либо крупном микрорайоне города, представленном домами разной этажности или городе в целом можно умножить число собак, приходящееся на одну квартиру на число квартир в усредненном доме, и на число многоэтажных домов исследуемой части города или всего города. Это позволяет вычислить число домашних собак в любом заданном жилом микрорайоне.
4. Девятый вопрос анкеты дает возможность высчитать долю стерилизованных владельческих животных.

Работа 4. Изучение численности и поведения бездомных собак

Цель анкетирования – сбор сведений о численности и рождаемости бездомных собаках в районах многоэтажной застройки, а также отношении горожан к ним.

Анкета для взрослых жителей города

1. Город
2. Улица и номер дома
3. Сколько квартир именно на вашей лестничной площадке?
4. Есть ли у Вас во дворе бродячие или брошенные собаки? Сколько?
5. Жители скольких квартир вашей лестничной клетки, в том числе и вашей квартиры, хотя бы изредка подкармливают бездомных, брошенных животных?
6. Сколько щенят последний раз родилось у бездомной собаки Вашего двора?
7. Сколько домов образует ваш двор (1; 2; 3; 4)?

1. По графику, где на оси X отмечается время суток, начиная с 5 утра, по оси Y можно отложить:

– число встреченных собак и сделать вывод о времени наибольшей суточной активности;

– число собак с разного размера и проанализировать их активность.

2. График суточной активности собак в зависимости от их отношения к человеку позволяет сделать вывод о том, в какое время суток более активны попрошайки, избегающие человека собаки и т.д.

3. Можно построить отдельные графики для собак, обитающих в городе и для собак, пригородных поселков.

Работа 3. Изучение численности и поведения владельческих собак

Цель анкетирования – сбор сведений о численности и отношении хозяев к содержащимся в квартирах животным.

Следует помнить, что мнение жителей двора субъективно. Отмечаются занижение числа собак и увеличение дисперсии оценки с увеличением реального числа собак во дворе. Средняя абсолютная ошибка предсказания может быть вычислена как среднее абсолютное отклонение среднего прогноза во дворе от наблюдаемого числа собак (ранговый коэффициент корреляции Спирмена между наблюдаемым и предполагаемым числом собак). Для сравнения числа бездомных собак между различными районами города можно провести тест ранговых сумм Крускалла-Уоллиса [4].

Для определения средней плотности населения бездомных собак в районах городской застройки можно число бездомных собак в городе разделить на общую площадь города без акваторий и площади зеленых насаждений.

Анкета для взрослых жителей города

1. Город
2. Улица и номер дома
3. Сколько подъездов в доме
4. Сколько этажей в доме
5. Сколько, как правило, квартир на одном этаже?
6. Сколько квартир именно на вашей лестничной площадке?
7. В скольких квартирах на вашей лестничной площадке живут собаки?
8. Собаки, живущие на вашей лестничной клетке, выгуливаются:

а) всегда в намордник, на поводке и с хозяином;

б) всегда на поводке и с хозяином;

в) иногда без поводка, но с хозяином;

г) без поводка, без хозяина.

9. Если Вы лично имеете собаку, укажите, стерилизована она или нет?

Таблица заполняется по результатам анкетирования.

Основное преимущество использования ДО состоит в нестрогой привязке к месту и времени проведения занятий, в индивидуализации обучения за счет адаптации уровня и формы учебного материала, надлежащей настройки сервисов, исходя из индивидуальных особенностей каждого обучающегося. [7] Таким образом обеспечивается инклюзивность образования, которое применяется как к детям с ограниченными возможностями, так и к одаренным детям.

Для дистанционных технологий характерно использование кейс-технологий, телевизионных (ТВ) технологий и сетевых технологий (рис. 3). [1]

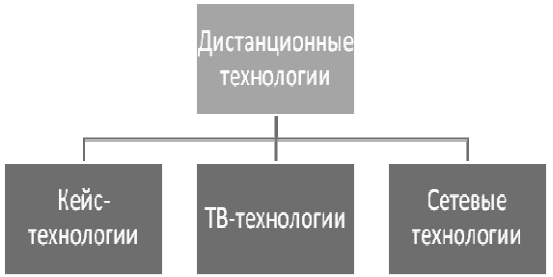


Рис. 3. Разновидность дистанционных технологий

Применение текстовых, звуковых и мультимедийных наборов учебно-методического материала на дистанционных уроках или в образовательной организации и последующей рассылкой обучаемому для самостоятельного изучения называется кейс-технологии.

Телевизионные технологии не получили широкое распространение, т.к. требуется применение систем телевидения для организации получения учеником учебно-методического материала. В такой технологии обязательна организация регулярных консультаций у педагога.

Сетевые телекоммуникации и интерактивные средства обучения составляют сетевые технологии, в которых обязательно участие ученика, преподавателя и администратора. Сетевые технологии набирают популярность как в обучении детей, так и в непрерывном совершенствовании педагогического опыта. Именно эта технология наиболее способствует развитию информационным и коммуникационным технологическим компетенциям.

К каждому ученику с ОВЗ требуется индивидуальный подход и соответствующие педагогические условия. При составлении урока необходимо учитывать требования СанПин и обеспечивать чередование умственной и практической деятельности. В разнообразии используемых средств рекомендуется использовать интересный и красочный дидактический материал, который следует давать дозировано с использованием средств наглядности.

При работе с детьми с индивидуальными особенностями необходимо проявлять педагогическую тактичность. Обычно такие ученики находятся в домашних условиях. За них принимают решения родители, медицинские сотрудники и т.д. Поэтому при проведении урока следует поощрять даже за небольшие успехи, помогать ребёнку развить веру в собственные силы и возможности.

Не только наличие умственных способностей, но и мотивации у учащегося к обучению, позволяет сформировать базовые умения познавательной активности. После формирования умений можно увеличивать степень самостоятельности учащихся с ОВЗ, а особенно детей с задержкой психического развития и вводить в обучение задания, в основе которых лежат элементы творческой или поисковой деятельности.

Согласно классификации М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера, методы работы с детьми с ОВЗ выделяются в зависимости от характера познавательной деятельности. Характер познавательной деятельности отражает уровень самостоятельной деятельности учащихся. [3]

Такую деятельность можно развить, используя современные образовательные технологии, как геймификация, перевернутое обучение, скрайбинг, технология BYOD и облачные технологии.

Геймификация (игрофикация или геймизация) - применение игровых подходов для неигровых процессов с целью привлечения участников, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг. [8] Участник игры моментально получает обратную связь в виде своего результата, постепенно выполняя задания. Геймификация может проходить индивидуально или в команде. На старте у всех обучающихся одинаковые условия на всех этапах игры, чтобы неуспевающие на предыдущем этапе были в равных условиях с другими игроками и могли также достичь успеха на следующем.

Такой вид технологии удобно использовать в рамках определенного модуля. Игрок (ученик с ОВЗ) может выбрать удобную ему сюжетную развязку в рамках раздела. Игровая композиция складывается из решения простых или сложных задач для проведения исследования.

Примером являются интерактивные элементы FLASH-игры, с которыми можно ознакомится и скачать для применения с различных образовательных ресурсов:

- «Детские развивающие игры онлайн»: http://www.igraemsa.ru
- «Единая коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов»: http://school-collection.edu.ru
- «Бесплатные флеш-игры онлайн»: http://www.game01.ru
- «Игры математика»: http://www.ourgames.ru/igry/matiematika
- «Teachers Love SMART Boards - Written by James Hollis»: http://teacherslovesmartboards.com
- «The Notebook Gallery»: http://notebookgallery.com

Технология перевернутого обучения эффективно применять в рамках инклюзии. Инклюзия подразумевает обучение со слабоуспевающими детьми, так и с одаренными. Суть технологии заключается в том, что часть теоретического материла переносится на самостоятельное изучение детьми дома. Учебный материал представляется в электронном виде на доступном Интернет-ресурсе. Например, лекционный материал урока педагог может

2. Организуйте наблюдение и заполните таблицу.

Дата	№ п\п	Отношение к человеку	Стратегия пищевого поведения	Относительный размер	Пол	Примерный возраст	Цвет шерсти
	1						

Обработка результатов.

1. Вычисленное в процентном соотношении:

– количество собак разного возраста позволяет сделать вывод о возрастной структуре популяции;

– количество собак разного пола позволяет сделать вывод о половой структуре популяции;

– количество собак различного размера позволяет сделать вывод о возможностях выживания в городе;

– количество собак различного цвета шерсти позволяет сделать вывод о возможностях выживания в городе;

– количество собак, отличающихся отношением к человеку позволяет дать характеристику процессам одичания и приспособления к совместному обитанию с человеком;

– количество собак, отличающихся стратегией пищевого поведения позволяет охарактеризовать стадии одичания;

2. Указание даты встречи собаки позволяет сделать вывод относительно сезонных процессов, протекающих в популяциях бездомных животных.

Работа 2. Изучение суточной активности бездомных собак

На основе полученных данных, возможно предложить меры регуляции численности бездомных собак с учетом их стратегии пищевого поведения, отношения к человеку, места обитания и времени суточной активности.

Маршрутный учет дает возможность проследить время суток, характеризующееся наибольшей активностью бездомных собак в зависимости от стадии одичания, стратегии пищевого поведения и упитанности. Для этого несколько раз в неделю необходимо пройти маршрут в течение дня в начале каждого часа. Количество прохождений в каждое время должно совпадать, например, по n учетов приходится на 6 утра, по n на 7 утра, и т.д.

Время встречи собаки нужно округлить до целого часа. Если собака встречена в начале часа, до половины следующего, то пишется предыдущий час (встреча в 12.20, пишем 12.00). Если собака встречена во второй половине часа, то пишется последующий час (встреча в 12.40, пишем 13.00).

При прохождении маршрута заполняется таблица.

Дата	Время учета	Число собак	Отношение к человеку	Относительный размер	Примечание

Обработка результатов.

особенно крупных городов часто сопровождается ухудшением социально-экологической ситуации. Одно из приоритетных направлений различных экологических программ ООН – устойчивое городское развитие, которое должно включать обеспечение экологической совместимости населенного пункта с окружающей природной средой, а главное – управление с помощью непосредственного участия самих жителей.

Актуальность темы связана с ростом численности бездомных собак, необходимостью формирования положительного общественного мнения к обязательному ношению животным лицензионного жетона, реальных механизмов сокращения их численности, в пропаганде методов искусственного регулирования размножения, в проведении массовых просветительских акций в защиту дикой фауны антропогенных территорий от бездомных собак как к необходимости с целью сохранения видового многообразия дикой фауны и здоровья населения [2, 3].

Образование в школе и вузе являются важными ступенями формирования экологического мировоззрения, понимания состояния окружающей среды населенного пункта, где проживают обучающиеся.

Формулировка цели статьи. Выбор направления и темы исследования часто вызывает затруднения, особенно у школьного учителя. Многолетний опыт организации научно-исследовательской работы со школьниками и студентами позволяет авторам предложить варианты организации изучения бездомных животных города как проблемы решение которой востребовано временем, представляет теоретическую и практическую значимость, в том числе для оценки и снижения экологического риска, а также проблемы методика изучения, которой доступна для выполнения самостоятельного исследования обучающимися.

Изложение основного материала статьи. Терминологический минимум для организации исследования включает в себя следующие понятия.

Стадия одичания характеризуется отношением собаки к человеку и типом пищевого поведения, или стратегией пищевого поведения [1]: нахлебничество, собирательство, попрошайничество, хищничество.

По отношению к человеку выделяются категории собак: И (избегающие, боятся человека), П («попрошайки», не боятся), Б (безразличные, не боятся), А (агрессивные).

По возрасту среди собак можно выделить: особей до шести месяцев, регистрируемых как щенки (Щ), особей до года – как молодых (М), старую (С), очень старую (ОС) собаку, при возникновении сомнений относительно возраста – скорее всего молодую особь (СМ) и скорее всего старую (СС).

По относительному размеру среди собак независимо от их возраста можно выделить: собак с большими размерами тела наподобие немецких овчарок и крупнее, собак среднего размера, мелких собак наподобие таксы, болонки и мельче.

Работа 1. Характеристика бездомных собак населенного пункта

На основании полученных данных, возможно предложить обоснованные меры регуляции численности бездомных собак с учетом их стратегии пищевого поведения, возраста, пола и отношения к человеку.

Ход работы.

1. Выберите место исследования. Подберите метод учетов (пробных площадок, тотального или маршрутного учетов) [1].

записать в виде видеоматериала. Ученик самостоятельно изучает полученный материл, который в дальнейшем проверяется педагогом на уровень усвоенности. Освободившееся время на уроке эффективно распределяется на другие виды деятельности.

Скрайбинг - новейшая техника презентации (от английского "scribe" - набрасывать эскизы или рисунки); речь выступающего иллюстрируется "на лету" рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги). [8] Таким образом одновременно задействуется воображение, слуховая и зрительная память ученика с ОВЗ.

Технология BYOD (bring your own device – принеси свое устройство с собой) позволяет учащимся использовать свои личные цифровые устройства в образовательном процессе. [8] Использование подручных мобильных средств с выходом к информационным ресурсам упрощает работу над проектами и позволяет выйти на новый уровень. Цифровые устройства позволяют ускорить исследовательский процесс. Обучение становится индивидуальным и самостоятельным под руководством педагога.

Область применения такой технологии [8]:

- Электронные учебники;
- Поиск информации в сети интернет;
- Совместное использование документов;
- Готовые приложения для образования;
- Проведение мозгового штурма;
- Занятия на местности (экскурсии, парковые уроки, квесты по городу);
- Проектная деятельность;
- Проведение тестирования и опросов.

Облачные технологии широко используются в обыденной жизни разными категориями людей: просмотр интернет-роликов, прослушивание и скачивание музыки с сети Интернет, просмотр почты и прочее. В образовании облачные технологии заняли нишу в виде электронного журнала, тематических форумов, средства обучения во Всемирной паутине и т.д. Например, по определенному адресу в сети педагог оставляет задание. Ученик скачивает его, выполняет свою домашнюю работу и загружает обратно. Учитель проверяет на наличие ошибок и оставляет свои комментарии. Технология удобна для детей с ОВЗ, обучение которых невозможно при отсутствии на уроке по определенным причинам.

Школьники с индивидуальными особенностями не всегда обладают умениями, требуемой их возрастной категории. Для достижения максимального педагогического воздействия требуется дополнительная помощь учителя, учителя-логопеда, социального педагога.

Наиболее приемлемыми методами в практической работе учителя с учащимися, имеющими ОВЗ, считаются объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля, игровые, т.к. в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОВЗ. [2]

Объяснительно-иллюстративный метод обучения при объяснении учебного материала сопровождается различными визуальными средствами, что задействует слуховую и зрительную память.

Репродуктивный метод носит лекционный характер. Педагог преподносит знания в готовом виде, а учащийся запоминает и воспроизводит при выполнении задания.

Частично-поисковый метод используется при выполнении элементов научно-исследовательской работы. Самостоятельная работа учащегося обсуждается с учителем и другими участниками работы, если она коллективная, а затем выполняется по обговоренному алгоритму.

Коммуникативное обучение носит деятельностный характер, т.к. общение происходит посредством «речевой деятельности». Участники строят диалог для совместного решения задач, что позволяет ребенку с ОВЗ выработать свою дальнейшую модель поведения в обществе.

Методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля позволяют адекватно себя оценить не только преподавателю, но и обучающемуся, а также оценить работу каждого участника образовательного процесса. Таким образом повышается качество образования.

Игровые методы широко используются в педагогической практике для достижения результата из-за своей гибкости и быстрой подстройки к ситуации как среди обычных детей, так и при работе с детьми с особенностями. Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогически результатом. [5] Познавательная направленность в игре характеризуется следующим образом:

- Педагог играет на равных началах, что и ребёнок;
- Во время игры ребёнок учится находить ответы на возникающие вопросы;
- В игре ребёнок использует уже имеющийся опыт, а также накапливает новый;
- Педагог контролирует полностью образовательный маршрут, но процесс является вариативным в зависимости от восприятия ребёнка;
- В игре происходит постоянная взаимосвязь содержания предмета с методами, принципами и способами мышления;
- Использование информационных и коммуникационных технологий позволяют расширить спектр игр и кругозор в ребёнка в использовании компьютерных технологий.

Игровые методы можно использовать с разными возрастными группами и в разных условиях. Например, для детей дошкольного и младшего школьного возраста эффективно зарекомендовали себя «Терапевтические сказки» (под редакцией Хухлаевой О.В.), которые позволяют говорить с ребёнком с ОВЗ на его языке о возникающих трудностях и решить уже существующие.

Ролевая игра в подростковом возрасте в специальных условиях помогает почувствовать себя в разных социальных нишах и воссоздать деятельность людей и отношений между ними. [8]

Для работы с мелкой моторикой и развития творчества можно использовать оригами готовые по эскизам, так и смоделировать новые, совместно с учеником с ОВЗ.

Использование в работе метафорических ассоциативных карт дает возможность специалистам установить эмоциональный контакт разного возраста. [5] Карты представляют собой набор картинок с изображением людей, их взаимодействия, жизненные ситуации, пейзажи, животных, предметы быта, абстрактные картины. На картах допускаются слова или

Педагогика

УДК: 371.388.6 (378.147.88) + 574. 591.53
кандидат биологических наук,
доцент Шамсувалеева Эльмира Шамилевна
Поволжская государственная академия физической
культуры спорта и туризма (г. Казань);
доктор биологических наук, профессор Рахимов Ильгизар Ильясович
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
доцент Кашапов Равиль Исхакович
Поволжская государственная академия
физической культуры спорта и туризма (г. Казань)

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОРОДСКИХ БЕЗДОМНЫХ СОБАК

Аннотация. В статье на основе многолетнего опыта организации исследовательской работы с обучающимися предлагаются варианты организации изучения бездомных животных города как проблемы решение которой востребовано временем, представляет теоретическую и практическую ценность, в том числе для оценки и снижения экологического риска, а также проблемы методика изучения, которой доступна для выполнения самостоятельного исследования обучающимися, а сам процесс работы является средством реализации личностно-ориентированного образования.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа школьников и студентов, экология города, экологическое воспитание.

Annotation. In article on the basis of a long experience in the organization research work with students are offered options for exploring the homeless animals of city. This is a problem whose solution demanded time is theoretical and practical value, including for an assessment and decrease in an environmental risk. The technique of studying of the problem is available to independent research trained, and process of work is an implementer a student-centered education.

Keywords: research work of pupils and students, city ecology, ecological education.

Введение. Методически грамотно организованная на разных ступенях образования научно-исследовательская работа, как часть учебного процесса не только предоставляет студентам, учащимся средних специальных образовательных учреждений и школ доступ к образовательной среде, но и помогает самореализоваться в ней, способствует повышению, среди прочего, эффективности экологического воспитания.

Отличительной чертой исследовательской работы является акцент на сотрудничество и сотворчество научного руководителя и обучающегося, без чего немыслим личностно-ориентированный подход.

Возможность изучения социально значимых региональных или местных проблем угол зрения, на которые определяется в процессе интерактивного общения нацеливает педагогов на развитие у подрастающего поколения глобального мышления, формирование представлений о роли антропогенного фактора в ближайшем будущем, ориентирует на осознанное поведение, снижающие рост экологических рисков и угроз.

В современном активно развивающемся мире рост населенных пунктов,

Литература:

1. Волосникова Л. М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л. М. Волосникова, В. М. Чимаров, Н. Н. Малярчук // Валеология. 2015. № 1. С. 37-42.
2. Дыхан Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе. Ростов-на-Дону: Феникс. 2009. С. 49-50.
3. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/ Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Том 1. №4. С. 251-267.
4. Малярчук Н.Н. «Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ /Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 5-6. С.235-241.
5. Малярчук Н.Н. Понятия социально-личностного подхода: «личностная зрелость» и «социальная зрелость»/ Н.Н. Малярчук, Н.В. Семёнова // Исторические, философские, политические и юридические науки. Культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 4 (42). Часть 1. С. 129-132.
6. Пед. словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Изд. центр «Академия», 2008.
7. Хромина С.И. Физическое воспитание студентов с ограниченными функциональными возможностями как компонент организации инклюзивной среды вуза: монография / С.И. Хромина, Н.Н. Малярчук – Тюмень: РИО ФГБОУ ВПО «ТюмГАСУ», 2015. 171 с.
8. Хромина С.И. Понятие «Обучающийся с ограниченными функциональными возможностями» в физкультурно-образовательной среде/ С.И. Хромина, Н.Н. Малярчук// Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций. Сборник статей 6-й МНПК 26 мая 2016. Екатеринбург, 2016. С. 152-156.
9. Хромина С.И. Факторы введения понятия «Обучающийся с ограниченными функциональными возможностями» в физкультурно-образовательную среду вуза // Инклюзия в образовании. 2016. №1. С.95-101.
10. Dykhan L.B., Voskovskaya L.V., Pizhugiyda V.V., Malyarchuk N.N., Semyenova N.V. Emotional personality traits and their relationship in adolescents with chronic physical illness / Mediterranean Journal of Social Sciences, Italy. 2015, p. 277-284.

надписи. Совмещение слов и картинок создает игру смыслов при изучении новой темы, актуальной для ученика в настоящее время.

Все методы поддерживают быструю обратную связь, без которой время на образование ребенка с ОВЗ может быть потрачено впустую. При этом необходимы гибкость образовательного процесса, быстрое реагирование на изменения в обучении и возможность вносить необходимые коррективы, применяя новые методы и средства обучения.

При отсутствии возможности выхода ребенка с ОВЗ из дома использование мультимедийных средств в образовании позволяет помочь сформировать устойчивые визуально-кинестетические, визуально-аудиальные и условно-рефлекторные связи центральной нервной системы у ученика. Например, мультипликация открывает для ребёнка свой уникальный внутренний мир. Такая игровая технология позволяет ученику самостоятельно развить сюжет, провести драматическую линию или сюжетную линию через заранее выбранное произведение.

Поддержка в творческих начинаниях помогает раскрыть личность обучающегося, повысить его самооценку и веру в свои силы. Поэтому в начале и конце занятий желательно проводить рефлексивные действия, обращая внимание на состояние до и после образовательных действий. В педагогике рефлексия делится на три вида, которые можно применять индивидуально или в группе [2]:

1. Настроения и эмоционального состояния;
2. Содержания учебного материала;
3. Деятельности.

При работе с детьми с ОВЗ наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния. По окончанию занятия внимание ребенка акцентируется на достигнутом результате. Использование цветового изображения настроения, художественное оформление в виде картины или музыкального фрагмента, помогает выявить эмоциональное состояние обучающегося и оценить свою работу. Устный опрос, что понравилось или не очень в выполнении работы, где будет применять ребенок полученные знания на практике, предполагает соединения положительного результата и хорошего результата для дальнейшей мотивации ученика.

Рефлексия содержания учебного материала применяется для актуализации знаний на предыдущих уроках. Прием незаконченных предложений «Я не знал… - Теперь знаю…» или прием синквейна (сочинение пятистрочной стихотворной формы) помогают выяснить отношение к изучаемой проблеме, осмыслить новое и соединить с имеющимся знанием.

Рефлексия деятельности эффективна в течение занятия для закрепления нового материала и анализа учеником собственной деятельности, поиска новых путей решения поставленной проблемы. Постепенно заполняющаяся «лестница успеха» наглядно покажет ему пройденный путь и направит желание действовать далее.

Выводы. Инструментарий педагога дольно обширный. Но для работы с учениками с ОВЗ кроме профессиональных навыков, нужно иметь определенные моральные качества. Не каждый педагог в силу своих личностных качеств и жизненных обстоятельств сможет работать с такими детьми.

Работая с детьми с индивидуальными особенностями, нужно помнить, что только удовлетворяя особые образовательные потребности ребёнка с ОВЗ, можно открыть ему путь к общему образованию. [2]

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Грязнова Т.С., Шаверина Д.А. Инновационный опыт дистанционного обучения детей с ОВЗ // Методические рекомендации для самообразования педагогических работников, обучающих с применением дистанционных технологий детей с ОВЗ. – М.: Изд-во ЕАОИ, 2012. – 164 с. (с. 35)
2. Виноградовой Светланы Педагогическая копилка [электронный ресурс] // http://ped-kopilka.ru/blogs/vinogradova-svetlana/obuchenie-detei-o-ovz.html
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.
4. Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: Пути обучения и воспитания ребенка // Монография. – М.: АСОУ, 2014. -256 с. (с. 211)
5. Митькина Е.И. Игротехники и игротехнологии в схемах и теблицах // Учебное пособие. – Элекстросталь: Филиал РГСУ, 2012, 72 с. (с. 17)
6. Проект Концепции федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / 2013 г.
7. Савельева О.А., Бободжонова О.Н., Кузьмина Л.В., Амирханова Л.А., Савельева М.А., Шинданович Социализация детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий // Учебно-методическое пособие. – АСОУ, 2013
8. Современные образовательные технологии и SMART // Учебное пособие, 23 с. (с. 5)
9. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ)

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагикович
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, профессор Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, (г. Белгород)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ В РКИ: ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основополагающие принципы отбора языкового материала для обучения иностранных студентов синтаксическим конструкциям русского языка со значением причины и следствия.

Ключевые слова: грамматический аспект, языковой материал, принципы обучения, русский как иностранный.

- *принципом повторяемости,* акцентирующим внимание на том, что только при многократном воспроизведении последовательности двигательных актов, запечатлеваемых в коре больших полушарий, формируется динамический стереотип движений, т.е. формируются двигательные навыки;
- *принципом постепенности,* означающим последовательное увеличение сложности используемых физических упражнений (с учётом того факта, что студентам с ОФВ необходимо более длительное время для освоения двигательных навыков в силу имеющихся различных функциональных и физических ограничений);
- *принципом прикладной направленности,* позволяющим помочь студентам с ОФВ в совершенстве овладеть профессиональными компетенциями и жизнеобеспечивающими навыками, обеспечивающими пластичность к изменениям в быту и на производстве;
- *принципом индивидуализации,* в аспекте которого планируется весь физкультурно-образовательный процесс с опорой на психофизиологический профиль, индивидуальные характеристики здоровья и функциональные ресурсы организма конкретного студента с ОФВ;
- *принципом сопровождения,* подразумевающим наблюдение за функциональным состоянием занимающихся во время и после физических нагрузок, что позволяет объективно оценить динамику морфофункциональных изменений организма студентов с ОФВ, отслеживать физическую подготовленность, расширение адаптивных возможностей организма и компенсацию нарушений, осуществлять планирование в определении объема и интенсивности физических нагрузок.

При решении задач преобразования образовательной среды в инклюзивную, необходимо:

- пересмотреть содержание программ высшего профессионального образования специалистов, в обязанности которых будет входить организация и реализация инклюзивного образования, переориентировав их на специфику образовательной парадигмы, нацеленной, на познание и учет индивидуальных потребностей обучающихся в зависимости от возраста, характера, степени выраженности нарушения, свойств и качеств личности;
- обеспечить будущим специалистам, имеющим ОФВ, высокий уровень подготовки в вузе с использованием технологий личностно-ориентированного и социально-ориентированного подходов, направленных на приобщение студентов к практической деятельности.

Выводы. Таким образом, образовательная парадигма, лежащая в основе преобразования физкультурно-образовательной среды технического вуза в инклюзивную, опирается на традиционные оздоровительно-образовательные и социально-воспитательные технологии в рамках компетентностного, валеологического, личностно-ориентированного и социально-личностного подходов.

Педагогический процесс физического воспитания студентов с ОФВ – это личностно-ориентированный стратегический план физического развития, реализуемый на основе общепедагогических и дидактических принципов с определением индивидуальной траектории физического развития, предполагающий дифференцированный выбор средств физической культуры с индивидуальным дозированием физической нагрузки, адекватной функциональным ресурсам и сохранным кондициям занимающегося.

включенности в спортивно-массовые мероприятия, позволяет студенту с ОФВ проявлять индивидуально-психологические качества, преодолевая «физические оковы», что способствует становлению характера.

Основу доступности физкультурного образования для студентов с ОФВ в вузе составляет деятельность преподавателей физической культуры в соответствии с общепедагогическими и дидактическими принципами с учётом специфики развития физического состояния и образовательных потребностей этих обучающихся.

В техническом вузе физическое воспитание студентов с ОФВ базируется на принципах:

- *природосообразности*, когда образовательный процесс планируется с учетом: 1) возрастных, индивидуальных морфофункциональных характеристик обучающихся; 2) определения перспектив ближайшего развития психофизических возможностей обучающихся, нацеленных на ликвидацию последствий заболеваний; 3) побудительно-мотивационного стремления студентов к здоровьесозиданию и самосовершенствованию физических качеств и повышения выносливости организма;
- *профессиональной целесообразности,* когда образовательная среда обеспечивает каждому выпускнику востребованность на рынке труда и социальную включенность в производство независимо от особенностей физического развития и ограниченности функциональных возможностей обучающихся;
- *политехнизма,* при реализации которого для будущих инженеров достигается возможность осуществлять перенос знаний, умений и навыков из одной профессиональной области в другую, что делает получаемую профессию универсальной;
- *единства и непротиворечивости* действий образовательного учреждения и жизнедеятельности студентов с ОФВ, что связано с организацией комплексного образовательно-воспитательного процесса, с установлением связей между всеми сферами жизни студентов, обеспечения взаимной компенсации и взаимодополнения;
- *сознательности и активности* в получении студентами знаний и практических навыков (профессиональных и прикладных, включая и формирующие здоровье, повышающие жизненный тонус), активный поиск ими новых форм занятий, методов обучения в профессиональном и психофизическом совершенствовании; при этом сознательное усвоение двигательных навыков зависит от разных факторов (мотивации студентов к занятиям, формы проявления ограниченности физических и функциональных возможностей студента, фазы течения хронического заболевания, формы подачи материала, применяемых методов и средств обучения и в целом организации учебного процесса, уровня и характера познавательной активности студента).

В физическом воспитании студентов с ОФВ необходимо руководствоваться и традиционными дидактическими принципами:

- *принципом систематичности,* подразумевающим регулярные занятия физкультурой и спортом, которые способствуют улучшению физической подготовленности студентов с ослабленным здоровьем, повышению уровня их тренированности в согласии с негэнтропийным принципом онтогенетического развития человека по И.А. Аршавскому [2].

Annotation. Fundamental principles of selection of the language material for training foreign students in syntactic cause-consequence constructions of Russian are discussed in the present article.

Keywords: gramma aspect, language material, principles of training, Russian as foreign.

Введение. Практические цели обучения, обусловленные необходимостью подготовки студентов либо к краткосрочной стажировке в России, либо к процессу полномасштабной подготовки по выбранной специальности в российском ВУЗе, в русскоязычной среде, и, следовательно, на русском языке, определяют направленность всей системы языковой подготовки студентов-иностранцев на формирование у них коммуникативных умений, опорой которым, как обязательное условие, служат грамматические навыки во всех видах речевой деятельности.

Таким образом, в методике преподавания РКИ как в ВУЗах России, так и стран ближнего и дальнего зарубежья, проблеме обучения грамматическому аспекту речи на русском языке уделяется большое внимание, поскольку выбор наиболее эффективной методической системы введения и закрепления нового материала во многом определяет успешность обучения неродному русскому языку.

Формулировка цели статьи. Оправданный отбор учебного (языкового и речевого) материала, т.е. установление того круга грамматических элементов языка, которые являются необходимыми и достаточными для овладения речью на иностранном языке в нужных пределах на конкретном этапе имеет большое значение в обучении зарубежных студентов русскому языку. Цель статьи – выявить оптимальные принципы отбора и методического анализа языкового материала для обучения студентов-иностранцев способам выражения причинно-следственных отношений в русском языке.

Изложение основного материала статьи. Большое влияние на развитие теории отбора языкового материала оказали идеи академика Л.В.Щербы, на основе которых в российской методике обучения иностранным языкам были разработаны положения об учете конечных целей обучения при отборе лексико-грамматического материала, поэтапном его отборе и преемственности этапов, о дифференцированном подходе к отбору материала для активного/пассивного усвоения, взаимосвязи лексического и грамматического минимумов и др. [5].

Понятие «отбор языкового материала» (Г.Н.Воронкова, Р.А.Ганшина, Т.Н.Вишнякова, А.Н.Васильева, А.А.Люблинская, О.Д.Митрофанова, З.Н.Иевлева, Г.И.Рожкова и др.) включает:

1) минимизацию общего корпуса языковых единиц, подлежащих изучению в той или иной аудитории на конкретном этапе обучения при определенных целях;

2) методическое «препарирование» минимизированного материала с целью установления объектов усвоения для конкретного контингента учащихся, находящихся на определенном «уровне обученности» [1: 108-109].

Следовательно, важно не только установить общий перечень конструкций русского языка, которые необходимо усвоить студентам, но и описать, какой конкретно материал они должны усвоить, в частности, какие значения сочетаний изучаются на данном этапе, какую лексику нужно изучать для

использования данной конструкции, какие другие лексико-грамматические темы с ней связаны и т.д.

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие принципы отбора и методического анализа языкового материала: 1) коммуникативная необходимость; 2) употребительность (распространенность); 3) тематико-ситуативная обусловленность; 4)дидактико-методическая целесообразность; 5) учет родного языка студентов. При отборе учебного (языкового и речевого) материала для решения задач нашего исследования важнейшим принципом стал принцип системно-функционального подхода к описанию и анализу ПСК русского языка. Данный принцип обеспечивает соблюдение комплексности в отборе и описании языкового материала, предусматривающей взаимосвязь различных уровней языковой системы: фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис.

Перечисленные принципы отбора языкового материала реализуются с помощью критериев отбора, которые выступают, по словам З.Н. Иевлевой, «рабочим средством реализации принципов в проведении отбора» [2: 95].

Принципы взаимосвязаны в процедуре отбора и обусловливают комплексное включение различных критериев в общую систему показателей отбора. При методическом описании грамматического материала целесообразно использовать следующие критерии: 1) критерий сходства и различия между русским и родным языком учащихся, 2) критерий образцовости; 3) критерий сочетаемости; 4) критерий лексической обусловленности и др.

В лингвометодике установлены зависимость результатов овладения иностранным языком от осознания учащимися функций языковых средств, закономерностей и правил их реализации в высказывании. На этой основе сформулирован **принцип функциональности**.

Существует несколько трактовок термина «принцип функцио-нальности». По мнению одних ученых (М.С.Ильин, В.С.Девятайкина и др.), **принцип функционального подхода** к изучению языковых единиц предполагает прежде всего изучение методического аспекта РД вообще и ее единицы-акта речи в особенности. Для этого предлагается расчленить акт речи на отдельные операции и прогнозировать, при выполнении каких из этих операций учащиеся могут допускать ошибки.

Другие исследователи (А.А.Леонтьев, О.Д.Митрофанова, А.Н.Щукин, 1970 и др.) рассматривают данный принцип с точки зрения презентации учебного материала как средства выражения определенных смысловых отношений. При этом подчеркивается, что организация языковых единиц должна обеспечивать их усвоение в русле РД. Отбор и группировка лексико-грамматических структур в данном случае определяется тем, насколько они важны для непосредственного общения в пределах избранной тематики.

Для нас основными признаками функционального подхода к описанию и отбору языковых единиц в учебных целях являются: а) рассмотрение формы и значения языкового явления в их взаимосвязи, б) учет стилевой соотнесенности той или иной единицы языка, в) изучение речевых возможностей морфологических категорий, синтаксических структур и обобщения вариантов реализации отдельных языковых смыслов.

Данная точка зрения наиболее полно отвечает задачам нашего исследования, поскольку предполагает такую организацию обучения, при

Усилия физкультурно-педагогических работников должны быть направлены на повышение психофизического потенциала студентов, формирование личностных установок и физических качеств с позиций *личностно-ориентированного подхода.* Профессорско-преподавательский состав вуза должен способствовать формированию активной жизненной позиции обучающихся с ОФВ, мобилизации ими своих психофизических ресурсов и личностных волевых качеств для преодолении недугов, росту убежденности в социальной полноценности их личности.

Повышение мотивации студентов к совершенствованию своего психофизического здоровья в зависимости от потребностей и индивидуальных особенностей базируется на *валеологическом подходе* [2]. В рамках этого подхода специалистами акцентируется важность формирования у обучающихся с ОФВ ответственного отношения к индивидуальному здоровью и побуждению их к здоровому стилю поведения в производственной, бытовой, досуговой и общественной сферах жизнедеятельности.

Основополагающий принцип инклюзивного образования в вузе – это принцип *гуманизации,* наиболее созвучный с принципом демократизации педагогического процесса. Именно этот принцип положен в основу инклюзивного образования в целом и физкультурного инклюзивного образования в частности. Социальная защищенность студентов с ОФВ в контексте физкультурного образования должна выражаться в свободе выбора форм, методов и средств с открытой декларацией предпочтений не только в физическом воспитании, но и в выборе видов спорта. Этот принцип принятия равноправных отношений между студентами и педагогами должен быть направлен на полное признание гражданских прав и свобод, на проявление уважения к самовыражению субъектов образовательного процесса. Такое проявление демократичности можно охарактеризовать как «умение быть снисходительными» к проявлению особенностей развития или особенностей поведения и поступков других людей, а также их способностью к самовыражению [7, с. 77].

Инфантилизм и эгоцентризм, встречающиеся у обучающихся с ОВЗ как проявления деформации в духовно-нравственном здоровье, актуализируют направленность воспитательных воздействий в первую очередь на общую социализацию, когда «приоритет отдаётся социальным требованиям к человеку как гражданину, труженику, члену социальных объединений и сообществ, его способностям к общественно полезному труду, готовности к социальной самоотдаче, стремлению быть ответственным человеком» [6].

С позиций *социально-личностного подхода* [4] принцип гуманности в организации физкультурно-образовательной среды несет в себе дополнительный смысл, который проявляется в вовлечении лиц с ОФВ в подвижные и спортивные игры с целью воспитания чувства коллективизма, взаимопомощи, сопереживания, в приобщении обучающегося с ОФВ к судейству соревнований в духе соратничества.

Соратничество как принцип физкультурно-спортивной деятельности студентов с ОФВ имеет практикоориентированное значение. Начиная со школьной скамьи, учащимся, освобожденным по состоянию здоровья от занятий физическими упражнениями, предлагается пассивная участь наблюдателей. Но студент с ОФВ может быть вовлечён в качестве волонтера на соревнованиях в различные физкультурно-активные практики. Данный вид

средством и способом формирования здоровья в вузе является физическое воспитание, направленное на развитие физической культуры молодого человека, совершенствование его физических кондиций и личностных качеств [2; 9, с. 97].

В организации современной системы физического воспитания в отношении обучающихся с ОВЗ необходимо следовать принципу: «К здоровью через физическую культуру!», опираясь на обусловленную природой оздоровительную силу физических упражнений. Физическое воспитание обладает потенциальными возможностями обеспечения полноценной жизнедеятельности и профессиональной успешности обучающихся с особыми нуждами, активизируя их ресурсы.

Выявлять ресурсные возможности студентов с ОВЗ необходимо, опираясь на сохранный функциональный потенциал организма [10]. Именно этим обусловлено введение нами в педагогическую науку понятия «обучающийся с ограниченными функциональными возможностями» (ОФВ) [8, с. 153]. Организация физического воспитания лиц с ОФВ способствует созданию дополнительных социально-образовательных ресурсов, позволяющих эффективно адаптировать образовательно-воспитательную среду вуза к особым потребностям этих обучающихся.

Формулировка цели статьи. Поиск необходимых образовательных ресурсов технического вуза для удовлетворения физкультурно-образовательных потребностей обучающихся с ОФВ. Эта цель достигается через решение следующих задач: 1) определение педагогических подходов к физкультурно-образовательному процессу для лиц с ОФВ в инклюзивном образовании; 2) выдвижение педагогических принципов, на основе которых возможна эффективная реализации физического воспитания лиц с ОФВ.

Изложение основного материала статьи. Модернизация системы высшего образования по подготовке специалистов технического профиля назрела в связи с ростом высокотехнологичных производств и применением современных технологий, требующих соответствующего пересмотра профессиональных компетенций. Современные требования ФГОС 3+ направлены в том числе и на формирование компетенций, определяющих полноценную физическую активность студентов.

Образовательная среда вуза должна гарантировать студентам с проблемами в здоровье не только получение специальных знаний, умений и навыков профессиональной направленности, но и формирование высокой общей и трудовой культуры. В связи с этим четко прослеживается роль физкультурно-спортивного воспитания в общем образовательном процессе, способствующего конструктивному решению ключевых вопросов профессиональной успешности будущего выпускника через повышение уровня физической подготовленности и развитие психологической устойчивости как важнейших профессиональных качеств.

Сложность в реализации компетентностного подхода в физкультурном образовании лиц с ОФВ заключается в том, что, несмотря на сниженные функциональные резервы организма обучающихся, у них необходимо в полном объеме сформировать навыки эксплуатации современного технологического оборудования в соответствии с направлением и профилем подготовки для обеспечения полноценной социальной и профессиональной самореализации будущего специалиста.

которой в центре внимания оказываются особенности функционирования изучаемых грамматических единиц во взаимодействии с элементами разных языковых уровней, участвующих в передаче смысла высказывания.

Таким образом, при отборе учебного (языкового) материала для обучения иностранных студентов важен такой аспект функционального подхода к изучению языковых явлений, как раскрытие роли, назначения грамматических категорий и форм в структуре предложения, смысловая (семантическая) целостность и наиболее целесообразное использование выявленных закономерностей функционирования этих форм при построении речевых высказываний-текстов.

Принцип системно-функционального подхода к отбору и изучению языковых единиц тесно связан с принципом коммуникативности, так как обеспечивает творческую речевую способность применения изученного материала в различных видах РД и ситуациях общения.

Использование принципа системно-функционального подхода к описанию языка предполагает обращение к смысловой характеристике изучаемого материала, которая в качестве примера была проведена нами применительно к *причинно-следственным* конструкциям русского языка, так как формирование и совершенствование навыков употребления многочисленных конструкций, обладающих причинно-следственным значением, в интеллектуальном и речевом развитии иностранных студентов играет большую роль.

Описание отбираемого грамматического материала осуществлялось в русле «активной грамматики» (в трактовке Л.В.Щербы), «от смысла к форме». При этом было обнаружено влияние лексического наполнения конструкций с причинно-следственным значением на дифференцированную характеристику выражаемых «смыслов»:

1) лексическое значение предлогов для обозначения причины нежелательного действия: **по + им. сущ. Д.п.** – в данных конструкциях лицо, производящее действие, само порождает причину этого нежелательного действия; **из-за+ им. сущ. Р.п.** – в этой конструкции указывается и на то, по чьей вине произошло нежелательное действие;

2) учет семантики грамматически главенствующего слова;

3) соотносительность предложно-падежных сочетаний: **благодаря чему** (благоприятная причина) – **из-за чего** (причина, препятствующая осуществлению действия); 4) синонимические группы конструкции и выделение семантических признаков, на основе которых эти конструкции могут быть разграничены и т.д. [3].

Принцип системно-функционального подхода тесно связан с **принципом коммуникативной необходимости и достаточности,** предложенным З.Н. Иевлевой для минимизации изучаемого грамматического материала на начальном этапе обучения.

Согласно этому принципу, в учебном материале начального этапа обучения каждое значение может быть представлено как минимум одной формой. Реализация данного принципа позволяет значительно сократить объем изучаемого материала в условиях подготовительного факультета. Принцип реализуется на основе процедуры «исключения синонимов», в процессе которой используются критерии распространенности, продуктивности, широты покрываемости, стилистической нейтральности. Однако, как указывает З.Н.Иевлева, действие этого принципа ограничивается **принципом**

ситуативно-тематической обусловленности в тех случаях, когда контекст и факторы речевой ситуации, «узус» речи требуют употребления разных конструкций одного семантического ряда [2].

Применение названных выше принципов отбора позволяет выделить типовой и лексически, и ситуативно-обусловленный языковой материал, что очень важно с точки зрения **принципа методической целесообразности**, так как этот материал по-разному усваивается учащимися с психологической точки зрения. Как отмечал Л.В.Щерба, общие правила, отражаемые в типовом материале, усваиваются за счет осмысления, в первую очередь, а потом тренируется их применение в речи; что касается «исключений», обусловленных лексическим наполнением или «узусом» (отсутствовал из-за болезни/по болезни; из желания помочь/из-за желания помочь и т.д.), то они «затверживаются» при активном участии механической памяти [5].

Из всего корпуса разноуровневых средств, служащих для выражения ПСО, для обучения иностранных студентов мы выделяем:

1) Сложносочиненные и бессоюзные предложения, выражающие ПСО сопоставлением своих частей.

Была нелетная погода, и я прилетел с опозданием.

Я прилетел с опозданием - была нелетная погода.

2) Именные причинные группы в составе простого предложения, предназначенные для выражения причинности: *в результате + им. сущ. Р.п; вследствие + им. сущ. Р.п.; благодаря + им. сущ. Д.п.; в виду + им. сущ. Р.п. и др.*

3) Лексические средства:

а) имена существительные: *причина, следствие, результат,* выступающие в позиции организующих компонентов предложения;

б) глаголы, маркирующие направление отношений:

– от причины к следствию: *вызывать что?; обусловливать что?; создавать что?; позволить что сделать?* и др.

4) Сложноподчиненные предложения:

Фэн не смог выполнить контрольную работу, так как не подготовился.

5) Деепричастные обороты:

Не подготовившись к контрольной работе, Фэн не смог справиться с ней.

Все вышеперечисленные средства представлены в таблице 1.

Педагогика

УДК 376.23; 378; 37.06

кандидат биологических наук, доцент Хромина Светлана Ивановна
ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»
Строительный институт (г. Тюмень);
доктор педагогических наук, доцент Малярчук Наталья Николаевна
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Институт педагогики и психологии (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент Дыхан Лариса Борисовна
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
Институт управления в экономических, экологических и социальных системах (г. Таганрог)

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА С ПОЗИЦИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья посвящена обсуждению особенностей физического воспитания студентов с ограниченными функциональными возможностями, сделан акцент на компетентностный, личностно-ориентированный и социально-личностный подходы, охарактеризованы общепедагогические и дидактические принципы организации физкультурно-оздоровительного процесса в вузе с введением нового принципа - принципа соратничества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, физическое воспитание, обучающиеся с ограниченными функциональными возможностями, физкультурно-оздоровительный процесс, педагогические подходы и принципы, социально-личностный подход, принцип соратничества.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of physical education of students with limited functionality, the authors emphasize the competence, student-centered and social-personal approaches, characterize general pedagogical and didactic principles of the rehabilitation process at the university.

Keywords: inclusive education, physical education, students with limited functionality, rehabilitation process, pedagogical approaches and principles, social-personal approach, principle of the partnership.

Введение. Одна из наиболее важных реформаций отечественной системы образования – обеспечение доступности качественного образования для социальных групп с ограниченными стартовыми возможностями, в том числе для молодёжи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях вуза. Имеющийся в России и за рубежом опыт свидетельствует, что доступность образовательных услуг во многом определяется не только и не столько архитектурной доступностью и дизайном образовательной среды, сколько готовностью административных и организационных структур вуза к комплексному профессиональному сопровождению лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [1, 3, 4].

При создании любой образовательной среды с необходимостью должны учитываться особенности здоровья обучаемых. Здоровье выступает важнейшим компонентом гармонично-развитой личности, оно необходимо для освоения духовно-нравственных ценностей культуры, профессионального образования и дальнейшей производственной деятельности. Основным

4. Дыбина О.В. Развитие у старших дошкольников лидерского потенциала в познавательно-исследовательской деятельности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. №44. – С. 196-203.

5. Козлова С.А. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: современный аспект // Социально-коммуникативное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей. – М.: ООО «Русское слово». - 2015. – С. 11-16.

6. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. 208 с.

7. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: Учеб. Пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.

8. Левашева И.И. Формы организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно- практической конференции (г. Нижневартовск, 12–13 февраля 2015 года). – 2015. – С. 385-387.

9. Левшина Н.И. Современные подходы к организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №4. – С.

10. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. – М.: Российское психологическое общество, 1998. 85 с.

11. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2012. 659 с.

12. Сушкова И.В., Малютина Е.Н. Феномен «ситуация» в педагогике социально-личностного и социально-коммуникативного развития дошкольников // Вестник ВЭГУ. – 2015. - №1(75). – С. 57-63.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – http: //www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html

Таблица 1

Синтаксические конструкции со значением причины-следствия в русском языке

№	Название средств выражения ПСО	Средства выражения	Примеры
1.	Сложносочиненное и бессоюзное предложение		Была нелетная погода, и я прилетел с опозданием. Я прилетел с опозданием - была нелетная погода.
2.	Специфические союзные средства 1) союзы - причинные первичные	так как, поскольку, ибо потому что	Мы не решались войти в аудиторию, так как опоздали на урок. Я зажег свет, потому что стало темно.
	-осоюзненные причинные предлоги	из-за того что в виду того что вследствие того что благодаря тому что	Из-за того что на дороге образовалась пробка, я опоздал на работу. Благодаря тому что квалифицированная медицинская помощь была оказана вовремя, больной поправился.
	- следственные	так что	Мы не опоздали ни на минуту, так что все идет по плану.
	-осоюзненные следственные предлоги	из-за чего ввиду чего благодаря чему в результате чего	Мы забыли билет на поезд, из-за чего и вернулись. Он занимался очень упорно, благодаря чему и добился таких высоких результатов.
	2) союзные слова	потому, поэтому, (вот) почему	Вы отличный человек. Поэтому я дорожу вашей дружбой. У меня масса дел. Вот почему я так занят.
	3) именные причинные группы	в результате + Р.п. благодаря+Д.п. ввиду+ Р.п. в силу + Р.п.	В результате неравномерного охлаждения металлы деформируются. Благодаря твоей поддержке я смогла преодолеть все трудности. Он не может бросить курить в силу привычки.
	4) Деепричастный оборот	деепричастие	Плохо зная французский язык, я не могу вам помочь.
	5) Причастный оборот	причастие	Охваченный ужасом, он не мог произнести ни слова.
	6) Лексические средства-метаслова а) им. суш. б) глаголы, отглагольные формы, маркирующие причину	 причина, следствие, результат вызывать, позволять, обеспечивать обусловливать,	 Причина его болезни – сырость. Катодные лучи вызывают свечение стекла. Мощные теплые и холодные течения обусловливают климат омываемых ими частей суши.
	в) глаголы, отглагольные формы, маркирующие следствие	обусловливать определяться вызываться зависеть	Недостаток бюджетных средств обусловил сокращение расходов на образование. Траектория движения тела зависит от выбранной системы отсчета.

Одним из важнейших методических принципов обучения РКИ считается **принцип учета родного языка**. Соблюдение этого принципа имеет большое значение, в особенности, на начальном этапе обучения, так как учёт особенностей родного языка или языка посредника позволяет прогнозировать трудности в овладении изучаемым материалом в конкретной языковой аудитории и делает возможным разработать индивидуальные методы и приемы

национально ориентированного обучения грамматическому аспекту иноязычной РД [5].

Выводы. Все выделенные нами принципы и подходы к обучению иностранных студентов синтаксическим конструкциям со значением причины и следствия актуальны. Однако следует подчеркнуть, что организация учебного процесса на основе **системно-функционального подхода** к способам выражения причинно-следственных отношений даёт возможность выделять смысловую сторону языкового явления. А это способствует последующей адекватной его реализации в речи.

Актуализация **принципа учёта родного языка** студентов позволяет увеличить объём учебного материала и сократить сроки его изучения; достигать его более точного и быстрого восприятия и более глубокого усвоения; способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, предупреждая и ограничивая совершение типичных ошибок.

Литература:

1. Иевлева З.Н. Цели обучения и принципы отбора грамматического материала для начального этапа обучения. В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М.: МГУ, 1971. – С. 144-147.

2. Иевлева З.Н. Отбор грамматического материала для начального этапа обучения русскому языку иностранцев. Автореф. Дисс. ... канд. пед наук. – М., 1977. – 23 с.

3. Л.Г.Петрова. От причины к следствию. Учебное пособие для иностранных студентов. – Белгород: изд. БелГУ, 2007. – 95 с.

4. Петрова Л.Г. Причинно-следственные конструкции в РКИ и контактирующих языках: принципы и подходы к обучению иностранных студентов. – Монография. – Белгород 2013. –152 с.

5. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики./Под. ред. И.В.Рахманова, 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1974. – 112 с.

использованием взаимозависимой формы совместной деятельности, под которой понимаются умения детей осуществлять в едином пространстве общую деятельность. В процессе деятельности предполагается развитие навыков продуктивного общения в группе сверстников, формирование организаторских умений. Основными формами совместной взаимозависимой деятельности являются организованная познавательная деятельность и исследовательская игра [2].

По выражению И. В. Сушковой, понятие «социально-коммуникативное развитие» является составляющей «социально-личностного развития», которое включает в себя формирование у детей первичных ценностных представлений, ведущих к развитию личностных качеств, а общение, игра и познавательно-исследовательская деятельность выступают механизмами развития личности ребенка и обеспечивают функционирование социально-коммуникативного развития [11].

В своих работах С. А. Козлова раскрывает концепцию социально-коммуникативного развития, основанную на триединстве подходов к пониманию социализации:

- адаптация к социальному миру;
- принятие социального мира как данность;
- способность и потребность изменять, преобразовывать социальную действительность и социальный мир [5].

Выводы. На основании проведенного в данной работе теоретического анализа проблемы потенциала познавательно-исследовательской деятельности в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста можно сделать ряд выводов о том, что познавательно-исследовательская деятельность:

− занимает одно из главных положений, наряду с ведущим видом – игровой деятельностью и, в равной степени, определяет ход психического и личностного развития ребенка;

− основывается на природной любознательности и познавательной потребности детей;

− выступает средством развития лидерского потенциала и творческих способностей дошкольников;

Таким образом, познавательно-исследовательская деятельность является потенциалом социально-личностного развития детей дошкольного возраста, но требует дальнейшего экспериментального изучения.

Литература:

1. Александрова Н.С., Хмелькова Е.В. Проблема социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста в современных исследованиях // Казанская наука. 2015. №12. С. 176-179.

2. Антопольская Т.А., Журавлева С.С. Психолого-педагогическое моделирование социально-коммуникативного развития старших дошкольников в организации дополнительного образования детей // Ученые записки. Электронный журнал курского государственного университета. – 2014. - №4(32). – С. 178-194.

3. Веракса Н.Е., Галимов О.Р., Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4-7 лет. Серия библиотека программы «От рождения до школы»: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. Москва, 2012.

О. В. Дыбина считает, что познавательно-исследовательская деятельность выступает мощным средством развития лидерского потенциала старших дошкольников. Познавательно-исследовательская деятельность понимается ею как форма активности ребенка, направленная на решение задач поискового характера. Дети проявляют активность в организованных мини-исследованиях как одной из форм организации познавательно-исследовательской деятельности. В результате дети могут достигнуть высокого уровня лидерского потенциала, характеризующегося инициативностью при взаимодействии со сверстниками, проявлением организаторских умений, контактностью, открытостью, потребностью во взаимодействиях с другими людьми, стремлением к совместной деятельности, умением оказать помощь сверстникам [4].

Н. А. Короткова, под исследовательской деятельностью понимает активность ребенка, направленную на познание устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию. К дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность выделяется в самостоятельную особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами. Н. А. Короткова обозначает развивающие функции познавательно-исследовательской деятельности:

- развитие любознательности;

-освоение ребенком причинно-следственных, родо-видовых, пространственных и временных отношений;

-схематизация, символизация связей между предметами и явлениями окружающей действительности;

-развитие познавательных процессов, речи;

-освоение представлений о природном и социальном мире, элементарных географических и исторических представлений [6]. То есть, Н.А.Короткова рассматривает познавательно-исследовательскую деятельность как фактор для развития познавательной и личностной сфер ребенка.

Н. А. Короткова выделила типы исследований, доступные дошкольникам: 1) экспериментирование с предметами и их свойствами; 2) коллекционирование (классификационная работа); 3) путешествие по карте; 4) путешествие по «реке времени» [6]. Все эти исследования организуются взрослым, проводятся в совместной деятельности с детьми, дети выступают активными участниками процесса: задают вопросы, ставят цели, учатся договариваться между собой, проявляют инициативность и др.

Итак, имеется ряд исследований познавательно-исследовательской деятельности, в которых авторы указывают на связь познавательно-исследовательской деятельности и социально-коммуникативного развития детей.

Проанализируем научные труды ученых, занимающихся проблемами социально-коммуникативного развития и указывающих на познавательно-исследовательскую деятельность как средство и механизм социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

В своих исследованиях Антопольская Т.А. определяет социально-коммуникативное развитие старшего дошкольника как условие формирования психологической готовности ребенка к школьному обучению. Ключевым механизмом социально-коммуникативного развития исследователь выделяет полисубъектное взаимодействие участников образовательного процесса с

Педагогика

УДК 796.01:612
ББК 68.4(2)36

старший преподаватель кафедры физической подготовки
Маямсин Николай Борисович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск)

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ ВОЛЬСКОГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ С УЧЕТОМ БИОЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ТИПОВ ОРГАНИЗМА

Аннотация. В работе представлены результаты изучения показателей физического развития курсантов военного института материального обеспечения с учетом биоэнергетических типов организма. Изучались показатели «длина тела», «масса тела», «индекс массы тела», «окружности грудной клетки (пауза)», «динамометрия правой руки», «динамометрия левой руки», «жизненная емкость легких».

Ключевые слова: биоэнергетический тип, курсанты, физическое развитие.

Annotation. There are results of research physical development of cadets in the Volk Military Institute of Logistics, taking into account registration of bioenergetic types of organism. “Length of the body”, “weight”, “index of the weight”, “chest circumference, “right hand dynamometry”, “left hand dynamometry”, life volume of lungs” are being research.

Keyworts: the bioenergetic type, cadets, physical development.

Введение. Прохождение военной службы предъявляет высокие требования к функционированию различных систем организма военнослужащего. Необходимо поддерживать высокий уровень здоровья, работоспособности и устойчивости к воздействию внешних факторов.

В последнее время наблюдается неудовлетворительное состояние физического развития лиц призывного возраста. Отмечается слабое развитие мускулатуры, низкий уровень развития функциональных систем и показателей физической подготовленности [1].

В литературе представлены данные о различиях показателей физического развития курсантов в зависимости от соматотипа [7]. Также от соматотипа зависят результаты тестирования физической подготовленности военнослужащих-контрактников [6].

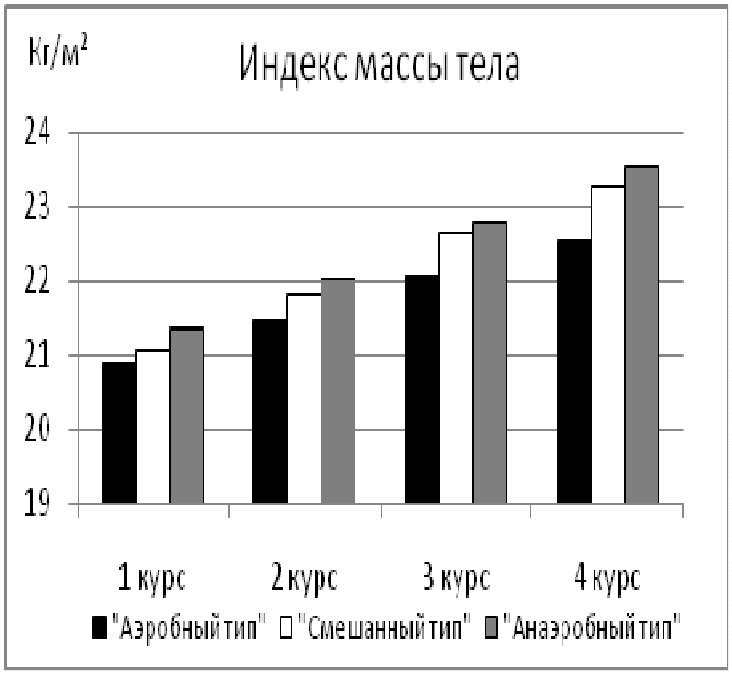
Формулировка цели статьи. В последнее время достаточно актуален вопрос дифференциации физической подготовки на основе учета биоэнергетических типов организма [2;3;4;5]. В данной статье проводится сравнительный анализ физического развития курсантов Вольского военного института материального обеспечения на основе учета биоэнергетических типов организма.

Изложение основного материала статьи. Для оценки физического развития, нами были выбраны следующие показатели: «длина тела», «масса тела», «индекс массы тела», «окружность грудной клетки (пауза)», «динамометрия правой руки», «динамометрия левой руки», «жизненная емкость легких». В исследовании принимало участие 245 человек.

Биоэнергетический тип организма курсантов определялся с помощью программного комплекса «Экспресс оценка функциональных и резервных возможностей «D&K Test».

Результаты исследования. В ходе изучения показателей физического развития курсантов с учетом биоэнергетических типов сделан ряд наблюдений. На рисунке 1 отражены длина тела, масса тела и индекс массы тела курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов.

Так у курсантов всех четырех курсов «Аэробного типа» и «Анаэробного типа» выявлены достоверные различия в длине тела (1 курс $p<0,01$; 2-4 курс $p<0,05$). Средний рост курсантов 1 курса: «Аэробный тип» - 174,33 ± 5,6 см; «Смешанный тип» - 177,19 ± 6,87 см; «Анаэробный тип» - 179,75 ± 2,92 см. На втором курсе средний рост курсантов «Аэробного типа» - 175,07 ± 5,19 см; «Смешанного типа» - 177,33 ± 6,94 см; «Анаэробного типа» - 179,75 ± 2,92 см. На третьем курсе получены следующие данные: «Аэробный тип» - 175,47 ± 5,0 см; «Смешанный тип» - 177,48 ± 7,07 см; «Анаэробный тип» - 179,75 ± 2,92 см. На четвертом курсе средний рост курсантов «Аэробного типа» - 175,47 ± 5,0 см; «Смешанного типа» - 177,48 ± 7,07 см; «Анаэробного типа» - 179,75 ± 2,92 см.



пронизывающая все другие виды деятельности. Исследовательское поведение выполняет важнейшие функции в развитии познавательных процессов, в научении, в приобретении социального опыта, в социальном развитии и развитии личности. Одним из результатов исследовательского поведения выступает познавательное и личностное развитие. Приобретенные в процессе исследовательского поведения знания о физических и социальных объектах и субъектах приведут к качественным изменениям в структуре личности. Таким образом, по мнению А. Н. Поддьякова исследовательское поведение – один из действенных инструментов научения, совершенствования познавательных функций, приобретения социального опыта, у человека оно выступает важным источником личностного развития и саморазвития [10].

Ученый Н. Н. Поддьяков выделяет экспериментирование дошкольника со сложным объектом как целостную исследовательскую деятельность в условиях неопределенности, в которой наиболее ярко проявляется саморазвитие детей. Эта деятельность составляет ядро любого вида детского творчества [10].

В этом же направлении проводят исследования Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов и указывают в своих исследованиях на то, что в процессе познавательно-исследовательской деятельности идет развитие творческих способностей детей. Они пришли к пониманию того, что творческие способности дошкольников представляют собой систему особых действий по преобразованию исходной ситуации с применением специальных средств; это действия позволяющие оперировать отношениями противоположности, характеризующими ситуацию [3].

Н. Н. Совгир, И. А. Куликовская рассматривают экспериментально-познавательную деятельность старших дошкольников в контексте личностно-ориентированного образования культурологического типа и отмечают, что в процессе экспериментирования ребенок моделирует в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т.д. Экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции, стимулирует познавательную активность и любознательность ребенка, знакомит с этическими правилами жизни в обществе и т.п. Эксперимент связывает творческие проявления с эстетическим развитием ребенка. Особое интеллектуально активное, эмоциональное отношение к окружающему, культивируемое взрослым, проявляется в стремлении выразить в процессе эксперимента свое личное переживание и представление о предметах и явлениях мира. Критерием результативности детского экспериментирования является характеристика процесса, объектирующего интеллектуальную активность, познавательную культуру и ценностное отношение к реальному миру. Организация познавательно-исследовательской деятельности ребенка предполагает наличие коммуникативных, компонентов, характеризующих направленность общения на получение определенных результатов, на разделенность действий и их интеграцию. Обмен информацией является важнейшей характеристикой познавательно-исследовательской деятельности. Особое место в познавательно-исследовательской деятельности отводится межличностному общению, направленному на выявление и согласование ценностно-смысловых ориентаций, на обмен мыслями; ориентированному на удовлетворение потребностей во взаимопонимании, оценке, чувствах [7].

использованию познавательно-исследовательской деятельности для социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет определяют актуальность настоящего исследования.

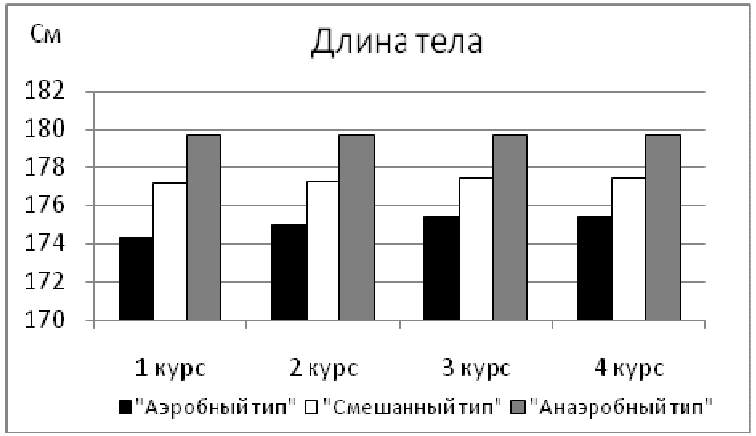
Формулировка цели статьи. Несмотря на имеющиеся исследования проблем социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста (Н. С. Александрова, Л. В. Коломийченко, И. В. Сушкова и др.) и познавательно-исследовательской деятельности дошкольников (А. И. Савенков, И. И. Левашева, Н. И. Левшина и др.), анализ литературы [1; 8; 9; 11; 12] показал недостаточное обоснование возможностей использования познавательно-исследовательской деятельности для социально-коммуникативного развития детей. Это и определило цель нашего исследования – теоретически изучить потенциал познавательно-исследовательской деятельности в социально-коммуникативном развитии детей 6-7 лет.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный возраст – возраст, который наиболее восприимчив к воздействию извне. Дошкольники открыты, искренны, любознательны, доверительны, легко идут на контакт со взрослым при правильно организованном процессе взаимодействия. Дети с легкостью воспринимают и запоминают предъявляемый новый материал, легко усваивают нормы и правила поведения, если им это интересно, понятно, доступно. Задача взрослых заключается в том, чтобы организовать деятельность детей максимально направленную на всестороннее развитие ребенка, включающее и социально-коммуникативное. Традиционно считается, что ведущим видом деятельности дошкольника является игровая, но это не единственная деятельность, в ходе которой идет полноценное развитие ребенка. Для детей старшего дошкольного возраста, готовящихся к обучению в школе, представляют интерес другие виды деятельности, в которых дошкольник проявляет себя. Так, немаловажная роль отводится общению со взрослыми и со сверстниками, в ходе которого ребенок овладевает коммуникативными умениями и навыками. В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях немаловажная роль в развитии детей отводится познавательно-исследовательской деятельности.

По ФГОС ДО познавательно-исследовательская деятельность включает исследование предметов окружающего мира и экспериментирование с ними. В процессе этой деятельности дети проявляют любознательность, инициативу и самостоятельность, устанавливают причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающей действительности, учатся задавать вопросы взрослым и сверстникам. Кроме того, дошкольники учатся договариваться между собой, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства [13].

Проанализируем сначала научные работы ученых, занимающихся проблемами познавательно-исследовательской деятельности детей и указывающих в своих исследованиях на влияние познавательно-исследовательской деятельности на социально-коммуникативное развитие детей.

В своих исследованиях А. Н. Поддьяков раскрывает сущность феномена «исследовательское поведение». По его мнению, исследовательское поведение – это универсальная характеристика человеческой деятельности,



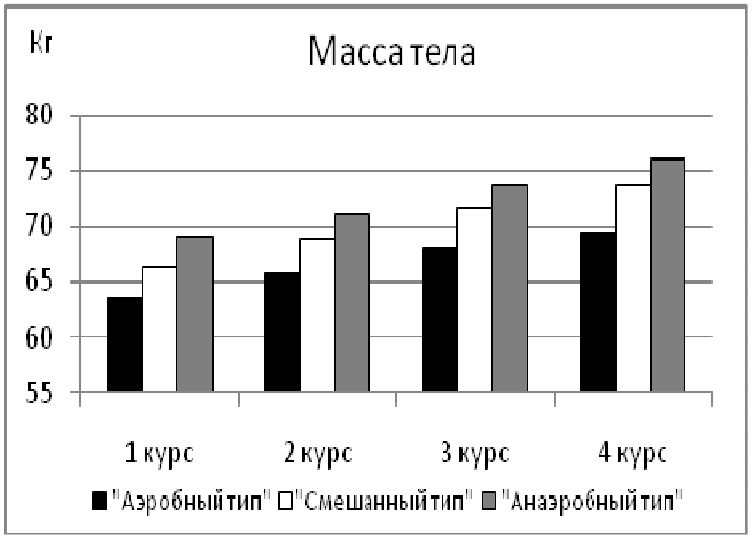


Рисунок 1. Средние значения показателей длины тела, массы тела и индекса массы тела у курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов

Показатели массы тела курсантов «Аэробного типа» и «Анаэробного типа» достоверно различаются на всех четырех курсах ($p<0,05$). Среди курсантов первого курса средняя масса тела составила: «Аэробный тип» - 63,60 ± 5,65 кг; «Смешанный тип» - 66,38 ± 8,54 кг; «Анаэробный тип» - 69,0 ± 5,40 кг. На втором курсе средняя масса тела курсантов «Аэробного типа» составила

65,80 ± 5,29 кг, у курсантов «Смешанного типа» - 68,86 ± 9,73 кг, у курсантов «Анаэробного типа» 71,13 ± 5,72 кг. На третьем курсе получены следующие данные: «Аэробный тип» - 67,93 ± 4,92 кг; «Смешанный тип» - 71,62 ± 10,75 кг; «Анаэробный тип» - 73,63 ± 6,41 кг. На четвертом курсе средняя масса тела курсантов «Аэробного типа» - 69,40 ± 4,95 кг; «Смешанного типа» - 73,62 ± 11,06 кг; «Анаэробного типа» - 76,13 ± 6,94 кг.

Показатели индекса массы тела у курсантов 1 курса распределились следующим образом: «Аэробный тип» - 20,89 ± 1,09 кг/м²; «Смешанный тип» - 21,07 ± 1,64 кг/м²; «Анаэробный тип» - 21,35 ± 1,48 кг/м². На втором курсе индекс массы тела курсантов «Аэробного типа» составил 21,45 ± 1,20 кг/м²; «Смешанного типа» - 21,80 ± 1,89 кг/м²; «Анаэробного типа» - 22,01 ± 1,66 кг/м². На третьем курсе выявлены следующие данные: «Аэробный тип» - 22,06 ± 1,32 кг/м²; «Смешанный тип» - 22,63 ± 2,14 кг/м²; «Анаэробный тип» - 22,79 ± 1,91 кг/м². У курсантов четвертого курса «Аэробного типа» индекс массы тела составил 22,55 ± 1,50 кг/м²; «Смешанного типа» - 23,27 ± 2,34 кг/м²; «Анаэробного типа» - 23,56 ± 2,03 кг/м².

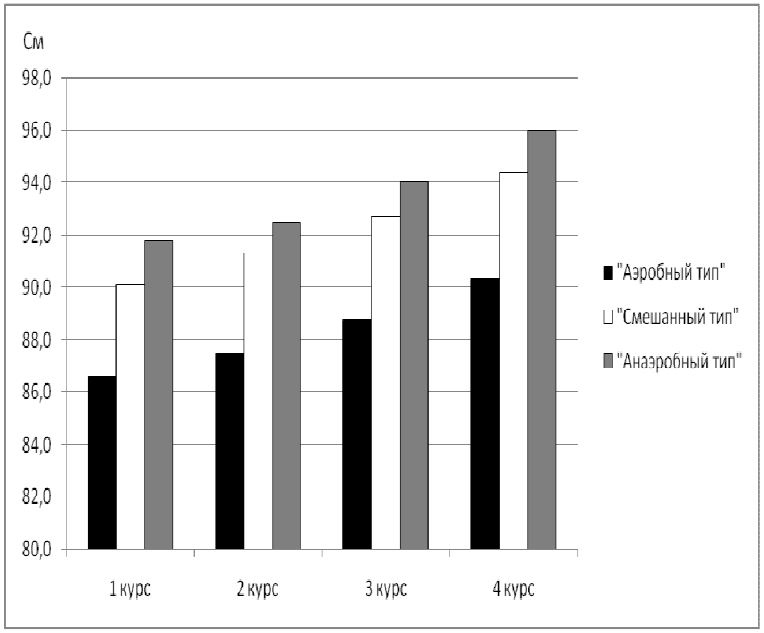


Рисунок 2. Средние значения окружности грудной клетки (пауза) у курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов

На рисунке 2 представлены средние значения окружности грудной клетки (пауза) у курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов. У курсантов 1 курса «Аэробного типа» средние значения окружности грудной клетки составили 86,6 ± 3,74 см, у курсантов «Смешанного типа» - 90,1 ± 5,06 см, у

Педагогика

УДК 373.2

старший преподаватель Хмелькова Елена Вячеславовна
Вятский государственный университет (г. Киров);
кандидат педагогических наук, доцент Башмакова Светлана Борисовна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ПОТЕНЦИАЛ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы потенциала познавательно-исследовательской деятельности как средства и механизма социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, исследование объектов окружающего мира, экспериментирование, исследовательское поведение, социально-коммуникативное развитие, социализация, коммуникация, дети, дошкольный возраст.

Annotation. The article is devoted to theoretical analysis of the problem of potential informative and research activity as a means and mechanism for socio-communicative development of children of senior preschool age.

Keywords: cognitive and research activity, the study of objects in the world, experimentation, exploratory behavior, socio-communicative development, socialization, communication, children, preschool age.

Введение. Современная Россия переживает этап социально-экономического развития, характеризующийся изменениями во всех сферах жизни. Важнейшими задачами воспитания детей в концепции модернизации российского образования являются формирование духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» наряду с речевым, познавательным, художественно-эстетическим и физическим развитием детей заявлена одной из приоритетных задач развития личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. Согласно ФГОС ДО *социально-коммуникативное* развитие предполагает усвоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, личностных качеств, творческих способностей; формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками [11].

Таким образом, особенности дошкольного возраста, как наиболее ценного и благоприятного в становлении личности ребенка, внедрение нового ФГОС ДО, требующего инновационного подхода к образованию и воспитанию детей, а также недостаточная разработанность научно обоснованного подхода к

- технологичность процесса обучения.

Представленные в рамках данного исследования результаты характерны для немецкого опыта реализации дуальной системы. Для реализации модели подготовки наставников производственного обучения в рамках российского законодательства отдельные составляющие требуют более подробного анализа с целью выявления возможности внедрения.

Литература:

1. Донецкая О.И., Щербаков В.С. Система среднего профессионального образования в Федеративной Республике Германия // Интеграция образования. – 2002. – №2/3. – С. 43-51.

2. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностями направлениям / под ред С.Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

3. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии. Дис. … д-ра пед. наук. 2005: РАО Институт педагогики и психологии профессионального образования, 301 с.

4. Федотова Г. А. Профессиональное образование и подготовка по рабочим профессиям в ФРГ. М.: Издат. центр АПО, 2001. – 71 с.

5. Федотова Г. А. Развитие дуальной формы профессионального образования (опыт ФРГ и России) Дис. … д-ра пед. наук. 2002: Москва, 340 с.

6. Шилина О. А. Обучающее предприятие как важнейшая составляющая процесса обучения в дуальной системе профессионального образования Германии // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2009. – № 12 (16). – С. 243-248.

7. Ausbildung und Beruf: Rechte und Pflichten wahrend der Berufsausbildung. Bonn: Bundesministerium fur Bildungund Forschung. 2000. 162 S.

8. Ausbildung und Beruf: Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2005(veränderter Ausdruck 2007). 181 S.

9. Muller, Wolf-Jürgen/Barbara Brehmeier, Ausbildungsverbund schafft Ausbildungsplatze Minden. BMBW - Werkstattberichte Heft 38. Bonn 1982.

10. Reichenbach S. Die Ausbildungsentscheidung im Dualen System der Berufsausbildung. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften. Műnchen. 2001. 278 S.

11. Verband der Arbeitsstudien und Betreibsorganisation e.V. (Hg), Methoden der Betriebsorganisation - Refa. Arbeitspadagogik. München 1987.

12. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://edu.inesnet.ru/wp-content/uploads/2013/11/strategy_06.pdf (дата обращения: 26.05.2016).

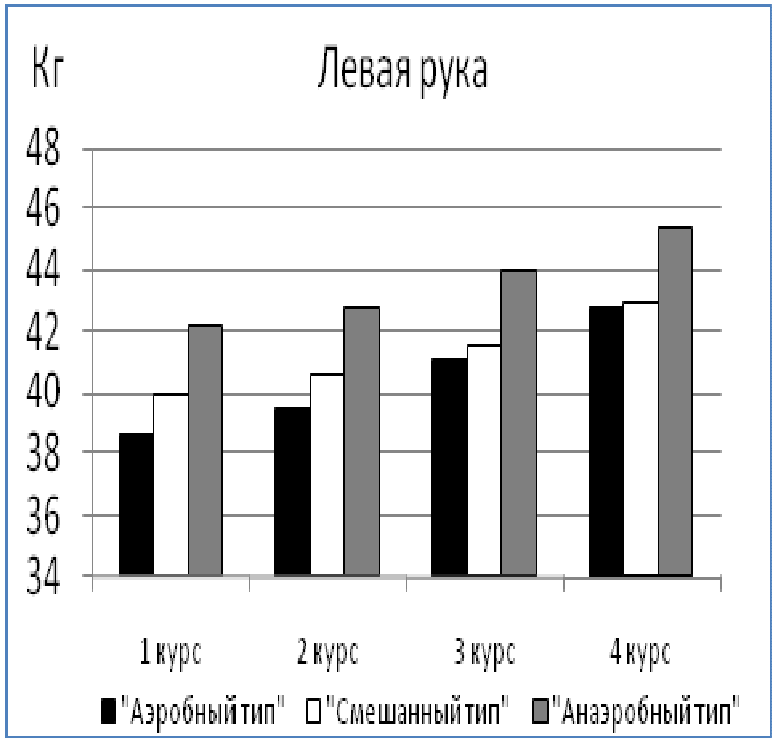
курсантов «Анаэробного типа» - 91,75 ± 3,85 см. Показатели курсантов «Аэробного типа» достоверно ниже, чем у курсантов «Смешанного типа» ($p<0,01$) и «Анаэробного типа» ($p<0,05$).

На втором курсе средние значения окружности грудной клетки распределились следующим образом: «Аэробный тип» - 87,47 ± 3,38 см; «Смешанный тип» - 91,33 ± 5,29 см; «Анаэробный тип» - 92,50 ± 4,54см. Показатели курсантов «Аэробного типа» достоверно ниже, чем у курсантов «Смешанного типа» ($p<0,01$) и «Анаэробного типа» ($p<0,01$).

Средние значения окружности грудной клетки у курсантов третьего курса «Аэробного типа» составили 88,73 ± 3,2 см, у курсантов «Смешанного типа» - 92,71 ± 4,98 см, у курсантов «Анаэробного типа» - 94,0 ± 4,93 см. Показатели курсантов «Аэробного типа» достоверно ниже, чем у курсантов «Смешанного типа» ($p<0,05$) и «Анаэробного типа» ($p<0,01$).

На четвертом курсе выявлено следующее: «Аэробный тип» - 90,33 ± 3,58 см; «Смешанный тип» - 94,38 ± 6,47 см; «Анаэробный тип» - 96,0 ± 5,01 см. Показатели курсантов «Аэробного типа» достоверно ниже, чем у курсантов «Смешанного типа» ($p<0,01$) и «Анаэробного типа» ($p<0,01$).

На рисунке 3 показаны средние значения кистевой динамометрии левой и правой руки у курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов.



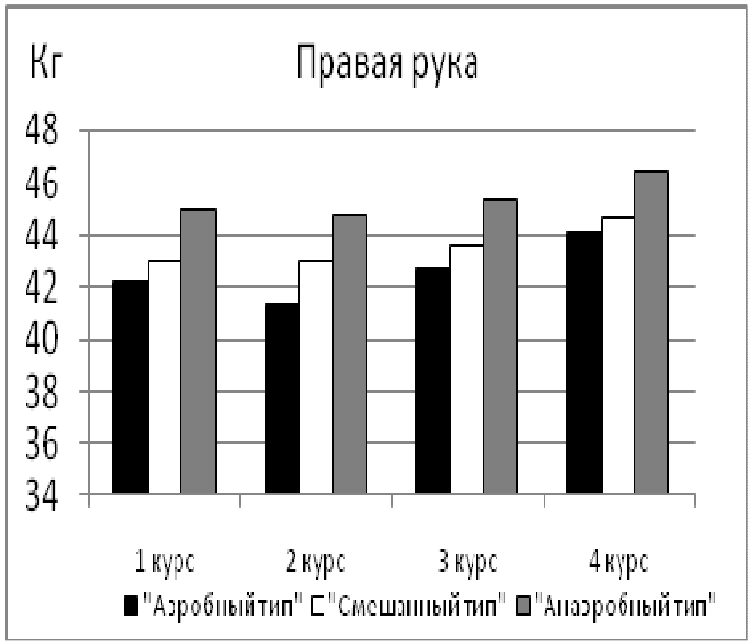


Рисунок 3. Средние значения кистевой динамометрии левой и правой руки у курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов

Рассмотрим показатели динамометрии левой руки. На первом курсе у курсантов «Аэробного типа» получен средний показатель 38,60 ± 5,01 кг; у курсантов «Смешанного типа» - 39,95 ± 3,2 кг; у курсантов «Анаэробного типа – 42,25 ± 4,46 кг. На втором курсе получены следующие данные: «Аэробный тип» - 39,4 ± 3,18 кг; «Смешанный тип» - 40,62 ± 2,91 кг; «Анаэробный тип» - 42,75 ± 3,2 кг. Курсанты третьего курса «Аэробного типа» показали результат 41,07 ± 1,67 кг; курсанты «Смешанного типа» - 41,51 ± 2,23 кг; курсанты «Анаэробного типа» - 44,0 ± 3,16 кг. На четвертом курсе: «Аэробный тип» - 42,73 ± 1,22 кг; «Смешанный тип» - 43,0 ± 2,30 кг; «Анаэробный тип» - 42,38 ± 3,02 кг.

Различия между показателями динамометрии левой руки курсантов различных биоэнергетических типов 1 курса не достоверны, а на 2-4 курсах отмечаются достоверные различия между показателями курсантов «Аэробного типа» и «Анаэробного типа» ($p<0,05$).

Рассмотрим показатели динамометрии правой руки. На первом курсе у курсантов «Аэробного типа» получен средний показатель 42,27 ± 5,09 кг; у курсантов «Смешанного типа» - 43,0 ± 4,17 кг; у курсантов «Анаэробного типа – 45,0 ± 4,47 кг. На втором курсе получены следующие данные: «Аэробный тип» - 41,27 ± 3,88 кг; «Смешанный тип» - 43,0 ± 3,0 кг; «Анаэробный тип» - 44,75 ± 3,41 кг. Курсанты третьего курса «Аэробного типа» показали результат

- завершение обучения.

В целях нашего исследования представляется важным более подробно рассмотреть содержание этих программ, чтобы показать, на каком качественном образовательном уровне идет подготовка наставников производственного обучения в дуальной системе.

В старой программе в разделе «Основные вопросы профессионального образования» на первый план выдвигается осознание будущими наставниками своей роли главных специалистов в дуальной системе. В тематическом плане главная цель профессионального обучения в дуальной системе сформулирована как развитие профессиональной способности к действию. При этом подчеркивается, что это цель может быть достигнута только при сотрудничестве всех участников процесса обучения.

Анализ сводно-тематического плана и сравнение его с предшествующими нормативными документами позволило выделить основные задачи учебного курса «Основные вопросы профессионального образования»:

- понимание функций дуальной системы как связующего звена между школой и производством. Ее социально-экономическая функция выражается в тесной связи с производственной практикой, в приобретении первого профессионального опыта, включении в систему занятости;
- осознание дальнейших перспектив развития дуальной системы в результате конкуренции с другими образовательными системами;
- признание равнозначимости профессионального и общего образования.

Будущие наставники производственного обучения должны знать историческое развитие дуальной системы профессиональной подготовки.

Следующий учебный курс «Планирование и проведение профессионального обучения» включает вопросы содержания обучения, дидактического использования учебного материала обучения и методические подходы (средства) в профессиональном обучении.

Другой курс «Молодой человек в профессиональном обучении» базируется на таких теоретических дисциплинах как «Педагогика», «Психология», «Физиология», «Социология» в др. Занятия этих дисциплин используются для отработки конкретных умений и навыков педагогического общения с молодыми людьми для обоснования эффективности того или иного способа поведения.

Учебный курс «Правовые основы профессионального обучения» ставит своей задачей знакомство будущего наставника с нормативными документами, регулирующими процесс обучения в дуальной системе. Этот раздел содержит, например, такие вопросы как право на профобразование, индивидуальное и коллективное право на труд, закон об охране труда, в частности, об охране труда молодежи.

Выводы. Таким образам, мы проанализировали основные функции и разделы программ подготовки наставников производственного обучения. На наш взгляд, важнейшими принципами построения программ для формирования профессионально-педагогической квалификаций наставников является:

- отбор знаний из различных областей наук (педагогики, психологии, социологии, физиологии и т.д.);
- интегративный характер цикла;
- целостность содержания;

Специальная квалификация, на основании «Закона о профессиональном образовании», подразумевает наличие профессиональных умений и навыков по определенной учебной профессии. Данной квалификацией обладает наставник, имеющий необходимый жизненный и профессиональный опыт работы по данной специальности, достигший 24-летнего возраста и выдержавший выпускной экзамен по специальности соответствующей учебной профессии.

Специальная квалификация наставника производственного обучения должна быть дополнена профессионально-педагогической квалификацией, которая позволяет справиться с возникающими в процессе профессионального обучения проблемами.

Определяя сущность профессионально-педагогической квалификации наставника, немецкие ученые А. Шелтен, Г. Куча и др. выделили основные цели и задачи, на которые должны ориентироваться наставники при овладении данными квалификациями:

- профессионально-педагогическая подготовка должна опираться на профессиональный опыт наставников по данной специальности;
- наставники производственного обучения должны разбираться в постоянно меняющихся целях профессионального обучения и уметь реализовывать эти цели на практике. Их основная задача передача знаний, навыков и профессионального опыта все более дополняется задачами организации, конструирования учебных процессов в результате изменившегося ролевого поведения обучаемых и наставников. В обучающей деятельности наставников все более возрастает их роль организаторов и консультантов в учебном процессе;
- профессионально-педагогическая подготовка наставников предполагает усиление их компетенции в сфере планирования процесса профессионального обучения. На уровне дидактического ориентировочного плана речь идет главным образом о понимании и преобразовании «Положений об организации профессиональной подготовки» применительно к условиям обучающего предприятия. На уровне дидактического конкретного плана наставник для передачи обучаемым специальных и межпредметных квалификаций, должен уметь определять соответствующую учебно-производственную среду (рабочее место, учебная мастерская, учебное бюро), поставить задачи, выбрать учебные ситуации и т.д. [1; 2].

Рассмотренные выше первые две квалификации учитываются при отборе наставников, а чтобы доказать профессионально-педагогическую квалификацию, наставник должен регулярно сдавать соответствующий экзамен перед «компетентной инстанцией». Этот экзамен до обновления программы подготовки наставников включал в себя следующие вопросы профессионального образования:

- основные вопросы профессионального обучения в Германии;
- планирование и проведение профессионального обучения;
- правовые основы профессионального обучения;
- молодой человек в системе профессионального обучения.

В настоящее время программа подготовки наставников включает следующие вопросы:

- проверка предпосылок для обучения и планирование обучения;
- подготовка обучения и содействие в приеме на работу учащихся;
- проведение обучения;

42,73 ± 2,02 кг; курсанты «Смешанного типа» - 43,57 ± 2,01 кг; курсанты «Анаэробного типа» - 45,38 ± 2,92 кг. На четвертом курсе: «Аэробный тип» - 44,07 ± 1,49 кг; «Смешанный тип» - 44,71 ± 1,98 кг; «Анаэробный тип» - 46,50 ± 2,73 кг.

Различия между показателями динамометрии правой руки курсантов различных биоэнергетических типов 1 курса не достоверны, а на 2-4 курсах отмечаются достоверные различия между показателями курсантов «Аэробного типа» и «Анаэробного типа» ($p<0,05$).

На рисунке 4 представлены средние значения показателей жизненной емкости легких у курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов. У курсантов 1 курса «Аэробного типа» средние значения показателей жизненной емкости легких составили 3,36 ± 0,41 л, у курсантов «Смешанного типа» - 3,35 ± 0,27 л, у курсантов «Анаэробного типа» - 3,55 ± 0,23 л. Показатели курсантов всех биоэнергетических типов на 1 курсе не имеют достоверных различий.

На втором курсе средние значения показателей жизненной емкости легких распределились следующим образом: «Аэробный тип» - 3,49 ± 0,36 л; «Смешанный тип» - 3,48 ± 0,3 л; «Анаэробный тип» - 3,80 ± 0,3 л. Показатели курсантов «Анаэробного типа» достоверно выше ($p<0,05$), чем у курсантов «Смешанного типа» и «Анаэробного типа».

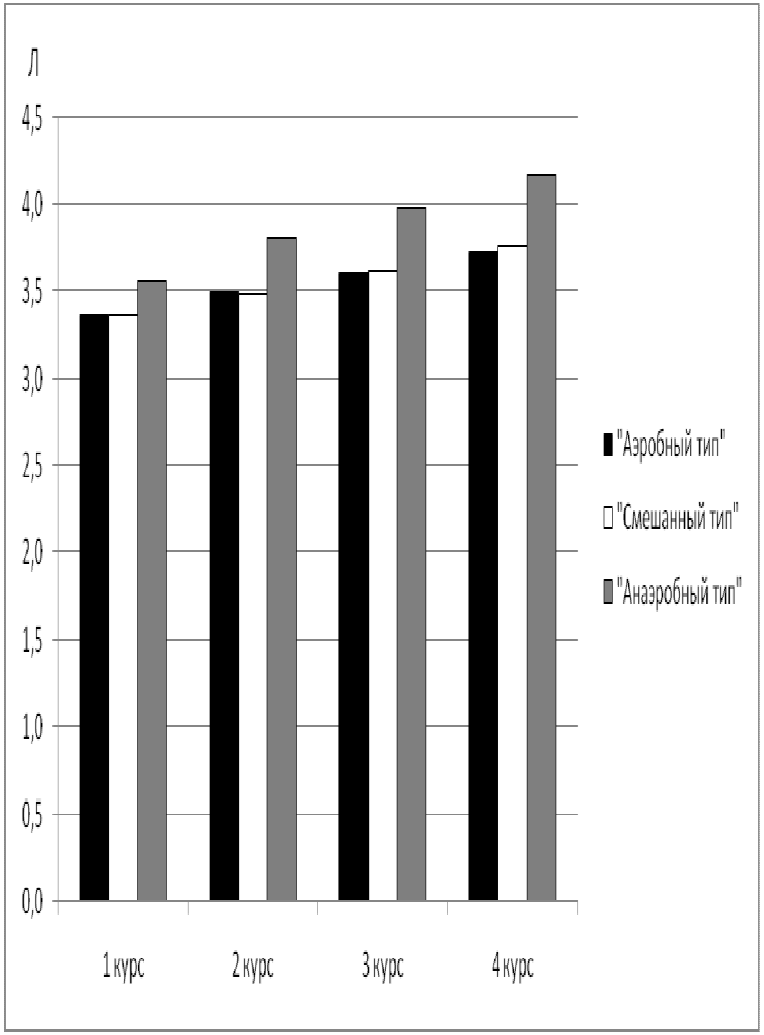


Рисунок 4. Средние значения показателей жизненной емкости легких у курсантов 1-4 курсов с учетом биоэнергетических типов

Средние значения окружности грудной клетки у курсантов третьего курса «Аэробного типа» составили 3,6 ± 0,32 л, у курсантов «Смешанного типа» - 3,61 ± 0,36 см, у курсантов «Анаэробного типа» - 3,98 ± 0,31 л. Показатели курсантов «Анаэробного типа» достоверно выше ($p<0,05$), чем у курсантов «Смешанного типа» и «Анаэробного типа».

форме программированного контроля, а так же в изготовлении пробного изделия;

- консультация обучаемых и их родителей по вопросам профессионального обучения;
- сотрудничество и согласование действий с центром профессиональной консультации, с преподавателями колледжей, персоналом учебных центров, с работниками предприятий, принимающими участие в профессиональном обучении;
- развитие и совершенствование учебного процесса, средств, методов обучения, способов контроля успехов в обучении;
- подготовка обучаемых к промежуточным и выпускным экзаменам;
- работа в экзаменационных комиссиях при проведении экзаменов;
- содействие в проведении производственной переподготовки и повышения квалификации.

Следующая группа – *функции управления*. К функциям управления наставника относят:

- определение целей обучения;
- составление производственного плана обучения по официально признанным профессиям, в соответствии с законом о профессиональном образовании;
- информация, координация и кооперация с другими, прямо или опосредованно участвующими в процессе обучения учреждениями, как, например, совет предприятия, колледж, представительства молодежи на предприятии, «компетентные инстанции», Федеральный институт профессионального образования;
- согласование действий между различными учебными средами: внутрипроизводственной, межпроизводственной и профессиональной школой;
- планирование финансовых затрат на профессиональное обучение;
- планирование количества учебных профессии, по которым осуществляется профессиональная подготовка в рамках предприятия;
- планирование количество ученических мест;
- координация процесса обучения и контроль результатов [8].

В системе подготовки наставников производственного обучения в Германии ключевым понятием при характеристике данного вида профессиональной деятельности работников предприятии, является «квалификация». Закон о профессиональном образовании констатирует, что к работе в качестве наставника производственного обучения могут быть допущены специалисты с соответствующей квалификацией. При этом различают персональную, специальную и профессионально-педагогическую квалификации наставника на производстве [6; 7].

Для правильной оценки системы подготовки наставников производственного обучения, необходимо рассмотреть отдельно каждый компонент квалификации и проанализировать соотношение их характеристик в структуре подготовки.

На основании «Закона о профессиональном образовании», персональная квалификация подразумевает личные качества обучающих, т.е. ответственность, толерантность, пунктуальность, креативность, отсутствие прежней судимости и соблюдение законов, непосредственно связанных с образованием.

условиях многие работодатели, принимая работников, вынуждены доучивать или даже переучивать их в соответствии с профилем предприятия [12].

Для выхода из этого положения на государственном уровне «Агентством стратегических инициатив» реализуется системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования».

Дуальная система обучения, по своему содержанию, означает параллельное обучение в образовательной организации и на производстве. За основу этой системы положен принцип взаимной связи теории с практикой, позволяющая учащимся не только знакомиться с производством, но и усваивать навыки и приемы работы на рабочих местах предприятий. Высокая жизнеспособность этой системы объясняется тем, что она отвечает интересам всех участников этого процесса: государства, учебных организаций, предприятий и студентов.

При такой организации учебного процесса особую значимость приобретает задача обеспечения производственного обучения квалифицированными наставниками, которые вместе с трудовым коллективом будут вводить обучаемых в профессию, оказывать им поддержку, оценивать их достижения и обеспечивать становление как конкурентоспособных специалистов, в которых нуждается предприятие.

Данная система распространена во многих странах мира, но появилась и получила свое развитие в немецкой системе профессионального образования. В связи с этим возникает объективная потребность в изучении деятельности и опыта подготовки наставников производственного обучения на примере немецкой системы дуального образования.

Формулировка цели статьи. Данная статья направлена на рассмотрение деятельности и опыта подготовки наставников производственного обучения на примере немецкой системы дуального профессионального образования с целью выявления значимых составляющих исследуемого вопроса.

Изложение основного материала статьи. Анализ специальной педагогической литературы позволяет выделить следующие элементы, которые характерны для немецкой системы дуального образования:

- консолидация ресурсов всех заинтересованных сторон в решении проблем профессионального образования;
- институциональные исследования в области профессионального образования;
- формирование профессионально значимых квалификаций в ходе рабочего процесса;
- квалифицированный обучающий персонал на производстве (наставники) [3; 4].

В рамках данной статьи рассмотрим деятельность и опыт подготовки наставников производственного обучения.

Учеными в области дуальной системы профессионального образования выделяются две группы функции наставника производственного обучения, которые характерны для его работы. К первой группе относятся *функции исполнения,* т.е. обучения. Сюда относятся следующие функции наставника на производстве:

- передача навыков и знаний посредством инструктажа или занятия;
- контроль результатов работы обучаемых посредством экзаменов, реализуется в форме традиционного письменного, устного экзамена или в

На четвертом курсе выявлено следующее: «Аэробный тип» - 3,73 ± 0,32 л; «Смешанный тип» - 3,75 ± 0,44 л; «Анаэробный тип» - 4,16 ± 0,37 л. Показатели курсантов «Анаэробного типа» достоверно выше ($p<0,05$), чем у курсантов «Смешанного типа» и «Анаэробного типа».

Выводы. Таким образом, на всех курсах курсанты «анаэробного типа» имеют более высокие значения в показателях «длина тела», «масса тела», «индекс массы тела», «окружность грудной клетки (пауза)», «динамометрия правой руки», «динамометрия левой руки», «жизненная емкость легких». По всем указанным выше показателям курсанты «аэробного типа» имеют наиболее низкие значения. Отсюда следует, что уровень физического развития курсантов зависит от биоэнергетического типа организма. В связи с этим, считаем необходимым разработку методики дифференцированной физической подготовки курсантов на основе учета биоэнергетических типов организма.

Литература:

1. Вихрук Т.И. Методологические подходы к оценке физического развития / Т.И. Вихрук, Е.Н. Курьянович, В.В. Аржаков // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2015. – №2. – С. 5-13.

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.

3. 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: изд-во ИжГТУ, 2011. - 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. Физическая подготовка лыжников-гонщиков с учетом биоэнергетических типов организма: монография / И.Г. Гибадуллин, Р.Е. Петров, В.С. Кожевников. – Ижевск: изд-во «Шелест», 2015. – 152 с.

6. Климова В.К. Антропометрические и психофизиологические характеристики военнослужащих / В.К. Климова, С.П. Невмывака // Биомедицинская и биосоциальная антропология. – 2004. – № 2. – С. 158-159.

7. Шашкин А.В. Особенности физического развития и физической подготовленности курсантов ВИФК различного соматотипа / А.В. Шашкин, А.В. Горохов // Мат-лы Всероссийской научной конференции, посв. 65-летию кафедры медико-биологических дисциплин Военного института физич. культуры и 170-летию со дня рождения П.Ф.Лесгафта. - СПБ.: ВИФК. – 2007. – С. 120-121.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования Маяцкая Валентина Александровна
Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Никотина Екатерина Васильевна
Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ВОЗМОЖНЫЕ РИСКИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье уточнены профессиональные компетенции учителя начальных классов в рамках требований профессионального стандарта. Обозначены перспективные направления профессиональной подготовки педагогов в условиях освоения ФГОС НОО. Определена необходимость субъектной позиции учителя как обязательного условия реализации стандартов. Авторы делают выводы о том, что основные направления методической помощи учителям Ставропольского края в освоении ФГОС заключаются в следующем: консультации учителей по основным вопросам организации ВПР; практические семинары по организации ВПР; диагностика подготовки учителя; анализ содержания ВПР; изучение критериев оценивания; содержательный анализ УМК; составление заданий метапредметного характера; проектирование моделей урока с учетом планируемых результатов и современных технологий обучения.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, Федеральный государственный стандарт, профессиональные компетенции, субъектная позиция учителя, планируемые результаты освоения ООП НОО, внеурочная деятельность, технологическая карта.

Annotation. The article specifies the professional competence of primary school teachers under the requirements of the professional standard. Given the promising directions of professional training of teachers in the context of the development of the GEF IEO. The necessity of a subject position of the teacher as a prerequisite to the implementation of standards. The authors conclude that the main directions of methodical assistance to teachers in Stavropol region in the development of the GEF are as follows: advice teachers on the main issues of organization of the CDF; workshops on the organization of the CRP; diagnostics of teacher training; analysis of the content of the CDF; study assessment criteria; content analysis of teaching materials; creation of jobs interdisciplinary nature; the design of the lesson taking into account the planned results, and modern teaching technologies.

Keywords: system-active approach, Federal state standard of professional competence, subject position of the teacher, planned results of development of the PLO NOO, extracurricular activities, technological maps.

3. Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей/ Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, - 1989. - 166 с.
4. Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. / Учебное пособие / Екатеринбург, - 1992 – стр. 29
5. Пензин С.Н. Учебное кино в Университете. Вестник Воронежского государственного университета // Проблемы высшего образования. – 2003 - №2. - с. 66-72

Педагогика

УДК: 378.2

аспирант Фаляхов Ирек Ильхамович
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)
преподаватель Казаков Александр Николаевич
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОПЫТ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья направлена на рассмотрение деятельности и опыта подготовки наставников производственного обучения в дуальной системе профессионального образования. В ней осуществлен анализ основных функций и существующих программ подготовки наставников производственного обучения.

Ключевые слова: требования, программы, подготовка наставников, дуальная система профессионального образования, функции наставников.

Annotation. The article is devoted to consideration of the activities and experiences of training the trainers of industrial training in the dual system of vocational education. It conducts analysis of main features and functions of existing training mentors of inservice training.

Keywords: requirements, programs, mentor training, the dual system of vocational education, as mentors.

Введение. Стремительное развитие промышленного производства на основе внедрения принципиально новых технологий коренным образом изменяет характер и содержание труда рабочего, предъявляет более высокие требования к его общеобразовательной и профессиональной подготовке. В таких условиях система среднего профессионального образования должна четко реагировать на происходящие изменения в содержании и характере труда квалифицированных кадров и развиваться в соответствии с темпами экономического роста страны. Но на сегодняшний день, как отмечают эксперты, разрыв между потребностями производства в рабочих кадрах, их реальным наличием и соответствием их квалификации требованиям производства составляет в зависимости от отраслей 30–70 %. При таких

ограниченными возможностями должны быть основаны на принципах «нормализации» и инклюзии, с признанием «автономии», «самоопределения» и независимости личности. Соответственно такие ценности транслируются всем субъектам педагогической деятельности: коллегам, родителям, учащимся.

Возможно, что перечисленными целями такая работа не исчерпывается, и каждый преподаватель сможет достигать и своих более узкоспециализированных целей.

Анализ письменных работ студентов показывает, что 80 % ответивших констатируют изменения представлений о жизни лиц с нарушениями развития. Демонстрируемый сюжет заставляет задуматься о личных возможностях и их развитии, путях помощи людям, находящимся в более сложных жизненных условиях. 73% студенческой аудитории выражают мнение о необходимости широкой демонстрации таких фильмов. Важно подчеркнуть, что просмотр и обсуждение даже одного тематического видеофильма стимулирует активность студентов в поисках и обсуждении новых фильмов, литературных произведений. Такая вовлеченность студентов в творческую и поисковую деятельность повышает их мотивацию к учебной деятельности, а также влияет на групповую динамику и отношения с преподавателем. Так как преподаватель не всегда ориентирован в новинках киноиндустрии, то и студенты привносят в процесс новое знание. Это повышает их самооценку, уверенность в своих силах, интерес и здоровую конкуренцию.

Погружение студентов в кинематографический замысел естественным образом стимулирует последующую рефлексию собственных переживаний в написании эссе, рецензий и групповых обсуждениях. Такой подход задействует эмоциональную сферу студентов, стимулирует их способность анализировать собственные ощущения, мысли, желания, ценности. Студенты дискутируют, выявляют альтернативные точки зрения, проводят аналогии, актуализируют исторические знания. Преподаватель в такой ситуации выступает в роли фасилитатора активности студентов, содействующего поиску новых смыслов и точек зрения. Сочетание практических и теоретических занятий позволяет создать развивающую среду, в которой студенты приобретают праксиологические и когнитивные компетенции на основе ценностного осмысления нового опыта. Такое постижение действительности стимулирует их дальнейшую активность и желание быть сопричастными к значимым социальным изменениям.

Выводы. Таким образом, ценность кинематографа как образовательного ресурса в высшей школе может заключаться: в передаче новой информации, стимуляции эмоциональной оценки, рефлексии и эмпатии к персонажам кинофильмов и их жизненным ситуациям, визуализации и объективизации представлений студентов о реальности и обстоятельствах жизни людей с ограниченными возможностями.

Литература:

1. Луо М.Э., Бутенко В.В., Полунин К.Е. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий // Образовательная политика. - 2015. - №2 (68). –с. 72-110.

2. Приказ Минобрнауки России 01.10.2015 № 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)

Введение. В течение ряда лет школа живет в условиях модернизации образования, которая, по сути, является процессом внедрения инноваций. Особый статус приобретает инновационный процесс в связи с реализацией новых федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях общего образования.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) лежит системно-деятельностный подход (Г.1, ст.7), предполагающий реализацию разнообразных форм организации образовательной деятельности учащихся, учет их индивидуальных особенностей, обеспечение развития творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д. Это обстоятельство также нашло отражение в требованиях к условиям реализации Основной образовательной программы начального общего образования. Так, в ст. 22 (Г.4) обозначена необходимость использования в образовательной деятельности младших школьников современных образовательных технологий деятельностного типа.

Кроме того, не менее значимыми для реализации основной образовательной программы начального общего образования являются кадровые условия (Г.4, ст. 23): образовательное учреждение должно быть укомплектовано квалифицированными кадрами, соответствующими квалификационными характеристиками занимаемой должности и осуществляющими непрерывное профессиональное развитие.

Установить единые требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности, повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования, расширить границы свободы и одновременно повысить ответственность за результаты собственной педагогической деятельности призван Профессиональный стандарт педагога.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении перспективных направлений, анализе возможных рисков и пути их преодоления в процессе формирование профессиональных компетенций педагога в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и перехода на профессиональный стандарт «педагог», который вступает в силу с января 2017 года.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный стандарт «Педагог» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н и имеет официальное название «Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Стандарт вступает в силу с января 2017 года.

Само по себе появление нового, пусть даже самого прогрессивного документа, утвержденного на высшем уровне, не переломит ситуацию в образовании. Для реализации профстандарта потребуются слаженные усилия администраторов всех уровней, руководителей институтов, обеспечивающих подготовку и переподготовку кадров и самих педагогов, осознавших необходимость менять себя. Отметим, что главное качество педагога – это умение учиться самому. Поэтому одним из ключевых вопросов, связанных с

внедрением профессионального стандарта, неизбежно становится проблема повышения мотивации педагогов к его освоению.

С учетом различного уровня квалификации педагогов страны предусматривается процедура постепенного, поэтапного введения профессионального стандарта педагога. «Дорожная карта» профессионального стандарта педагога представлена следующим образом [7, с. 16]:

1 этап – широкое обсуждение (формирование психологической готовности);

2 этап – апробация на пилотных площадках и доработка (разработка новой процедуры аттестации и устранение несогласованности в документах нормативно-правовой базы);

3 этап – внедрение (модернизация системы подготовки и переподготовки педагогов, а также обеспечение материально-технических и финансовых условий).

Профессиональный стандарт педагога, определяющий основную цель его профессиональной деятельности, раскрывающий трудовые функции через требования к трудовым действиям, умениям и знаниям, рассматривается в качестве неких рамок профессиональных компетенций.

Под компетенцией понимается «совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающая в себя применение знаний, умений и навыков в качественно-продуктивной деятельности» [4].

В педагогическом словаре Б.М. Бим-Бада профессиональная компетенция рассматривается как «способность педагога к успешной профессиональной деятельности, включающая знания из области дидактики, психологии, методики и других наук, значимых для его деятельности, владение профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, коммуникативными и т.д.), а также умениями, позволяющими организовать деятельность учащихся и управлять ею» [1].

С позиции системно-деятельностного подхода компетентность рассматривается как некая система, предполагающая взаимосодействие компонентов, обеспечивающих ее существование и осуществление цели (функции). Компетентность как система в настоящее время задается решаемыми целями и задачами, сформулированными в ФГОС.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта обусловливают появление новых требований к компетенциям педагога. Переход к целевым ориентациям в соответствии с требованиями стандарта все более очевидным ставит необходимость перестройки профессиональных стереотипов, установок, ценностных ориентаций педагогов. Недостаточным вниманием к личностным факторам педагогов, осуществляющих инновации, объясняется то, что школа зачастую не оправдывает ожидания гуманизации образовательной среды.

Действительный член, академик Российской академии образования М.М. Поташник в книге «Освоение ФГОС: методические материалы для учителя» [3] определяет шесть принципиальных новшеств, являющихся обязательным для овладения и реализации учителями требований ФГОС. Анализ данных новшеств позволил нам выявить перспективные направления профессиональной подготовки учителей начальных классов:

1. Реализация субъектной позиции учителя и ученика в образовательной деятельности.

мнения о фильме от «обывателя» или напротив, эксперта, самого автора фильма.

Опыт показывает, что увидев кинофильм, эмоционально его затронувший, студент начнет искать информацию про создателя фильма, его творческий путь, другие фильмы, близкие по тематике. Это формирует профессиональную эрудицию студента и его социальную, культурную осведомленность. Учит критически оценивать кинопродукцию и его медийную критику, прислушиваться к собственному мнению и позиции референтных лиц. В процессе обсуждения фильма в группе проявляются лидерские качества, зачастую у студентов, до этого находившихся в тени одногруппников. Возможно большая осведомленность в теме, способность к речевой или письменной литературной критике, оригинальность суждений открывает их с новой стороны, что способствует изменению процессов групповой динамики.

Кроме этого, ресурс кинематографа может быть использован преподавателем в качестве инструмента для усвоения и контроля знаний студентов. На современном этапе развития киноиндустрии преподаватель может подобрать кинематографический материал, иллюстрирующий изучаемые проблемы. Так, например, при изучении проблем заикания, можно предложить к просмотру фильм «*Король говорит*», нарушений письменной речи «*Звездочки на земле*» и т.д. Закрепляя тему семейного воспитания лиц с ОВЗ также можно предложить достаточно большой арсенал ресурсов видеотеки. Для целей контроля знаний, подбираются эпизоды фильмов или целый фильм с заранее подготовленными вопросами, или наоборот не имеющие целевой установки. После просмотра задаются конкретные вопросы, выявляющие знания студентов, педагогическую наблюдательность, способность к анализу проблемной ситуации.

Важно подчеркнуть, что использование кинематографа способствует созданию условий для уточнения, углубления теоретических знаний в процессе анализа просмотренных ситуаций. При обсуждении просмотренного кинофильма студентам может быть предложено проанализировать фильм с психолого-педагогической, социальной, эстетической позиций.

Немаловажным значением обладает способность кинематографа создавать условия для формирования педагогического сообщества, разделяющего единые гуманистические ценности. Активное погружение в кинематографическую среду с соответствующей тематикой, совместный просмотр, последующая рефлексия и обсуждение способствуют сплоченности студенческой группы, выработки общих ценностей и идей. В будущем это позволит студентам, будучи уже специалистами лучше понимать друг друга и вести конструктивный профессиональный диалог.

Сформированные единые ценностные установки профессионалов будут способствовать соответствующей трансляции педагогической позиции в широком социальном контексте. Единые ценности профессионального сообщества в последующей педагогической деятельности позволят использовать ресурс кинематографа в контексте формирования толерантного, принимающего человеческое многообразие и вариативность сообщества. Кино будет выступать в качестве средства распространения информации и повышения осведомленности населения в целом. Ознакомление с тематическими специально подобранными фильмами фиксирует внимание зрителя на том, что понимание инвалидности и подходы к помощи людям с

решении поставленной задачи; а также активизирующие воображение студентов.

Анализ накопленного опыта показывает теоретическое и практическое обоснование привлечения кинопродукции в образовательный процесс. Однако, данное направление развития педагогической теории и практики не получило массового развития и носило локальный, экспериментальный характер, хотя и с достаточно большим охватом заинтересованной аудитории. Общественные трансформации 90-х годов привели к тому, что накопленный опыт стал невостребованным и как будто утратил свою актуальность на какое-то время.

Новое время, смена парадигм образования, развития науки, технический прогресс приводит к появлению новых отраслей педагогики: медиаобразование или медиапедагогика (А.Федоров), арт-педагогика (Е.А. Медведева, Н.Ю. Сергеева и др.), синемалогия (Менеггети А.).

В образовательной практике зарубежных Вузов кинематограф используется в качестве инструмента междисциплинарного обучения в различных образовательных контекстах. Особенно привлечение кинематографа в образовательный процесс оказывается актуальным при подготовке специалистов в области психолого-педагогической и социальной помощи. Современный кинематограф, преимущественно западный, уже на протяжении почти 50 лет рефлексирует и отражает проблемы лиц с нетипичным развитием. Помимо собственных неоспоримых кинематографических ценностей, кино отражающее жизнь лиц с ОВЗ, имеет ряд особенностей, делающих его чрезвычайно полезным инструментом обучения, приближающим студентов к реальности данной социальной группы.

Во-первых, это мощное средство для доступа к информации, в том числе недоступной в условиях вузовской подготовки. Фактически, кино может быть использовано как образовательный ресурс для исследования и распространения информации о текущих вопросах и проблемах жизни лиц в ОВЗ. Важно, что студенты получают информацию о различных нарушениях и их индивидуальных проявлениях на разных возрастных этапах онтогенеза человека и в разных социальных условиях. Кроме того, оно вызывает эмоции и призывает зрителей принять или отклонить поступки изображаемых персонажей. Для зрителей это еще и возможность «примерять на себя» символы, которые демонстрируются в фильме, отождествлять себя с ними, увидеть альтернативные точки зрения, испытать на себе мысли и чувства других людей.

Во-вторых, кино является одним из наиболее эффективных методов поощрения и модификации социальных верований, взглядов и ценностей, связанных с феноменом нетипичности, снижения ее стигматизации.

Просматривая варианты художественных фильмов, отражающих одну или разную тематику, студенты учатся критически и творчески оценивать: достоверность передачи создателями фильма образа человека с тем или иным нарушением, оценивают поступки его социального окружения, в том числе в соответствии с социокультурным и социально-экономическим контекстом, отраженном в кинопроизведении; вариативность и альтернативность авторского замысла и т.д. Просмотренное кино стимулирует диалог, создает условия для обмена альтернативными точками зрения, возможности договориться и понять друг друга в диаметральных ситуациях, услышать

2. Формирование предметных, метапредметных и личностных результатов образования обучающихся, в том числе за счет специального обучения детей проектной и исследовательской деятельности.

3. Разработка на базе ООП школы рабочих программ (учитывающих особенности классов, индивидуальные особенности учащихся, включая особенности профильного, коррекционного, инклюзивного образования), а также критериев для оценки достижения обучающимися всех групп планируемых результатов.

4. Обязательность организации разнообразной внеурочной деятельности, не являющейся дополнительным образованием.

В процессе формирования профессиональных компетенций педагога, которые определены профстандартом и являются необходимыми для реализации ФГОС, могут возникнуть некоторые трудности.

Так, например, не вызывает сомнения то, что субъектная позиция учителя и обучающегося в образовательном процессе – главная психологическая установка, без которой освоение ФГОС невозможно. Реализация данного направления профессиональной подготовки учителей связано с необходимостью осознания того, что все навязываемое человеку сверху, не приживается в нем, раньше или позже отторгается по мере того, как он становится личностью. Субъекту ничего нельзя навязывать, поскольку он будет требовать обоснований, разъяснений, доказательств, и пока не поймет и добровольно не примет предложенное, пока оно не станет его собственным (не принимая его, он будет имитировать подчинение и делать по своему).

В тексте ФГОС НОО красной нитью проходит требование о личной ответственности учителя за результаты работы при любых обстоятельствах, что возможно только при соблюдении субъектной позиции в образовательной деятельности.

Только субъект может проявлять самостоятельность в работе, вырабатывать ее в себе и нести ответственность за самостоятельный выбор решения, действия, поступки. Учитель и обучающийся могут вырабатывать в себе самостоятельность только личными пробами-тренировками и только при следовании субъектной позиции.

Кроме того, в основе стандарта лежит деятельностный подход, а деятельность, как известно, включает, прежде всего, личный мотив, самостоятельную постановку целей, выбор содержания и способов работы и т.д., что возможно только при субъектной позиции человека (и учителя и обучающегося) в работе и учебе.

Однако, можно констатировать, что на практике многие учителя по-прежнему руководствуются старыми требованиями, хотя называют методологические основы стандарта не понимая их смысловую, сущностную характеристику.

До введения ФГОС позиция учителя как субъекта деятельности носила только декларативный характер. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения и профстандарт в качестве категорического требования к личности педагога-профессионала предполагают субъектную позицию учителя.

Одной из базовых установок ФГОС НОО, прямо вытекающей из системно-деятельностного подхода, является обязательное обеспечение самостоятельности обучающегося в его учебной деятельности. На эту задачу

работают три группы компетенций (образовательных достижений обучающихся), реализации которых требует стандарт. Личностные результаты образования призваны сформировать у школьников потребность в самостоятельности, метапредметные – дать средства и возможности для самостоятельности ученика в обучении, а предметные – предоставлять необходимую содержательную базу для существования метапредметных и личностных результатов.

Трудности, которые могут возникнуть у педагогов на этом этапе связаны с недостаточностью осознания ими границ самостоятельности ребенка того или иного возраста, содержания и особенностей организации исследовательской и проектной деятельности детей; неспособностью поставить ребенка в положение, когда он добровольно должен сделать выбор, т.е. проявить самостоятельность, а также дать необходимую в данный момент подсказку в форме инструкции, алгоритма, памятки, плана и пр.

Основной формой организации учебной деятельности обучающихся является урок, тщательная подготовка к которому позволит учителю избежать указанных рисков. Форма представления модели урока может быть предложена как технологическая карта, замысел, план, проект, сценарий, конспект, протокол, описание урока. Важно, чтобы любая форма адекватно отражала рабочие программы (созданные учителем на основе ООП), учитывающие особенности классов и индивидуальные особенности детей.

Обратимся к понятию «технологическая карта». Сотрудники института стратегических исследований РАО Г.Л. Копотева и И.М. Логвинова в книге «Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия» дают следующее определение: технологическая карта урока – это «обобщенно-графическое выражение сценария урока, основа его проектирования, средство представления учителем индивидуальных методов педагогической деятельности» [2].

Заметим, о связи карты со стандартами ничего не говорится. Только содержательное наполнение карты может характеризовать его на соответствие ФГОС.

Субъектная позиция учителя, помимо уже указанных выше характеристик, выражается в составлении рабочих программ (учитывающих возможности и особенности конкретных классов), личного проектирования и исполнения намеченного. Они самостоятельно выбирают эффективные в конкретной ситуации методики и реализуют их.

Одним из самых актуальных и сложных вопросов, волнующих всех без исключения учителей, является вопрос оценивания (критериев, способов) образовательных достижений школьников. На сегодняшний день четко определенных критериев оценки метапредметных и личностных результатов образования нет.

Однако, как отмечает М.М. Поташник, требования учителей непременно точных оценок нередко скрывает устойчивое нежелание самим заниматься разработкой таких критериев. Как только учитель получает кем-то напечатанные, готовые уровневые шкалы, то у него не возникает вопроса, насколько точны и достоверны предложенные методики. Он не интересуется, кто их составлял, кем они были экспертно оценены, кем одобрены, оценены, допущены или рекомендованы. Он ими просто пользуется. Необходимо понять, что учитель – квалифицированный специалист, и он сам (или

(О.А.Баранов, И.С.Левшина, Ю.Н. Рабинович, Р.Г. Рабинович, Ю.Н.Усов и др.). Основоположники и последователи разрабатывали методики применения специально созданного учебного фильма в педагогическом процессе. Основным назначением учебного фильма являлась демонстрация учащимся процессов и явлений окружающей действительности, которые трудно наблюдать в условиях классной комнаты (физические и географические явления и т.д.). Отдельным направлением включения учебного фильма в методический арсенал учителя являлось историческое кино. Конечно, это было специально снятое документальное кино, интерпретирующее те или иные исторические события. Позднее, в 70-80-е годы использовались художественные фильмы на историческую тематику снятые в советский период. В целом необходимо подчеркнуть, что период с 20 по 80 годы был достаточно плодотворен в плане разработки теории и практики использования экранного искусства в образовании и воспитании молодежи. Исследователи и практики обозначали актуальные и сегодня общепедагогические идеи, связанные с учебным фильмом: кино – не может подменять педагога, а может служить инструментом; фильм усиливает связь знания учащихся с реальной жизнью; многоплановость и много вариантность использования учебного фильма в урочной деятельности [3].

В контексте данной работы важно подчеркнуть идеи и направления в использовании кинематографа, которые были заложены в советский и ранний постсоветский период. В исследовании Кирилловой Н.Б. анализируются возможности кинематографа в гуманитарной подготовке специалистов технического профиля. Однако, несмотря на очевидные отличия в направлениях подготовки специалистов необходимо подчеркнуть значимые и актуальные для подготовки специальных (дефектологических) кадров идеи. Автор акцентирует внимание на важности «формирования эмоциональной культуры, эмоционального воспитания студента», «мировоззренческой подготовки и нравственно-эстетического воспитания будущих специалистов». Важно внимание автора к *этическому* компоненту образовательного процесса и его неоцененности, и даже обесцененности в советский период. «Утверждение гуманистического потенциала этики предполагает актуализацию изучения субъективного бытия и со-бытия исследования духовности и душевности, сокровенного мира личности» [4].

Один из основоположников использования кино в университетской практике Пензин С.Н. также подчеркивает, что учебный фильм «предоставляет педагогу принципиально новые возможности, включает в учебный процесс недоступные для обычной лекции каналы информации, воздействует не только на рациональное восприятие студентов, но и на их чувства, воображение». По его мнению учебный фильм — это способ научить студента самостоятельному мышлению, через создание проблемной ситуации. Проблемный учебный фильм по автору, всегда «переходит в проблему морального выбора» [5]. Автор подчеркивает важность морального аспекта в образовательном процессе высшей школы вне зависимости от направления подготовки. Нравственная оценка знания необходима географу, физику, филологу и другим специалистам. По способу воздействия он выделяет, четыре группы фильмов: документальные, основная задача которых, донести информацию; учебно-инструктивные, демонстрирующие положительные примеры; проблемно-ситуационные, направленные на стимуляцию студенческой активности в

работать в коллективе, любознательность, инициативность, настойчивость, способность адаптироваться, лидерские качества, социальная и культурная осведомленность [1]. Традиционные формы вузовской подготовки не всегда способны к решению поставленных временем задач. Трансляция готового знания стимулирует скорее репродуктивные формы присвоения знания студентами. В случае, когда речь идет о студентах дефектологического профиля подготовки образовательной доминантой зачастую является трансляция профессорско-преподавательским составом, усвоение и ретрансляция обучающимися знаний о клинико-биологических аспектах нарушений и их психолого-педагогической коррекции. Однако, подготовка современного специального педагога (логопед, дефектолог, олигофренопедагог, сурдопедагог и пр.) сегодня определяется компетентностной установкой, реализуемой в компетентностной модели выпускника. В результате обучения по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на уровне бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции [2]. Среди них можно выделить такие компетенции как:

- **общекультурные:** способность анализировать закономерности исторического процесса, осмысливать и анализировать профессионально и личностно значимые социокультурные проблемы, осознавать и выражать собственную мировоззренческую и гражданскую позицию.
- **общепрофессиональные:** готовность сознавать социальную значимость своей профессии, мотивированность к осуществлению профессиональной деятельности;
- **профессиональные, в области культурно-просветительской деятельности:** способность проводить работу по духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ОВЗ, приобщению их к историческим ценностям и достижениям отечественной и мировой культуры; способностью к взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры, с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ОВЗ.

Формирование выделенных компетенций оказывается не всегда возможно в рамках традиционной, основанной на трансляции готового знания, модели. Анализ проблем, связанных с новыми требованиями рынка труда, изменившимся поколением студентов, запросов общества, тенденциями социального развития стимулирует поиск и обращение к эффективным формам образования, способных к формирования поистине развивающей среды Вуза.

На наш взгляд имеющийся отечественный и зарубежный опыт привлечения в образовательную практику ресурсов кинематографа может способствовать решению части актуальных проблем.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обозначение возможностей использования кинематографа в Вузовской подготовке специальных педагогов.

Изложение основного материала статьи. Оценка потенциала кинематографа в образовательной практике имеет свою достаточную историю. Уже в начале 20 века с развитием индустрии кино в отечественной педагогике складывалось отдельное направление использования учебного фильма

совместно с коллегами) может разработать критерии и контрольно-оценочные материалы уровневых оценок результатов образовании по ФГОС и пользоваться ими. «Отказ учителя от самостоятельности в оценивании ученика есть не что иное, а обычная трусость или внутреннее убеждение в своей профессиональной несостоятельности. И то, и другое – беда!» [3].

Для оценки результатов (даже только предметных) необходимо оценивать не воспроизведенные по образцу знания и умения, а их использование в новой (незнакомой) ситуации. Именно при такой постановке вопроса школьник демонстрирует не только заученное без понимания знание учебного материала, но свою способность оперировать ими в новых условиях воспроизведения. По существу, это и сеть интегрированные, объединенные показатели предметных и надпредметных компетентностей. И это, как показывает практика, труднейшая задача, прежде всего, для учителей, многие из которых сами не могут придумывать, формулировать детям такие задания.

Поскольку основа ФГОС – системно-деятельностный подход, а деятельность как система невозможна без соотнесения цели с результатом, то есть подведения итогов деятельности самим деятелем, – то неизбежно в этой логике требование, чтобы субъект целеполагания становился и субъектом соотнесения цели с результатом, то есть оценивания собственной деятельности. Организация самостоятельного оценивания учеником собственной деятельности – важнейшая (и при этом новая, непривычная, сложная!) задача каждого учителя на каждом уроке.

Одно из принципиальных новшеств, которое вносят ФГОС в отечественное образование и жизнь современной российской школы – это обязательность внеурочной деятельности.

Хочется отметить, что внеурочная деятельность – это не дополнительное образование и не индивидуальная работа с детьми, нуждающимися в дополнительных занятиях. Приведем ценное определение внеурочной деятельности по ФГОС.

«Внеурочная деятельность – это организуемая педагогами (самостоятельно или совместно с детьми и их родителями) деятельность школьников вне урока, направленная на удовлетворение их индивидуальных потребностей и достижение ими личностных и метапредметных результатов образования [6].

Анализ практики показывает ряд существенных ошибок, вызванных обязательностью по ФГОС 10 еженедельных часов внеурочной деятельности:

– внеурочную деятельность воспринимают как еще 10 часов занятий, практически не отличающихся от уроков, в лучшем случае – от занятий в группах продленного дня. Учителя занимают их под подготовку к контрольным, переписыванию двоечных работ, помощь отстающим, предметные консультации и т.д. Все это недопустимо, внеурочная деятельность не может быть продолжением уроков;

– внеурочная деятельность воспринимается как традиционная воспитательная работа советских времен, где торжествует не системно-деятельностный, а давно раскритикованный «мероприятийный» подход. Все направления внеурочной деятельности (духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное) должны проявляться в каждом внеурочном деле только комплексно.

– внеурочная деятельность не продумывается в ее неразрывной связи с урочной. Внеурочная деятельность по ФГОС есть неотъемлемая часть общего школьного образования каждого конкретного ученика. В его ученической жизни уроки и «внеуроки» должны дополнять друг друга.

М.М. Поташник и его соавтор методического пособия «Освоение ФГОС: методические материалы для учителя» М.В. Левит представляют свое понимание содержания внеурочной деятельности [3]:

– внеурочная деятельность всегда мета- и полипредметна в аспекте школьных дисциплин;

– обучающийся занят во внеурочной деятельности непосредственно самостроительством;

– внеурочная деятельность моделирует жизнь, на уроках чаще всего моделируются научные знания;

– во внеурочной деятельности гораздо выше, чем в деятельности урочной доля социокультурных взаимодействий, непредсказуемости, импровизации;

– внеурочная деятельность полностью нацелена на подготовку человека для жизни в мире людей.

Кроме того, организация внеурочной деятельности детей требует от учителя собственной профессиональной субъектности (отношения к себе как к ответственному автору педагогической деятельности) и предельно уважительной, сотруднической позиции во взаимодействии с учеником.

Таким образом, в стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля.

Владение учителем новым ФГОС НОО предполагает: специальную работу самого учителя по развитию общей культуры личности, расширения своего кругозора, эрудиции, изучение документов, учебу на курсах повышения квалификации, участие в методической работе, самообразование, посещение и анализ открытых уроков коллег, подготовку и проведение своих, их рефлексия и др. Эта работа требует времени, обязательно внутренней мотивации и терпения, так как нужно обретать знания и компетенции, которых у учителей прежде не было.

Профстандарт вслед за ФГОС НОО определяет ряд необходимых умений для педагога при реализации программ начального общего образования, в частности, учитель должен владеть умением ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых), организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания.

Хочется обратить особое внимание на то, что технологии «педагогики сотрудничества», «педагогики ненасилия» и педагогической поддержки

публикации в рамках исследования компонентного состава содержания иноязычного образования.

Литература:

1. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. - 1990. - № 7. - С. 59-60.

2. Большой психологический словарь. - М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. - 2003. - 672 с.

2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». - М.: Просвещение, 2000. – 154 с.

4. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1 Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.

5. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 608 с.

6. Татаринова М. Н. Содержание иноязычного образования как объект исследования: монография. - Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 92 с.

7. Халяпина Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. - № 21(1). – Т. 7. - С. 91-102.

Педагогика

УДК: 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Тюрина Надия Шамильевна
Институт специального образования и комплексной реабилитации Городского Автономного Образовательного Учреждения Высшего Образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНЕМАТОГРАФА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрывается потенциал кинематографа как образовательного ресурса в процессе Вузовской подготовки специальных педагогов.

Ключевые слова: кинематограф, подготовка специального педагога, высшее (дефектологическое) образование, фасилитация, компетентностный подход.

Annotation. The article reveals the potential of cinema as an educational resource in the course of high school preparation of special teachers.

Keywords: cinema, a special teacher training, higher education (defectological) education, facilitation, competence approach.

Введение. В соответствии с докладом «Новый взгляд на образование» опубликованном в марте 2015 года The Boston Consulting Group в 21 веке будут востребованы профессионалы, обладающие следующими навыками и чертами: критическое мышление, творческое мышление, умение общаться, умение

На Рис. 2 представим структуру поликультурной языковой личности как результата овладения содержанием иноязычного образования во взаимосвязи его блоков и компонентов.

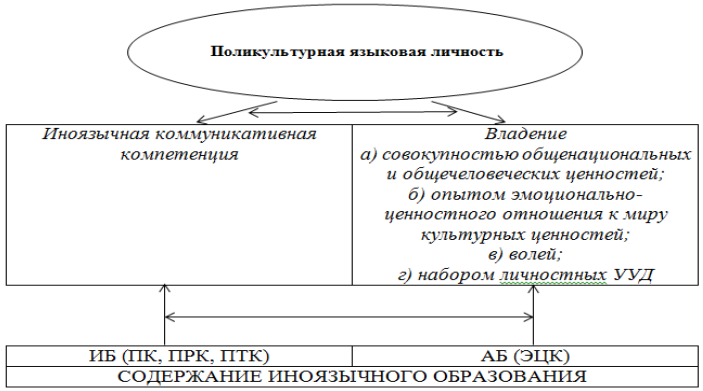


Рисунок 2. Поликультурная языковая личность как результат овладения содержанием иноязычного образования

На рисунке показано, что результатом овладения интеллектуальным блоком содержания иноязычного образования в совокупности ПК, ПРК и ПТК является иноязычная коммуникативная компетенция поликультурной языковой личности. Результатом овладения аксиологическим блоком, включающим ЭЦК, являются те личностные составляющие, которые позволяют учащимся устанавливать значимые отношения с «чужими», с уважением и пониманием воспринимать представителей другой культуры: владеть совокупностью общенациональных и общечеловеческих ценностей, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру культурных ценностей, волей и набором личностных УУД.

Выводы. Итак, системно-структурный анализ содержания иноязычного образования и концептуальное обоснование целесообразности совместного моделирования его компонентов в рамках интеллектуального и аксиологического блоков даёт возможность предположить, что система компонентов содержания иноязычного образования не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор её существенно значимых подсистем не является функционально полным.

Взаимосвязь компонентов интеллектуального и аксиологического блоков в рамках системно-структурного подхода предполагает, что оно рассматривается как система, состоящая из множества составляющих, находящихся во взаимодействиях и образующих целостность.

Однако поиск эффективных путей достижения цели иноязычного образования – формирование поликультурной языковой личности - требует не только системно-структурного, но и организационно-функционального анализа ЭЦК иноязычного образования. Этому будут посвящены наши следующие

выдвигаются на первый план во взаимодействии с ребенком. Так как необходимым умением учителя при осуществлении педагогической деятельности по реализации программ начального общего образования является умение реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы.

Реализуя персонализацию образования в начальной школе, осуществляя индивидуально-личностный подход, профстандарт педагога определяет необходимость умения проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования. При этом осуществляя сотрудничество и взаимодействие с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами.

Хорошего учителя после освоение ФГОС, согласно позиции М.М. Поташника, характеризует: субъектная позиция во всем, что касается образовательной деятельности; осознание себя педагогом эрудиционного типа; наличие мотивов, обеспечивающих постоянное желание профессионально совершенствоваться; овладение технологией проекта и исследования; владение методами стимулирования мотивов долга и ответственности, мотивов интереса, удивления, опоры на неожиданность, парадоксальность; специальная каждодневная подготовка заданий, требующих применения усвоенных знаний в частично новой и полностью незнакомой ситуации.

Выводы. Главным условием реализации требований ФГОС НОО и перехода на новый профессиональный стандарт является подготовка и переподготовка учителей начальных классов. Именно на это, в первую очередь, сегодня должны быть направлены основные усилия специалистов органов управления образованием всех уровней.

В связи с этим, кафедрой начального образования Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования определены основные направления методической помощи учителям Ставропольского края в освоении ФГОС:

1. Организационный аспект: диагностические процедуры; консультации по основным вопросам организации ВПР; практические семинары по организации ВПР.
2. Содержательный аспект: диагностика подготовки учителя; анализ содержания ВПР; изучение критериев оценивания; содержательный анализ УМК; составление заданий метапредметного характера.
3. Технологический аспект: проектирование моделей урока с учетом планируемых результатов и современных технологий обучения.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 123 с.
2. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия – М: Изд-во «Учитель», 2013. – 99 с.
3. Поташник М.М., Левит М.В. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 208 с.

4. Профессиональный стандарт «Педагог». – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf.

5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования – Протокол заседания от 8 апреля 2015 г. № 1/15. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosreestr.ru.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922.html.

7. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

Педагогика

УДК: 372.3

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка 4 курса профиля «Логопедия» Егорова Дарья Сергеевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ особенностей связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. На этой основе предъявлен анализ полученных экспериментальных данных. Доказана целесообразность использования метода наглядного моделирования, позволяющего интенсифицировать коррекционный процесс и повысить уровень развития связной речи у изучаемой категории детей.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь, наглядное моделирование.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of features of connected speech in preschool children with General underdevelopment of speech. On this basis, presented analysis of the experimental data. Proved the feasibility of using the method of visual simulation, allowing to intensify the correctional process and to increase the level of development of coherent speech of the studied children.

Keywords: preschool, General underdevelopment of speech, connected speech, visual simulation.

Введение. Важным условием улучшения связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является совершенствование методик проведения фронтальных занятий, постоянный поиск учителями-логопедами новых приемов обучения, позволяющих дошкольникам эффективно усваивать программный материал. Развитие связной речи у дошкольников является важнейшей задачей, т.к. обеспечивает им необходимый уровень обучения в школе [1].

а) можно овладеть лингвистическими знаниями, но не уметь применить их на практике;

б) можно знать языковые и речевые единицы, правила, обладать навыками выполнения репродуктивных языковых и речевых действий, но не быть подготовленным к речевому творчеству;

в) можно знать языковые и речевые единицы, правила, обладать навыками выполнения репродуктивных языковых и речевых действий, творить при разном отношении к этой деятельности;

г) невозможно овладеть творческими речевыми умениями, не имея знаний и навыков выполнения репродуктивных языковых и речевых действий.

Вслед за Е. И. Пассовым в предлагаемой структуре содержания иноязычного образования мы ставим акцент «не на “знать” и “уметь”, а на “творить” и “хотеть” как ведущих элементах культуры» [3, с. 48].

5) ПТК и ЭЦК на схеме изображены адекватно: они часто пересекаются, взаимодействуют: «В итоге (в процессе взаимодействия) формируется своеобразие человека, выражающееся в наличии у него собственной картины мира, собственной системы ценностей и собственных способов деятельности…. Все это своеобразие (все “собственное”) составляет основу индивидуальности, которая по-настоящему проявляется только в творческой деятельности, т.е. когда человек не просто адаптировался к миру, но, присвоив культуру, “пережив” её, реализовался в этом мире…» [3, с. 47].

Исключение из системы содержания иноязычного образования аксиологического блока крайне опасно, ибо ведёт к формированию *технократического мышления*, под которым, как определено в «Большом психологическом словаре», понимается мировоззрение или менталитет, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники над человеком и его ценностями [2, с. 71].

6) Целостная система, представленная на схеме, выполняет целенаправленные функции, главная из которых - формирование поликультурной языковой личности. «Взаимные» стрелки отражают органическую связь компонентов с достижением конечной цели – формированием качеств и свойств такой личности. Это является системообразующим в системе компонентов содержания иноязычного образования.

В структуре компетенций поликультурной языковой личности, по словам Л. П. Халяпиной, «выделены … личностные качества, востребованные в условиях глобализирующегося поликультурного мира» [7, с. 101]. Мы определяем их как владение:

а) совокупностью общенациональных и общечеловеческих ценностей;

б) опытом эмоционально-ценностного отношения к миру культурных ценностей;

в) волей как способностью создавать систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры;

г) набором личностных УУД, которые позволяют сделать процесс овладения ценностями мировой культуры осмысленным и обеспечивают значимость решения учебной задачи.

умение общаться) органично входят в формирующуюся духовность человека. Это позволяет иноязычной культуре как умению в практическом плане быть способностью управлять деятельностью учащегося в подлинном диалоге культур, а в общеобразовательном плане служить базой для дальнейшего духовного совершенствования поликультурной языковой личности.

Связь и взаимодействие между компонентами и блоками системы демонстрирует Рис. 1.

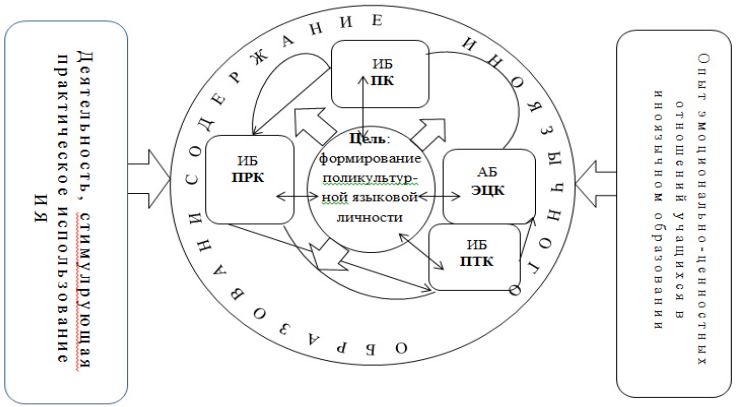


Рисунок 1. Взаимосвязь блоков и компонентов содержания иноязычного образования

Поясним содержание рисунка.

1) Детерминанты содержания образования (цель, деятельность и опыт) на рисунке конкретизированы в контексте современного иноязычного образования: а) цель мы помещаем в центр схемы и рассматриваем как формирование поликультурной языковой личности; б) слева и справа располагаются две другие детерминанты - это деятельность, стимулирующая практическое использование ИЯ, и опыт, который мы рассматриваем как опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся в рамках диалога культур.

2) «Толстые» стрелки демонстрируют направленность всех трёх детерминант на содержание иноязычного образования во взаимосвязи его блоков и компонентов.

3) «Кривые» линии обозначают органическую взаимосвязь компонентов содержания иноязычного образования, принадлежащих к интеллектуальному и аксиологическому блокам, друг с другом.

4) «Однонаправленные» стрелки показывают, что каждый компонент выполняет свою специфическую, не подменяемую другими компонентами роль в процессе формирования и развития поликультурной языковой личности. Предшествующие компоненты при этом могут существовать отдельно от последующих, но последующие без предшествующих - нет. Приведём несколько примеров, доказывающих справедливость этих слов:

Дошкольники с ОНР испытывают значительные трудности в овладении навыками связной речи. Эти трудности обусловлены недоразвитием всех сторон речевой функциональной системы при ОНР – фонетико-фонематической, грамматической и лексической. На это указывают работы В.Н. Глухова, Р.И. Лалаевой и других.

Для повышения эффективности логопедический работы очень важно использовать разнообразные методы и приемы, способствующие пробуждению интереса и повышению мотивационного компонента деятельности дошкольника с ОНР. К числу таких приемов относится наглядное моделирование, способствующее пробудить интерес к занятиям, мобилизовать внимание ребенка, активизировать деятельность всех анализаторных систем [2,3].

Основное внимание в настоящем исследовании было уделено выявлению особенностей связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Нам представляется, что ограниченность и бедность формирования связной речи, возникающую в следствии речевого недоразвития, частично можно компенсировать путем использования наглядного моделирования, способствующего построению грамматически правильных и осмысленных предложений, логичности и последовательности детских высказываний.

В эксперименте приняло участие дети одной возрастной группы 6-7 лет с общим недоразвитием III уровня 30 человек и 30 детей с нормальным речевым развитием, всего 60 дошкольников. Эксперимент проводился индивидуально, состоял из 5 последовательных экспериментальных заданий.

Для исследования уровня развития связной речи была применена система выявления уровня развития речи Ушаковой О.С. и Струниной Е.М., а так же дидактический материал прилагаемый к данной методике [6].

Основным методом выявления уровня развития связной речи является ассоциативный метод, позволяющий получить полную картину о состоянии речевого развития ребенка.

В целях комплексного исследования уровня развития связной речи детей, использовались следующие серии заданий:

1. Пересказ прослушанного текста;
2. Окончание рассказа по заданному началу;
3. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
4. Составление рассказа на заданную тему;
5. Составления рассказа на свободную тему.

Общий вывод об уровне сформированности связной речи делался с учетом бальной оценки полученной детьми во время диагностики. За каждое задание дети получают от 1 до 3 баллов. Общая сумма составляет 15 баллов и выделяется 3 уровня сформированности связной речи.

Высокий: 13-15 баллов. Детские тексты включают в себя развернутое богатое содержание, соответствие названия и содержания, выразительную речь, грамматически правильно построенное предложение, разнообразие лексических средств, пропуски и перестановки частей текста отсутствуют.

Средний: 9-12 баллов. Детский текст состоит из интересного не богатого содержания, наличие грамматически правильной речи, небогатое использование выразительных средств речи и наблюдаются незначительные пропуски текста.

Низкий: 4-8 баллов. Тексты имеют банальное содержание, неточное название рассказа, наречие *потом*, минимум использования лексических

средств, наличие грамматически правильной речи. Нарушена последовательность построения высказывания, проявляющаяся в виде постоянных пропусков и перестановок частей текста. Логичность практически отсутствует. Детям постоянно оказывается помощь при составлении рассказа, в виде наводящих вопросов.

Анализ данных, полученный при проведении эксперимента выявил, что для группы детей с ОНР в целом характерна меньшая по сравнению с нормой разнообразность и выразительность связной речи. В экспериментальной группе развернутое богатое содержание, соответствие названия и содержания, выразительную речь, грамматически правильно построенное предложение, разнообразие лексических средств не показал никто из испытуемых. Тогда как у детей контрольной группы подобные ответы были зарегистрированы в подавляющем большинстве. Ожидаемым результатом (48%) проведенного исследования представляется получение экспериментальных данных о том, что дети с ОНР при продуцировании связного высказывания демонстрировали бедное содержание, наличие не всегда грамматически правильной речи, небогатое использование выразительных средств речи, сопровождающее незначительными пропусками текста. Полученные данные свидетельствовали о среднем уровне развития связной речи у детей.

Низкий уровень развития связной речи отмечен у 51,2% детей с ОНР. Чаще всего у детей возникали трудности в выделении структуры текста, в начале построения предложения. Во время ответов у детей отмечалось нарушение связности рассказа, основным связующим словом являлось наречие «потом». Оно связывало почти все предложения в тексте. Наряду с этим у детей отмечались пропуски небольших частей текста. В 60% случаев отмечалось непонимание темы рассказа. Использовались простые предложения, с множеством повторений. Дети пересказывали только начало и конец рассказа, середина в пересказе упускалась.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило констатировать, что дети с общим недоразвитием речи III уровня испытывают значительные трудности при пересказе, составлении рассказа по серии сюжетных картинок, составлении окончания рассказа, составлении рассказа на заданную тему, составлении рассказа на свободную тему. При этом они демонстрируют специфические особенности: наличие искажений, пропуски отдельных структур текста, не богатую и не развернутую главную идею текста маленькие по своему составу предложения, отсутствующую связь между элементами текста. Кроме этого при выполнении всех заданий требовалась помощь логопеда.

Выявленные особенности связной речи детей с ОНР свидетельствуют о том, что их обучение должно иметь выраженную коррекционную направленность. Для этого необходимо использование специальных методов и приемов, с помощью которых можно максимально активизируя познавательную деятельность детей, формировать у них необходимые навыки и развивать их связную речь. Для этого в своей работе мы использовали метод наглядного моделирования. На основании полученных данных была разработана программа логопедических занятий с использованием данного метода. Программа включала в себя следующую последовательность периодов обучения [7].

особый интерес для нас представляют формы, методы, приёмы и технологии обучения, которые создают атмосферу сотрудничества, когда преподаватель ориентируется на ученика как личность и перспективы её развития. Дело в том, что такое взаимодействие, как правило, осуществляется в различных видах деятельности, стимулирующих практическое использование ИЯ (И. Л. Бим, О. Г. Бырдина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. С. Куклина, Е. И. Пассов, О. В. Хлупина и др.);

- *опыт*, поскольку культура как содержание иноязычного образования - это, прежде всего, опыт материальной и духовной деятельности человечества. Он должен быть усвоен личностью и стать её достоянием. Неслучайно передача опыта, накопленного предшествующими поколениями, является главной социальной функцией образования. (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.) [5, с. 185]. В современном иноязычном образовании всё большее значение приобретает *формирование опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся,* под которым мы понимаем их целенаправленную, активную и интерактивную коммуникативную, познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность, направленную на постижение духовного богатства народа стран(ы) изучаемого языка, его культурных ценностей в сравнении с родной культурой в контексте диалога культур.

В соответствии с признаками системы педагогических явлений, выявленных В. П. Беспалько [1], каждый из компонентов в рамках интеллектуального и аксиологического блоков содержания иноязычного образования состоит из взаимосвязанных субкомпонентов:

а) Единицы языка и речи, сферы и ситуации общения, темы и тексты, страноведческий, лингвострановедческий и социокультурный материал составляют ПК.

б) Совокупность речевых навыков, способностей к репродуктивным речевым действиям, а также познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД) входят в ПРК.

в) Субкомпонентами ПТК содержания иноязычного образования являются умения, способности и УУД разного характера, необходимые школьникам для эффективного участия и в поисковой (эвристической) и в собственно творческой деятельности.

г) ЭЦК содержания иноязычного образования представлен в данном исследовании как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных УУД.

Овладение ПК содержания иноязычного образования обеспечивает формирование знаний о культуре страны изучаемого языка и становится инструментом коммуникативной деятельности. Усвоение ПРК позволяет сохранить культуру, а ПТК обеспечивает её дальнейшее развитие, что без реализации творческой деятельности невозможно. Наконец, четвёртый компонент – ЭЦК - регулирует соответствие коммуникативной деятельности учащегося его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, т. е. все проявления эмоционально-ценностного отношения к речевой деятельности, её продуктам, людям, иноязычной культуре в целом.

При этом происходит подлинная интеграция «продуктов» всех четырёх компонентов содержания иноязычного образования, ибо они (например,

Введение. Содержание иноязычного образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества тождественно по структуре культуре и представляет собой ту её часть, которую ученик усваивает в процессе иноязычного образования, приобщаясь к наследию, выработанному человечеством, к его общественно-историческому опыту. Спорный характер ряда вопросов, связанных с компонентным составом содержания иноязычного образования, не помешал нам проследить ключевую идею: помимо знаний, навыков и умений туда также входит некий экстралингвистический фактор, «экстралингвистическая информация». Это мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения, опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся в контексте диалога культур.

На основании этого была разработана система содержания иноязычного образования, включающая два блока: интеллектуальный и аксиологический. Первый содержит три компонента: ПК, ПРК и ПТК. Второй блок представлен ЭЦК [6]. Будучи связанным с культурой как содержанием иноязычного образования (Е. И. Пассов) [4, с. 171], аксиологический блок перестает быть чем-то дополнительным, «довеском» обучения. Напротив, он вовлекает учителя и учащихся в глубинное духовное общение. Именно это культурное содержание становится одним из главных компонентов современного иноязычного образовательного процесса.

Формулировка цели статьи. Поскольку интеллектуальное иноязычное образование затруднено без эмоциональных проявлений, а эмоционально-ценностное, в свою очередь, без интеллектуального невозможно, в данной статье мы намерены рассмотреть взаимосвязь компонентов в рамках интеллектуального и аксиологического блоков содержания иноязычного образования. Данная взаимосвязь будет изучена сквозь призму системно-структурного подхода.

Как известно, данный подход, определяя позиции исследователя в восприятии объективной действительности, характеризуется следующим: анализируемый объект рассматривается как система, состоящая из множества элементов, находящихся во взаимодействиях и образующих особое единство, целостность. Исходя из этого определения, можно считать, что одним из условий осуществления системного подхода является изучение предметов, явлений и процессов в системе тех связей и структур, в которых они реально существуют (В. П. Бесплько, Т. А. Ильина, Ф. Ф. Королёв и др.).

Изложение основного материала статьи. В основе взаимосвязи интеллектуального и аксиологического блоков содержания иноязычного образования лежат следующие детерминанты:

- его *цель,* в которой находят выражение интересы как общества, так и личности. Цель мы определяем через развитие тех свойств школьника, которые нужны ему и обществу для включения в социально ценную деятельность, для постижения культуры страны изучаемого языка в её сравнении и диалоге с родной; для превращения учащегося в *поликультурную языковую личность*;

- *деятельность,* ибо поликультурная языковая личность как цель современного иноязычного образования – система динамическая, становящаяся личностью и проявляющая себя в этом качестве в процессе взаимодействия с миром культурных ценностей. Природа этой деятельности связана с коммуникативной стороной обучения, которая является одной из основополагающих для овладения иностранным языком (ИЯ). Вот почему

1 период – 12 занятий. Особенностью данного периода являлось то, что вся работа велась по предложенным логопедом моделям. Основной задачей работы на данном периоде явилось знакомство детей с элементами наглядного моделирования.

2 период – 18 занятий. На данном периоде работа велась по моделям составляемым ребенком и логопедом вместе и выделялись следующие основные задачи: знакомство детей с составлением моделей-помощников.

3 период – 14 занятий. Вся работа по данному периоду велась исключительно по тем моделям, которые ребенок составлял самостоятельно. Основной задачей явилось составление сложного предложения с опорой на зрительные символы.

Ниже приводятся примерный план по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Период и количество занятий	**Задачи**	**Содержание и виды наглядного моделирования**
I период Вся работа в 1 периоде ведется только по готовым моделям, предложенным педагогом. *2 занятия*	Познакомить детей с элементами наглядного моделирования Учить составлять рассказ с опорой на сюжетную картинку	Составление рассказа по сюжетной картинке с замещением на ней предметов по форме, размеру и цвету напоминающих геометрическую фигуру. **Модель:** геометрические фигуры – заменители, различных форм, размеров, величин
1 занятие	Разучивание стихотворения. Закрепление составления рассказа по сюжетной картинке.	С ребенком разучивается стихотворение. В качестве опоры используются геометрические фигуры – заменители. Закрепляется составление рассказа по сюжетной картине с творческим концом (ребенок должен придумать последующие события). **Модель:** геометрические фигуры
2 занятия	Закрепление выученного стихотворения, обращая внимание на интонационную выразительность. Учить составлять рассказ по серии	Закреплять произнесение стихотворения с присутствием интонационной выразительности. Ребенком составляется рассказ по серии сюжетных картин при

	сюжетных картин с изменением лица рассказчика.	этом на одной и той же серии меняется лицо рассказчика. **Модель:** геометрические фигуры
2 занятия	Учить пересказывать прослушанный текст.	Ребенку читается текст, затем вместе с ребенком проговаривается содержание текста и выставляются игрушки – заменители. После этого читается текст еще раз. Ребенок пересказывает прослушанный текст опираясь на выставленные игрушки. **Модель:** игрушки замещающие предмет, либо действующее лицо.
2 занятия	Закреплять умение составлять рассказ. Учить различать сказочный и реальный персонаж.	Пересказ рассказа с анализом действий. Ответы на вопросы по типу: что можно встретить в реальной жизни, а что нет? И т.д. **Модель:** игрушки-заменители.
3 занятия	Учить и закреплять составлять описательный рассказ на простых темах. Упражнять в объединении отдельных предложений в текст.	Ребенок составляет описательный рассказ, в качестве опоры используется схема (таблица). Необходимо отметить для ребенка, чтобы все предложения были связаны между собой. **Модель:** опорная схема - величина – 2 геометрические фигуры разной величины, цвет – цветовой коллаж. Форма – различные геометрические фигуры.
II период Вся работа на 2 этапе ведется по моделям, которые ребенок составляет вместе	Познакомить детей с составлением моделей-помощников. Учить соотношению предметов и рассказа	Составление моделей – помощников. Составление рассказа по одной сюжетной картинке.

2. Инклюзивное образование: история, теория, технология / под ред. З.Г. Нигматова; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 220 с.

3. Лореман Т., Деппелер Дж., Харви Д. Инклюзивное образование. Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе / Пер., с англ. языка: Н.В. Борисова. – Москва , 2012. – 74 с.

Педагогика

УДК 37.016:81

кандидат педагогических наук, доцент Татаринова Майя Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ В РАМКАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И АКСИОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКОВ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье сквозь призму системно-структурного подхода рассматривается взаимосвязь интеллектуального и аксиологического блоков содержания иноязычного образования. Первый содержит три компонента: предметный (ПК), процессуально-репродуктивный (ПРК) и процессуально-творческий (ПТК). Второй блок представлен эмоционально-ценностным компонентом (ЭЦК) содержания иноязычного образования. Каждый компонент в рамках своего блока выполняет специфическую, не подменяемую другими компонентами роль в процессе формирования поликультурной языковой личности. Предшествующие компоненты могут существовать отдельно от последующих, но не наоборот. Аксиологический блок больше не является довеском иноязычного образования. Вовлекая учителя и учащихся в глубинное духовное общение, ЭЦК становится одним из главных компонентов этого процесса.

Ключевые слова: компоненты содержания иноязычного образования; ПК, ПРК, ПТК, ЭЦК; интеллектуальный и аксиологический блоки содержания иноязычного образования; взаимосвязь; поликультурная языковая личность.

Annotation. In article through the prism of systemic-structural approach the interconnection between the intellectual and the axiological content units of foreign language education is viewed. The first contains three components: the subject (SC), the procedural-reproductive (PRC) and the procedural-creative (PCC). The second unit is presented by the emotional-valuable component (EVC) of the content of foreign language education. In formation of multicultural linguistic personality each component within its unit performs a specific role, not substituted by the other components. The preceding components may exist separately from the subsequent ones, but not vice versa. The axiological unit is no longer an appendage of foreign language education. Involving teachers and students in deep spiritual communication, the EVC becomes one of the main components of the process.

Keywords: components of the content of foreign language education; the SC, the PRC, the PCC and the EVC; the intellectual and the axiological units of the content of foreign language education; minterconnection; multicultural linguistic personality.

Это можно объяснить тем, что у детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе некритическое отношение к своим возможностям, нечувствительность к ошибкам, неудачам своим и одноклассников в том числе. Учащиеся данного класса зациклены на своих проблемах, что мешает им зачастую адекватно оценивать контакты внутри группы. Гиперопека таких детей со стороны педагогов, так же не благоприятствует установлению партнерских межличностных взаимоотношений среди учащихся инклюзивного класса. Возможно, неадекватный уровень самооценки является средством так называемой «адаптивной защиты» детей в условиях инклюзивного обучения.

Таким образом, завышенная самооценка данных учащихся снижает уровень межличностных отношений в классе. Этот вывод был нами подтвержден исследованием взаимосвязи между социометрическим статусом и самооценкой у учащихся инклюзивного и общеобразовательного класса. В качестве математического критерия был использован коэффициент корреляции Пирсона. Расчет производился посредством лицензионной версии программы Microsoft Office Excel 2013. В общеобразовательном классе коэффициент r = 0, 45 ($p \leq 0,05$), в инклюзивном классе r = - 0, 52 ($p \leq 0,05$).

Полученные коэффициенты корреляций отражают наличие связей между самооценкой учащихся и их статусом на уровне тенденций. Хочется акцентировать внимание на следующий факт: в инклюзивном классе обратная корреляционная зависимость. Если в общеобразовательном классе чем выше самооценка учащегося тем выше его статус в группе, то в инклюзивном - чем выше самооценка – тем ниже социальный статус в группе. Это может быть связано с тем, что учащиеся инклюзивного класса с высокой самооценкой плохо адаптируются в коллективе, не проявляют стремления к межличностному общению друг с другом, больше ориентированы на общение с педагогом, что приводит к понижению статуса среди сверстников, так как мнение, неформальное общение учителя важно каждому учащемуся младших классов. Возможно, возникает ревность, чувство соперничество у других детей, что не ведет к сотрудничеству учащихся, и как следствие понижение статуса в группе.

Выводы. Данные факт отражает и то, что дети с особыми образовательными потребностями в большей степени нуждаются в развитии коммуникативных навыков, так как до школы большинство из них не имели положительного опыта самостоятельного выстраивания конструктивных взаимоотношений со сверстниками - всегда на помощь приходил взрослый: родитель, воспитатель, учитель. Ребенку важно самому, при помощи проб и ошибок, найти решения в сложных социальных ситуациях; научиться анализировать поведение других детей, и их мотивы. Не обладая данными навыками, дети с ограниченными возможностями здоровья, компенсируют свой социальный статус завышенной самооценкой.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина. – Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. С. 71–95.

с педагогом. *1 занятие*		
2 занятия	Учить составлять загадки. Учить связности, логичности и последовательности высказывания, соответствующего содержанию загадки и ее ответу.	Ребенок составляет загадки, в качестве опоры использует модели из пластилина. **Модель:** фигура из пластилина должна иметь схожую форму и цвет.
4 занятия	Учить детей самостоятельно задавать вопросы: кто? что? что делает? Что сделал? Какой? Какая? Какое?	Инсценировка ситуации (разговор с подругой (родственниками) по телефону; прием у врача). **Модель:** на 1 занятии схема вопросов, в дальнейшем схема не используется.
2 занятия	Учить составлять рассказ на заданную тему. В качестве опоры используются опорные сигналы.	Ребенок составляет рассказ используя личный опыт ребенка (прошедшие выходные). Сначала ребенок отвечает на вопросы по теме, составляет опорные сигналы, а затем связывает все предложения. **Модель:** составление значков с опорными сигналами.
2 занятия	Учить составлять письмо, в качестве опоры используются опорные слова, отражающие смысл письма.	Написание или устное воспроизведение содержания письма (письмо деду морозу и т.д.), в качестве опоры используя опорные слова. **Модель:** составление облачков с опорными словами.

4 занятия	Учить находить и составлять связь между предложениями. Отработка выразительного чтения получившегося рассказа с интонационной выразительностью.	Ребенку даются 2 предложения не связанные между собой. Он должен придумать, как связать эти предложения. Затем проговаривается весь короткий рассказ. **Модель:** составление опорной схемы.
4 занятия	Учить формулировать собственную мысль при проигрывании текста. учить строить грамматически правильные предложения, действовать в соответствии с ролью.	Инсценировка рассказа с использованием предметов – заменителей. **Модель:** картонный пальчиковый театр.
III период Вся работа на 3 этапе ведется по моделям, которые ребенок составляет самостоятельно. *2 занятия*	Учить составлять загадки. Учить соотносить содержание загадки с ответом.	Ребенок составляет загадки, используя наглядную модель данного предмета. Модель должны быть внешне похожа на предмет. **Модель:** фигура из пластилина, папье маше и т.д. Ребенок сам выбирает из чего он это будет делать.
4 занятия	Учить детей составлять сложное предложение с опорой на зрительные символы; уточнить понятия *слово, предложение, действие;* активизировать и пополнять словарь детей.	Составляются сложноподчиненные предложения с союзом “А”. **Модель:** ребенок рисует символы относящиеся к предложению.

имеют статус «пренебрегаемые» (28%) и пять учащихся получили статус «отвергаемые» (20%). Проанализировав социоматрицу инклюзивного класса, пришли к выводу, что класс не имеет выраженной сплоченности, так как большая часть респондентов получили статус «пренебрегаемых» и «отвергаемых». Отметим, что в данной группе, дети с особыми потребностями занимают следующие позиции: один учащийся получил статус «звезда»; 4 испытуемых – статус «предпочитаемый»; 3 ребёнка имеют статус – «пренебрегаемый», и двое получили статус «отвергаемый». Считаем, что дети, имеющие ограничения в здоровье не отличаются от данного класса в целом; их статус зависит от коммуникативных навыков. Так как учитель в начальных класса играет одну из важных ролей в выстраивании межличностных отношений младших школьников, можем отметить его адекватное отношение к детям, имеющим особые образовательные потребности.

Проанализировав социометрические статусов учащихся, мы пришли к выводу, что в инклюзивном классе «отверженных» и «пренебрегаемых» детей больше по сравнению с общеобразовательным классом. Отличия в статусе «звезды» - один человек. Однако «предпочитаемых» в общеобразовательном классе на 1/3 больше. Можно предположить, что уровень межличностных отношений в общеобразовательном классе, по сравнению с инклюзивным классом выше, эмоциональный климат более благоприятный. Вероятнее всего это связано с тем, что дети, имеющие отклонения в развитии, чувствуют свою «уникальность», чрезмерную опеку со стороны значимых взрослых. Данные позиции в воспитании таких детей формирует у последних эгоизм, сосредоточенность на своей личности, что приводит к трудностям в построении межличностных отношений и как следствие к низкому социальному статусу в группе сверстников.

Для изучения самооценки младших школьников была использована методика Т. Дембо - С. Рубинштейна.

Учащиеся общеобразовательного класса получили следующие результаты по данной методике: 11 человек имеют высокую самооценку (высокая самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих); 13 человек имеют среднюю самооценку (адекватное восприятие себя, своих сил и возможностей; учащиеся воспринимают критику конструктивно, отзывчивы к требованиям учителя, просьбам со стороны сверстников); 1 человек имеет низкую самооценку (недооценка личностью самой себя; крайнее неблагополучие в развитии личности).

Можем отметить, что в основном, в данном классе превалирует у учащихся адекватная и завышенная самооценка.

Результаты самооценки учащихся инклюзивного класса распределились следующим образом: семнадцать респондентов имеют высокую самооценку; восемь – средний уровень развития самооценки; низкий уровень – отсутствует.

Таким образом, мы наблюдаем превалирование к завышению самооценки у учащихся инклюзивного класса по сравнению с обучающимися общеобразовательного класса.

Для изучения самооценки нами был взят вариант известной методики для младших школьников Т. Дембо – С.Рубинштейн, модифицированной А. М. Прихожан.

Результаты исследования межличностных отношений младших школьников в классе А по методике «Капитан корабля» А.А. Романова. На основании полученных результатов была составлена социометрическая матрица.

На основании анализа социоматрицы можно сделать вывод, что общее количество выборов в общеобразовательном классе равно 153. Число взаимных выборов – 27; число отрицательных выборов – 50, положительных выборов – 103. Социометрический статус определяется числом выборов учениками друг друга. Отдавая свой выбор иному однокласснику, ученик демонстрирует его потребность в общении с теми или иными одноклассниками. Следовательно, чем больше членов группы симпатизируют человеку, тем большее число одноклассников испытывают потребность общаться с ним, тем больше выборов он получит. Число выборов, полученных каждым учащимся, характеризует его положение (социометрический статус) в системе личных отношений. В соответствии с полученными выборами определились социометрические статусы учащихся. Трое испытуемых (12% от группы) являются «популярными». Это свидетельствует о том, что они занимают лидирующие позиции, имеют успехи в учебе и сверстники прислушиваются к их мнению. Шестнадцать учеников (64%) имеют статус в классе – «предпочитаемый». Они пользуются повышенной популярностью. Это является хорошим показателем, так как большинство учащихся имеют благоприятный статус. Они с желанием посещают школу, активны в общественной и учебной работе, положительно относятся к коллективу и его общественному интересу. Статус «пренебрегаемый» получили четверо учащихся (16%). Популярность у них ниже среднего, так как они имеют почти равное количество как положительных, так и отрицательных выборов. Они настойчиво ищут общения со сверстниками вне класса. Два ученика (8%) имеют статус – «отвергаемые». Это те дети, которые получили только отрицательные выборы или не получили их совсем. Стоит отметить, что двое учащихся имеют нулевой социометрический статус. Отрицательный выбор говорит о плохом отношении к человеку. Такие дети имеют трудности в общении, может проявляться капризность, замкнутость, грубость.

В целом по данному классу можно сделать вывод о том, что эмоциональный климат группы близок к комфортному, что положительно влияет на их учебную мотивацию.

Далее перейдём к описанию результатов исследования межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе.

Общее количество составило 150 выборов. Но стоит отметить, что учащиеся в своих выборах писали фамилию учителя (14 выборов). Это является вполне закономерным для младшего школьного возраста, так как для них учитель - значимая личность. Число взаимных выборов – 21; число отрицательных выборов – 49, положительных выборов – 91. Выборы учащимися учителя мы в общей картине взаимоотношений внутри класса не учитывали. Результаты показали, что двое детей являются «популярными», один из них имеет особые образовательные потребности; одиннадцать учеников (44%) имеют статус в классе – «предпочитаемый». Семеро детей

2 занятия	Учить развернутости, связности и непрерывности творческого рассказа с придумыванием предшествующих или последующих событий.	Составление творческого рассказа. **Модель:** самостоятельное составление плана-схемы рассказа.
4 занятия	Учить детей составлять сложное предложение с опорой на логические выводы. Учить устанавливать причинно-следственные связи.	Ведется работа над фразой. Ребенок составляет сложноподчинённое предложение с союзом потому что. **Модель:** оформление вопросов отчего? почему?
2 занятия	Учить детей самостоятельно придумывать рассказ на предложенную и самостоятельно выбранную тему.	Ребенок самостоятельно составляет рассказ с выражением собственных эмоций и мыслей. **Модель:** предметы заменители.

Предпринятое нами планомерное формирование связного высказывания с помощью наглядного моделирования дало следующие результаты. Все дети экспериментальной группы показали положительную динамику в выполнении заданий на составление пересказа по прослушанному тексту. Окончание рассказа по заданному началу не вызывало больших трудностей у детей, хотя в 15,4 % случаев им все-таки требовалась помощь логопеда. Лишь 10% детей с ОНР затруднялись в составлении рассказа по картинке или по серии сюжетных картинок. Составление рассказа на заданную и свободную тему уже не имело банального содержания. Дети шире использовали лексические средства, демонстрировали наличие грамматически правильной речи. Выявлялось незначительное нарушение последовательности построения высказывания, что в целом свидетельствовало о достигнутых положительных результатах.

Выводы. Хотелось бы отметить, что обучение дошкольников связной речи тесно связано с применением метода наглядного моделирования. Оно играет важную роль в коррекционно-логопедическом процессе, является необходимым при тех затруднениях, которые были выявлены к ходе констатирующего эксперимента. Использование метода наглядного моделирования позволяет интенсифицировать коррекционный процесс и повысить уровень развития не только связной речи, но также и мышления детей с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Глабова, Ю.А., Медведева, Е.Ю. Особенности развития грамматического строя речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 34

2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2011. – 224с.
4. Медведева, Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи // Вестник Мининского университета.- 2014. № 3 (7). С. 21.
5. Соломенкова, Л.К. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи // Дошкольное воспитание. - 1999 - №4. - С.54
6. Ушакова, О.С. Струнина, Е.М. Развитие речи детей 6-7 лет: дидактические материалы. – М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2014. – 64 с.
7. Шаховская, С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией // Расстройства речи и методы их устранения. – М., 1975. С. 46-50.

Педагогика

УДК 371

преподавать кафедры государственно-правовых дисциплин
Медяков Тимофей Сергеевич
ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

К ВОПРОСУ О СТАБИЛЬНОСТИ И ДВИЖЕНИИ НОРМ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВА

Аннотация. Статья посвящена анализу неотъемлемого свойства конституции, как стабильность. Исследованию подвергается как неизменность, так и динамичность конституционных норм в связи с потребностями общества и государства. Рассматриваются причины возникновения движения норм конституционного права.

Ключевые слова: движение в праве, конституция, стабильность, изменение, поправки, совершенствование, развитие.

Annotation. This article analyzes the inherent properties of the Constitution as stability. The study is subject to the permanence and dynamism of constitutional norms in connection with the needs of society and the state. Discusses the causes of the movement of constitutional law.

Keywords: movement in law, Constitution, stability, change, amendment, improvement, development.

Введение. Мы привыкли говорить о праве, как о постоянно развивающемся и изменчивом нормативном регуляторе общественных отношений, не задумываясь над тем, что это всё категории, относящиеся к философскому представлению о движении. Будучи неотъемлемыми атрибутами исследуемой нами категории, они в полной мере проявляют себя в праве.

Ещё Шарль Монтескье в трактате «О духе законов», писал: «Законодатель должен сообразовываться с народным духом, поскольку этот дух не противен

группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего. В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда дети с особыми потребностями посещают школу неподалёку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы. Инклюзивным образованием является обучение в общем классе по программе массовых общеобразовательных школ, в одних и тех же условиях и темпах для всех учащихся: как здоровых детей, так и детей с особыми возможностями здоровья. Особенностью социальной функции инклюзивного образования является расширение жизненного и образовательного пространства детей с разнообразными ограничениями и нарушениями здоровья, а также изменение стереотипов общества и формирование позитивного мнения о людях с ограниченными возможностями здоровья. Хотя, обучение в интегрированном классе здоровых детей и детей с особыми потребностями формирует у первых чувство сопереживания, ответственности, толерантности, принятия отличных от себя. В свете этих проблем актуальным становится исследование межличностных отношений и групповой сплоченности в инклюзивном классе. Актуальность исследования обусловлена малой изученностью особенностей межличностных отношений и самооценки детей, обучающихся в инклюзивном классе; недостатком практического опыта работы с детьми с особенностями развития в общеобразовательной среде.

Формулировка цели статьи. Изучение межличностных отношений и самооценки в инклюзивном и общеобразовательном классе, а также помощь в разработке конкретных программ психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями на протяжении всего периода их обучения в общеобразовательных учреждениях. Решение данной проблемы невозможно без овладения педагогом-психологом и учителями новыми компетенциями, сформулированными в «Профессиональном стандарте педагога»: работой в условиях реализации программ инклюзивного образования; работой с учащимися, имеющими проблемы в развитии; работой с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось среди учащихся третьих классов (класс А – общеобразовательный (25 человек), класс Б – инклюзивный (25 человек). Класс А является общеобразовательным, так как все дети здоровы, и обучаются по традиционной программе. В классе Б – 8 девочек и 17 мальчиков. Класс является инклюзивным, так как в нем обучаются дети с особыми потребностями: из них 8 детей с социальными потребностями (5 детей из неполных семей и 3 ребёнка опекаемые); 2 ребёнка с нарушениями в развитии (диагноз первого ребёнка – детский церебральный паралич, у второго – несовершенный остеогенез).

С целью определения социального статуса детей в классах и общего психологического климата группы нами был выбрана методика «Капитан корабля», автора Романова А.А., которая соответствует возрастным особенностям младших школьников и позволяет выявить объективную картину межличностных отношений.

только ему, от особенного человека (если говорить об отклонениях отталкиваются от нормы, а понятие нормы в ряде случаев относительно) [1]. Дети с особенностями развития – это дети, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания.

Инклюзия является процессом реального включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в активную общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества. Такие дети требуют особого внимания к процессу вхождения в социум. Инклюзивное образование старается разработать такой подход к преподаванию и межличностному общению детей с особыми потребностями, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей учащихся. Если преподавание и межличностное общение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [3]. Для детей с особыми образовательными потребностями должны учитываться определенные условия, без которых обучение будет весьма затруднительным. У ребенка, пришедшего в инклюзивный класс, чаще всего из домашних тепличных условий, возникает еще и проблема адаптации в детском коллективе как таковом. Структура межличностных отношений в инклюзивных классах уникальна, она выстраивается на принципах отличных от традиционного представления о формировании взаимоотношений в группе младших школьников. Это связано с тем, что инклюзивное образование ставит своей основной целью – обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей [2].

Специфика межличностных отношений и групповой сплоченности в инклюзивном классе связана с целой группой факторов, влияющих на весь процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями. Мы изучали детей с особыми потребностями, способные при специальной поддержке обучаться со своими нормально развивающимися сверстниками в общеобразовательном учреждении. Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом. В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту. Дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений. Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых

принципам правления, так как лучше всего мы делаем то, что делаем свободно и в согласии с нашим природным гением»26. Можно привести множество высказываний современных философов и правоведов подчеркивающих, что право действенно лишь тогда, когда ему удается получить социальное признание (Пьер Бурдье), что право должно быть легитимным в глазах граждан (Юрген Хабермас) и т.д.

Все эти высказывания говорят об одном – праву необходимо движение, ибо без него оно не будет отвечать насущным потребностям индивида, общества и государства. Как отмечает Д.А. Зорькин, «для нормального правового развития страны, т.е. движения в русле столбового пути цивилизации права, необходимо каждый раз в новых конкретно-исторических условиях на основе права … находить и удерживать соразмерность и баланс других основных системных начал социума, таких как свобода, власть и закон»27.

В современных условиях различные государства находятся на разных стадиях развития, в чем-то они двигаются быстрее, в чем-то медленнее. В этой связи, вопросы правового регулирования следует решать согласно характеру и темпу этого движения, а также фундаментальной культурной специфичности государства28.

Любому процессу и явлению, находящемуся в постоянном движении, присущи моменты покоя, сохранения. Движению в праве также необходимы состояния покоя, определенной статики, сохранения.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе стабильность, как свойство правовых явлений трактуется по-разному. С.Ф. Литвинова проводит широкий анализ представлений о категории «стабильность» применительно к правовым явлениям, отмечая, что она употребляется в следующих значениях: возможность общественного правосознания усвоить основные правовые предписания; предсказуемость изменения права; отсутствие частых, поспешных изменений; определенность; традиционный характер; хорошая известность для населения; измеряемость и предсказуемость государственной хозяйственной деятельности; порождение чувства безопасности у субъектов и т.д.29.

Как отмечает М.В. Максименко, «современное российское общество находится в транзитивном состоянии, характеризующимся неустойчивостью социальной структуры, обусловленной изменениями социальных институтов, организаций, их функций, а также нарушением связей между субъектами и

---

[26] Монтескье Ш.Л. О духе законов. // М.: Мысль. 1999. С. 261.

[27] Зорькин В.Д. Цивилизация права и развитие России: Монография // М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М, 2015.С. 9.

[28] Там же. С. 12.

[29] Литвинова С.Ф. Оценка Конституции Российской Федерации 1993 г. через категорию «стабильность» // Конституционное и муниципальное право. 2013. № 5. С. 13–15.

объектами регулирования в сложноорганизованной нелинейной системе, которую представляет собой социум»30.

Однако указанные факторы по мнению автора, являются одним из необходимых шагов на пути совершенствования общества, наиболее полного удовлетворения потребностей граждан. В динамике социальных процессов особую значимость приобретает роль права, как фактора, стабилизирующего общественное развитие31.

Свойство, которыми обладает категория «стабильность», неоднократно позволяли таким авторам, как С.С. Алексеев, О.Ф. Скакун, Н. Неновски и другим, отнести ее к социальным ценностям права32.

И.Ю. Пащенко выделяет такие категории, как «стабильность закона», «стабильность законодательства», «стабильность правовой среды» и «стабильность правовых явлений». Под стабильностью закона он понимает его эффективную реализацию, стабильность законодательства – есть неизменность и сохранение базовых принципов и целей законодательства во времени, которое не сопровождается массовым ростом нормативно-правовой базы. Стабильность правовой среды определяется как неизменный приоритет в государстве прав и свобод человека и гражданина, а стабильность правовых явлений – категория, «к которой необходимо стремиться в ходе построения правового государства»33.

Являясь фундаментальной отраслью права, конституционное право формирует отрасли частного и публичного, материального и процессуального права. Это позволяет говорить важности конституционных норм, придающих движение каждой отрасли права в отдельности и всему законодательству в целом.

Термин «конституция» происходит от латинского constitutio – устройство, установление. В связи с этим конституционное право является ведущей, основополагающей отраслью российской и многих зарубежных правовых систем, что несомненно приводит нас к стабильности, как основной характеристике данной правовой материи.

На протяжении последних веков многие государства пришли к пониманию того, что абсолютная монархия должна быть ограничена либо заменена на республику. С целью формирования системы законодательства во многих государствах были приняты Конституции – как основной закон, имеющий высшую юридическую силу и служащий эталоном для последующего законотворчества.

---

[30] Максименко М.В. Право как фактор стабильности современного российского общества: автореферат дис. ... кандидата философских наук // Краснодар, 2010. С. 3.

[31] Там же. С. 3.

[32] Милинчук Д.С. Стабильность правовых явлений в контексте правовых ценностей: понятие, признаки, способы достижения // Российский журнал правовых исследований. 2015. №4. С. 15-19.

[33] Пащенко И.О. К вопросу о стабильности правовой среды и законодательства в Российской Федерации // Science Time. 2014. № 12. С. 400-406.

Педагогика

УДК:376.2

кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

САМООЦЕНКА И СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ДЕТЕЙ, УЧАЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются дети с особыми образовательными потребностями, которые в большей степени нуждаются в развитии коммуникативных навыков. Определяется их самооценка и социальный статус с позиции сравнения с общеобразовательным классом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, самооценка, социальный статус, дети с особыми образовательными потребностями.

Annotation. The article deals with children with special educational needs, who are more in need of the development of communication skills. Determined by their self-esteem and social status of a comparison with the position of the general education classroom.

Keywords: inclusive education, self-esteem, social status, children with special educational needs.

Введение. На современном этапе модернизации образования в России значительно вырос интерес к интеграции детей с «особыми образовательными нуждами» в общеобразовательную среду. Очевидно, что скоро произойдет переход от единичных случаев удачной интеграции к более широкому применению такого подхода в обучении и воспитании во всей системе образования. Такой подход в современном образовании получил название инклюзивного или включенного образования (франц. inclusif – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) – термин, используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями. Термин «дети с особыми образовательными потребностями» - новый, ещё не устоявшийся, появился в России позже, чем в США и странах Западной Европы. Данный термин призван вытеснить из широкого употребления термины «аномальные дети», «дети с отклонениями в развитии», «ребёнок- инвалид» и конкретизирующие термины (дебил, идиот, даун и др.), как термины, указывающие на не нормальность, неполноценность человека. В научном контексте данный термин важен потому, что к ним могут относиться как дети с психофизическими нарушениями, так и дети не имеющих таковых. В последнем случае образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами. Наиболее используемые в современной медико-социальной и психолого-педагогической литературе являются понятия «дети с особенностями развития» и «дети с ограниченными возможностями». Их употребление вызвано тем, что эти понятия отражают состояние детей как исходное положение, определяющее круг проблем независимо от состояния общества и среды, которое может только расширить этот круг. Использование термина «дети с особенностями развития» основано на абстрагировании от человека – от конкретного индивида с некоторыми особенностями, присущими

2. Поздеев Б. Развитие индустрии электронного обучения: гармонизация подходов и стандартов [Электронный ресурс] //Connect WIT, №9, 2014. URL: http://www.connect-wit.ru/category/magazine/2014-9 (дата обращения 28.01.16)

3. Суханова Н.Т., Тарасова Н.А. Особенности использования видеоконференции в учебном процессе образовательного учреждения.//Педагогическая информатика, №3, 2015, с. 64-70.

4. Самерханова Э.К., Костылев Д.С., Суханова Н.Т. Электронное обучение: технология создания учебных курсов. Учебное пособие / Н. Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2012, 110 с.

5. Самерханова Э.К., Костылев Д.С., Суханова Н.Т. Проектирование и реализация мультимедийных учебных курсов. Учебное пособие / Н. Новгород: НГПУ им.К.Минина, 2013, 120 с.

6. Суханова Н.Т., Суханова В.К. Особенности электронного обучения творческим специальностям//Экономика и социум, 2014, № 3-4(12), с. 107-111.

7. Суханова Н.Т. Место электронных образовательных ресурсов в процессе формирования единого образовательного пространства учебного заведения. // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедра Прикладной математики и информатики. / Научный редактор д.п.н., профессор Э.К. Самерханова – Нижний Новгород: Мининский университет, 2014, с. 62-69.

8. Суханова Н.Т., Майер В.К. Активные методы обучения в преподавании дисциплины «Теоретические основы информатики» // Экономика и социум. №2(15)-2015 г.

9. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173649;dst=0;ts=B59C06F9ECAF5264037A8DB84515837C;rnd=0.9565192153677344 (дата обращения: 10.01.2016)

10. Федеральный закон от 28.02.2012 № 11 – ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». – URL: http://www.rg.ru/2012/03/02/elektronnoe-obuchenie-dok.html (Дата обращения 07.01.16)

11. Концепция Федерального закона «Об индустрии электронного обучения (eLearning)» (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mmc1012.unn.ru/News/ExpertSovet.php (Дата обращения 07.01.16)

12. Смолин О.Н. Председателю правительства Российской Федерации Д.А. Медведеву о развитии электронного обучения в России. – URL: http://www.smolin.ru/electorate/letters_smolin/2014-10-01.htm (Дата обращения 11.10.15)

13. Государственная программа «Информационное общество» (2011–2020 годы). – URL: http://minsvyaz.ru/ru/activity/programs/1/ (Дата обращения 12.10.15)

Для правовых норм основных законов государства – конституций характерна прежде всего стабильность. В силу особенностей этих нормативных актов она им просто необходима.

С целью формирования системы законодательства во многих государствах были приняты конституции – как основной закон, имеющий высшую юридическую силу и служащий эталоном для последующего законотворчества. По форме конституция всегда документ государства, а по сути и содержанию – документ и общества, и государства, закрепляющая основные правила жизни людей в обществе, их важнейшие права, свободы и обязанности34.

Учредительная, идеологическая и организаторская функции любой конституции не позволяют им изменяться более или менее часто. Однако существуют обстоятельства, когда движение в конституционных нормах необходимо.

Многие конституции имеют усложненный и особо усложненный порядок изменения и внесения поправок (их ещё называют жесткими и особо жесткими по степени изменения)35, чтобы придать всему законодательству в государстве стабильность. Кроме того, самими конституциями предусмотрена возможность внесения непосредственно в текст конституции поправок или изменений, либо новые конституционные нормы прилагаются к изначальному тексту в виде поправки, а сама конституция остается неизменной.

Так, Конституция США с момента принятия в 1787 году и до настоящего времени не изменялась, а к ее тексту прилагаются 27 поправок36. К особо жестким конституциям относят и Конституцию РФ, однако в отличии от американской, изменениям подвергается текст конституции, кроме главы 1, 2 и 9. Кроме того, усложненный порядок придает им помимо прочих условий требование ратификации поправок субъектами федерации.

Эта классификация опирается в основном на содержание норм конституции, устанавливающих порядок ее изменения. На деле изменение содержания даже очень жестких конституций тоже происходит. Это делается, прежде всего, толкованиями конституции США Верховным судом США, в России – Конституционным судом РФ37.

---

[34] Авакьян С.А. Конституционное право России. В 2-х т. Т. 1: Учебное пособие, 4-е изд., перераб. и доп. // М.: Норма: ИНФРА-М, 2010. С. 155-156.

[35] Исключением можно считать Конституцию республики Индия, закрепляющую комбинированную систему принятия поправок, позволяющих довольно оперативно изменять положения Основного закона страны. Большая часть поправок принимается простым большинством голосов палат парламента и подписывается Президентом, который обязан подписать этот законопроект. См.: Прудников М.Н. Конституционное право зарубежных стран: Учебник для бакалавров // М.: ИЦ РИОР: НИЦ Инфра-М, 2013. С. 297.

[36] Конституция США – сравнительно краткий документ (приблизительно 7 тыс. слов). Первые 10 поправок (Билль о правах) были приняты в 1789 г., последняя поправка была принята в 1992 году. См.: Чиркин В.Е. Конституционное право зарубежных стран: Учебник - 8-е изд., перераб. и доп. // М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М, 2013. С. 311.

[37] Хабриева Т.Я., Чиркин В.Е. Теория современной конституции // М.: Норма, 2007. С. 97.

Такой способ развития и совершенствования конституции без изменения её текста, позволяет государству с одной стороны, сохранять их текст неизменным, а с другой – осуществлять официальное толкование норм, разъясняя их сущность. Судебное толкование конституционных положений – важный элемент движения в праве, придающий развитие правоотношениям.

Возникновение нового государства может быть тоже импульсом для принятия новых конституций государств. Революция 1917 года привела к созданию и принятию Конституции РСФСР 1918 года. Образование в 1922 году СССР первоначально было оформлено Декларацией и Договором об образовании СССР, затем разработана и вступила в действие Конституция СССР38. После были приняты новые Конституции Советского Союза и РСФСР, сохранившие в целом социально-экономический и политический строй неизменным.

В Конституцию РФ с 1993 года было внесено всего 4 поправки 2008 и 2014 гг. и ряд изменений, касающихся объединения субъектов федерации и их наименования.

По нашему мнению, стабильность, как один из видов движения в праве, имеет важное значение и отвечает за необоснованно частое изменение законодательства. На движение в праве в целом и на движение в конституционном праве в частности, оказывают влияние множество факторов, в том числе: особенности истории населения, культурные и национальные традиции и обычаи, количество населения и географическое расположение.

Немаловажную роль играет форма государства. Единого движения в конституционном праве для всех стран нет и быть не может. Государства современного мира характеризуются огромным многообразием. Среди них есть государств-гиганты, например Россия с самой большой территорией и Китай с более чем 1,3 млрд населения, и государства-карлики, например республика Науру в Океании, где население не достигает 8 тыс. человек, и Ватикан – самое маленькое по площади государство – 0,44 Га; экономически развитые страны, например США и Япония, и государства, где до сих пор в деревне преобладает патриархальное хозяйство (Республика ЧАД в Африке); страны с устойчивыми демократическими традициями и государства и авторитарными и тоталитарными режимами.

Принятие новой конституции может быть связано с изменением формы государства, формы правления или политического режима. Без конституционных реформ при этом не обойтись, однако нормы, закрепляющие экономические и социальные основы государства, при этом могут вообще не меняться, либо изменяться в самой малой степени39.

Как правило, в зарубежных конституциях также выделяются базовые ценности, которые не подлежат изменению при помощи поправок. Это, прежде всего, вопросы, определяющие форму государственного правления40, а также

[38] Авакьян С.А. Указ. соч. С. 167-168.

[39] Авакьян С.А. Указ. соч. С. 170.

[40] Статья 139 Конституции Италии; статья 110 Конституции Греции; статья 89 Конституции Франции.

информации; использование гипертекста: всплывающие подсказки, ссылки на интернет ресурсы и другие страницы.

– Совместная деятельность отражает: индивидуальные особенности обучающихся (входное тестирование, выбор глубины изучаемого материала, способов изучения материала, темпа обучения, дифференциация знаний); использование форумов, чатов, вебинаров, online конференций; наличие группы, ресурсов Wiki; правила общения – сетевой этикет.

– Программные средства включают: тренажеры; виртуальные среды; Google ресурсы; облачные технологии; ресурсы Web 2.0.; интерактивные и мультимедийные объекты (видео-, аудио-, флеш и мультимедиа материалы).

Экспертная оценка качества электронного курса строится из трех составляющих: самооценка разработчика курса, экспертиза представителей экспертной группы кафедры и внешняя экспертиза, которую проводит отдел E-learning-а Вуза. Все они дают полную оценку, которая включает выше перечисленные критерии оценки. Но содержательную оценку качества ЭК проводит экспертная группа кафедры.

ЭК должен пройти априорную и апостериорную оценку качества, прежде чем он будет использоваться в учебном процессе. При этом априорная оценка включает анализ: содержания, структуры, оформления, совместной деятельности и программных средств. Апостериорная же оценка качества электронного курса является достижение цели, представленной в программе курса.

Выводы. Целесообразность массового внедрения электронных средств обучения в образовательный процесс вуза обусловлена современными тенденциями мирового и российского образования.

Существующая нормативно-правовая база в области электронного и дистанционного обучения указывает на необходимость использования ЭО и ДО в образовательной деятельности вузов.

ЭО и ДО открывает доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяет реализовать новые формы обучения, открывает новые возможности для творческого самовыражения, создает психологический комфорт в процессе оценивания знаний, дает новые возможности для творчества, повышает эффективность обучения в целом.

ЭО позволяет организовать обучение в соответствии с новыми образовательными стандартами, использовать бально-рейтинговую систему оценки знаний. За счет использования ЭК в смешанном обучении возможно увеличение объема материалов куса без увеличения учебной нагрузки.

Рассмотренный опыт внедрения ЭО в Мининском университете возможно использовать для образовательных учреждений при решении подобного вида задач и, в частности, оценки качества ЭО.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 г. №2 г. Москва "Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ" [Электронный ресурс] //Российская газета. URL: http://www.rg.ru/2014/04/16/obuchenie-dok.html (дата обращения 28.01.16)

видит результаты своей деятельности в электронном журнале. Кроме того материалы курса представлены последовательно и равномерно распределены по модулям. А это, в свою очередь, дисциплинирует студента в процессе изучения курса.

Достаточно сложно четко измерить эффективность электронного образования в целом и качество электронного курса (ЭК) в частности. В научно-популярной литературе рассматриваются главным образом вопросы оценки системы дистанционного электронного обучения (СДО) в целом [2, 12]. Однако в данном случае нас интересует оценка качества ЭК, как дидактической основы электронного обучения. Оценку эффективности электронного курса можно проводить с помощью анкет обратной связи, тестирования для определения начального уровня знаний с последующим сравнением с результатами обучения, более детальный анализ элементов курса, например: наиболее сложные/простые вопросы.

Под качеством электронного учебного курса будем понимать соответствие некоторому стандарту, который утверждается профессиональным сообществом. В процессе изучения материалов соответствующей направленности и приобретенного опыта применения ЭО в Мининском университете были выработаны критерии оценки качества ЭК. Таким образом, оценка качества ЭК возможна посредством сравнения с некоторым стандартом, включающим следующие критерии: Содержание, Структура, Оформление, Совместная деятельность, Программные средства.

Каждый из них определяется наличием следующих компонентов:

– Содержание определяется: предметной направленностью учебного материала; соответствием направлению и профилю подготовки; раскрытием компетенций; соответствием стандарту; соответствием учебному плану; соответствием форме обучения; уровнем подготовки разработчиков курсов (наличие сертификата о прохождении курсов соответствующей направленности, соблюдение авторских прав); длительностью элементов курса (время прохождения одного модуля, время тестирования, время выполнения заданий, длительность аудио- и видео- материалов); оценкой эффективности курса (анкеты обратной связи, предварительное тестирование, сравнение с итоговым тестом, анализ результатов обучения).

– Структура определяется наличием: Приветствия; Инструкции по изучению курса; Рабочей программы; Рейтинг-плана; Лекций; Заданий для практических, лабораторных и самостоятельных работ; Тестового контроля; Рекомендуемой литературы; Методических рекомендаций; Глоссария; модульно-рейтинговой системы обучения (переходы со страницы курса на другие части или модули дисциплины, электронный журнал с бально-рейтинговой системой оценивания результатов обучения).

– Оформление включает: удобство восприятия учебной информации (цели обучения, логичность, последовательность, грамотность изложения материала); единый стиль оформления; оптимальность и удобство распределения информации на экране; оптимальность расположения таблиц, схем, диаграмм, рисунков; единство и удобство расположения ссылок, пояснений, всплывающих подсказок; читабельность текста; дизайн с цветовой гаммой, постоянство используемых цветов (2-3 цвета); сочетание цвета текста и ссылок между собой и с общим оформлением; выделение ключевой

приоритет прав личности41. В ряде зарубежных конституций можно встретить и нормы, устанавливающие особый порядок изменения текста. К примеру, Конституция Греции не может изменяться до истечения пятилетнего срока после окончания процедуры предыдущего изменения42, законы, изменяющие Конституцию Италии, требуют двойного вотума в каждой палате парламента и одобрения абсолютным большинством членов каждой палаты при втором голосовании43; поправки к Конституции США должны получить не только поддержку двух третей членов обеих палат, но и должны быть ратифицированы законодательными собраниями трех четвертей штатов44; пересмотр Конституции Испании возможен через двойной вотум с перенесением через выборы и ратификацию конституционной реформы на референдуме45; поправки к Конституции Японии требуют согласия двух третей общего числа членов обеих палат и одобрения большинством народа на референдуме46.

Безусловно, фактическая (живая) конституция всегда будет оперативно отражать существенные изменения в общественных отношениях.

Как наглядно видно из приведенных примеров, стабильность имеет важное значение для движения в конституционном праве, и отвечает за необходимую неизменчивость конституции и законодательства в целом. Нарушение стабильности в праве может негативно отразиться обществе и государстве, нарушив постоянство общественных отношений.

Кроме того, стабильность в частности норм конституционного права, обеспечивается охраной, защитой и судебным конституционным контролем47.

Нарушая стабильность права, необходимо соблюсти баланс между потребностями внести назревшие изменения, дополнения и поправки, и осознанием того, что корректировка может привести к разрушению правовой конструкции, для которой конституция является фундаментом48. Такой подход к конституциям позволяет обеспечить разумное сочетание стабильности и изменчивости. Даже малейшие изменения конституционных нормах являются настолько существенными, что могут стать судьбоносными

---

[41] Статья 1 Основного закона ФРГ; статья 97 Конституции Японии.

[42] Статья 110 Конституции республики Греция. Режим доступа: http://www.constitutions.su (дата обращения: 20.02.2016).

[43] Статья 138 Конституции республики Италия. Режим доступа: http://www.constitutions.su (дата обращения: 20.02.2016).

[44] Статья 5 Конституции США. Режим доступа: http://www.constitutions.su (дата обращения: 20.02.2016).

[45] Статья 168 Конституции Испании. Режим доступа: http://www.constitutions.su (дата обращения: 20.02.2016).

[46] Статья 96 Конституции Японии. Режим доступа: http://www.constitutions.su/ (дата обращения: 20.02.2016).

[47] См. напр.: Конституционное право Российской Федерации: учебник под общ. ред. Н.В. Витрука // М.: Норма: ИНФРА-М, 2010 С. 119-129.

[48] Л.А. Геготаулина Стабильность и изменчивость как базовые характеристики Конституции Российской Федерации // Вестник законодательства и правовой информации им. М.М. Сперанского. 2014. № 4. С. 3-10.

для страны. Очевидно, что в данном контексте общественные отношения должны быть максимально устойчивыми, при этом не абсолютно неизменными. Динамика в правоотношения должна присутствовать даже в самых стабильных нормах, что позволит отражать назревшие потребности общественного развития, делая права пластичным, оперативно реагирующим на запросы общества.

По своему содержанию, категория стабильность должна соответствовать характеристикам основательности и фундаментальности. По времени действия она должна быть постоянной, неизменной и действующей длительное время.

Основными причинами нарушения стабильности являются пробелы и коллизии в праве. Существует множество причин возникновения этих правовых явлений. В.В. Денисенко выделяет субъективные (социально-культурные, экономические, психология народа и уклад жизни народа) и объективные (динамика правоотношений во времени, пространственные и содержательные коллизии) причины49.

Современный этап развития конституционного законодательства в XXI веке учеными-правоведами характеризуется тем, что что нередко обсуждаются правовые и политические решения, не вполне укладывающиеся в рамки конституционной доктрины, сформировавшейся в предыдущие годы, обнаруживаются новые грани социальной ценности Конституции, связанные с её способностью оказывать стабилизирующее воздействие на дальнейшее развитие государства и общества50.

Однако вышесказанное не отрицает необходимость «приведения конституции в соответствие с меняющейся реальностью». Так, «реальность» действительно сильно изменилась за годы, прошедшие после принятия Конституции РФ. Но при любых изменениях реальности что-то в ней всегда оказывается неизменным или по крайней мере преемственным, и это, неизбежно сохраняется в базисных описаниях реальности51. Конституция – как главное правовое описание реальности, воспроизводит элементы неизменности и преемственности, сохраняет их и поддерживает.

Для оптимального баланса между стабильностью и изменением конституционных норм, требуются ясные и строгие юридические догмы в хорошем смысле слова, с которыми связана прочная правовая система и предсказуемая правовая политика. Для этого надо, чтобы правовые нормы действовали, т.е. представляли собой «живое право», «право в движении».

Природа социального регулирования «не терпит пустоты»: свертывание правового пространства порождает энтропию юридического социума и развертывание неправового, антиправового регулирования и даже аномии

[49] Денисенко В.В. Коллизии правовых актов и способы их разрешения // Воронеж. Гос. Ун-т. 2005. С. 22-24.

[50] Научные концепции развития российского законодательства: монография. 7-е изд. доп. и перераб. под. общ. ред. Хабриевой Т.Я., Тихомирова Ю.А. // М.: ИД Юриспруденция, 2015. С. 87.

[51] Комментарий к Конституции Российской Федерации под ред. проф. Зорькина В.Д. - 3-е изд., пересмотр. // М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М, 2013. С. 14-15.

В Мининском университете уже несколько лет ведутся работы по внедрению электронного обучения которое проходит поэтапно. Первый этап заключался в работе над проектом «Электронное образование» с 2012-2013 гг. руководитель проекта к.п.н., доцент Суханова Н.Т.. В рамках которого были разработаны внутренние нормативные документы, такие как Положение об организации дистанционного обучения в Нижегородском государственном педагогическом университете; Положение об электронном учебно-методическом комплексе по дисциплине. Издана учебная и учебно-методическая литература в помощь преподавателям и студентам, разработаны и размещены в среде СДО учебные и методические пособия такие как, например «Электронное обучение: технология создания учебных курсов в среде Moodle» авторы Самерханова Э.К., Костылев Д.С., Суханова Н.Т. [4,5]; проведены курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава (ППС) вузапо программа: «Внедрение дистанционных технологий в вузе» и «Дистанционные образовательные технологии: создание учебных курсов» в объеме 72 часа каждый. Руководитель Суханова Н.Т.. В рамках заявленных курсов прошли обучение четверть ППС. При этом участниками проекта стали все кафедры вуза. Прошедшие соответствующую подготовку преподаватели выступили в роли тьютеров на своих кафедрах.

Далее следовал период разработки ППС электронных курсов в среде Moodle. Участники проекта при этом оказывали ежедневную консультационную помощь для разработчиков электронных курсов в соответствии с представленным расписанием. Для ППС всех кафедр были проведены методические семинары по проблеме внедрения ЭО в учебный процесс вуза.

С 2014 года в вузе создан отдел Развития электронного обучения, который отвечает за общую политику электронного обучения в вузе. Разработанные курсы были апробированы, сертифицированы и внедрены в учебный процесс. Большая часть курсов используется в рамках смешанного обучения.

Общие требования к структуре курса заключается в наличии: Приветствия, Инструкции к использованию ЭУМК, Рабочей программы, Индивидуального рейтинг плана, Лекционного материала, Заданий для практических занятий, лабораторных работ, самостоятельной работы. Тестовый контроль знаний включает: входной, текущий, рубежный, внутрисеместровый, итоговый и самоконтроль. Наличие методических рекомендаций: к выполнению лабораторных, практических, контрольных и других видов работ. Глоссарий является так же обязательным компонентом курса. Наличие презентационных материалов, мультимедийных объектов, интернет-ресурсов и прочих ресурсов.

Разработанные таким образом организационно-методическое сопровождение учебного процесса на основе ЭО, позволяет студентам оставаться включенными в учебный процесс, иметь возможность взаимодействия с преподавателями, обеспечивать электронными учебно-методическими материалами, доступом к единой информационно-образовательной среде вуза.

Необходимо заметить, что ЭО дает свою помощь в использовании бально-рейтинговой системы оценки знаний. Поскольку вся деятельность в СДО оценивается соответствующими баллами и прозрачна для студента, который

Базовые законодательные условия для развития ЭО и ДО заложены в ФЗ «Об образовании» [9], ФЗ от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [11].

В 2009–2010 гг. в Российской Федерации был разработан проект «Концепции Федерального закона «Об индустрии электронного обучения (e-Learning)» [11], основной идеей которого стало формирование и определение путей развития индустрии электронного обучения в России.

19.05.14 в Москве проходили парламентские слушания по вопросам совершенствования нормативного правового обеспечения реализации образовательных программ с применением ЭО и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и вопросам законодательного регулирования деятельности образовательных организаций, осуществляющих обучение с применением ЭО и ДОТ [12, 1]. Принята государственная программа «Информационное общество (2011-2020 гг.)» [13].

В законе «Об образовании» представлено разграничение понятий ЭО и дистанционного образования (ДО), а основным условием их применения показано наличие электронной информационно-образовательной среды, что указывает на настоятельную рекомендацию государства использовать данный вид обучения в образовательной деятельности вузов.

Широко распространенное до недавнего времени понятие дистанционное обучение постепенно трансформируется в понятие электронное обучение или e-learning [3]. Это обусловлено рядом инноваций, связанных с применением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, как в традиционной организации обучения, так и в дистанционной.

Необходимо отметить, поскольку ЭО по своей сути является формой организации образовательного процесса, она не изменяет основные принципы и цели обучения такие как: научность, системность, наглядность, активность и др., а меняет методы, содержание и средства обучения, т.к. меняется схема взаимодействия и удаленность друг от друга участников образовательного процесса.

Современные технологии не могут полностью заменить живое общение студента с преподавателем. Поэтому перспективным является смешанное обучение, которое основывается на традиционных аудиторных занятиях в сочетании с технологиями ЭО. Это позволит сформировать основу непрерывного образования «образование через всю жизнь» [6, 7, 8].

Особое значение интеграция в образовательную деятельность ЭО имеет для педагогических вузов, которые готовят кадры для современной школы, куда также внедряется ЭО.

Поскольку электронное обучение существенно расширяет образовательные возможности, в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина имеется опыт использования, как отдельных элементов электронного обучения в работе со студентами (используются аудио- и видеоматериалы, электронные образовательные ресурсы, различные социальные сервисы, облачные технологии, проводятся вебинары и пр.), так и опыт внедрения ЭО в целостный образовательный процесс (используется система дистанционного обучения (СДО) Moodle), создание единого образовательного пространства вуза.

(безнормия), т.е. хаоса социальной и политической материи52.

В настоящее время нормативно-правовая, прежде всего законодательная, база в основном создана. Но она не совершенна, имеет пробелы и коллизии. Для преодоления этих коллизий и для того, чтобы право развивалось и, развиваясь, обеспечивало потребности изменяющейся жизни, необходимо богатое юридическое толкование – теоретическое и практическое, прежде всего судебное. Динамику конституционному праву придает интерпретация его норм. Особая роль в интерпретации Конституции принадлежит Конституционному Суду РФ. Только он дает официальное, т.е. общеобязательное, толкование Конституции. Правовые позиции Конституционного Суда – при всех колебаниях, промахах и недостатках – ориентированы на ценности Конституции, на расширение конституционного поля. Тем самым Суд наряду с другими органами государственной власти способствует ориентации государственной и правовой жизни России на развитие конституционных ценностей.

Выводы. Говоря о некоторой стагнации в движении конституционного права, необходимо отметить, что часто она связана с некоторыми политическими кризисами, противостоянием противоборствующих политических сил. Так, созданное еще в середине XX века государство Израиль до сих пор существует без конституции, – есть только её проект. Проблема связана с разногласиями, существующими внутри парламента между депутатами-ортодоксальными евреями, сторонниками Торы, как единственного источника права, и сторонниками светского государства Израиль. ФРГ до сих пор «живет» по Основному закону 1947 года, принятому после Второй мировой войны, тоже самое относится к Конституции Японии 1947 г., разработанной в штабе американских оккупационных войск после Второй мировой войны.

Литература:

1. Авакьян С.А. Конституционное право России. В 2-х т. Т. 1: Учебное пособие, 4-е изд., перераб. и пересмотр. // М.: Норма: НИЦ ИНФРА - М, 2013.
2. Зорькин В.Д. Россия и Конституция в XXI веке - 2-е изд., доп. // М.: НОРМА, 2008.
3. Зорькин В.Д. Цивилизация права и развитие России: Монография // М.: Норма: НИЦ ИНФРА - М, 2015. С. 9.
4. Конституционное право Российской Федерации: учебник под общ. ред. Н.В. Витрука // М.: Норма: ИНФРА - М, 2010.
5. Монтескье Ш.Л. О духе законов. // М.: Мысль. 1999.
6. Научные концепции развития российского законодательства: монография. 7-е изд. доп. и перераб. под. общ. ред. Хабриевой Т.Я., Тихомирова Ю.А. // М.: ИД Юриспруденция, 2015.
7. Прудников М.Н. Конституционное право зарубежных стран: Учебник для бакалавров // М.: ИЦ РИОР: НИЦ Инфра-М, 2013.
8. Хабриева Т.Я., Чиркин В.Е. Теория современной конституции // М.: Норма, 2007. С. 97.

---

[52] Зорькин В.Д. Россия и Конституция в XXI веке - 2-е изд., доп. // М.: НОРМА, 2008. С. 35.

Педагогика

УДК:371.142

методист Новиков Михаил Сергеевич
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального педагогического образования центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический Центр» Адмиралтейского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В условиях модернизации российской системы образования, одним из ключевых аспектов развития кадрового ресурса, выступает ряд требований предъявляемых к современному педагогу дошкольного образовательного учреждения, среди которых особо отмечается готовность специалиста проектировать и осуществлять профессиональное сотрудничество с коллегами, родителями, социальными партнерами.

Сотрудничество участников педагогической деятельности позволяет достигать высоких преимуществ, среди которых: рост возможностей для развития профессионального сообщества и сотворчества педагогов, более эффективное и рациональное использование человеческих объединяемых ресурсов, повышение качества услуг и образовательных продуктов, распространение новых педагогических идей, культурных ценностей и педагогического опыта.

Автор делает попытку раскрыть в статье особенности профессионального сотрудничества воспитателей дошкольной образовательной организации. Описаны теоретические подходы к пониманию терминов «сотрудничество» «профессиональное сотрудничество», «сетевое взаимодействие», проанализированы результаты эксперимента, определены уровни развития профессионального сотрудничества воспитателей в сетевом взаимодействии.

Ключевые слова: сотрудничество, профессиональное сотрудничество, сетевое взаимодействие, профессиональная деятельность, педагогическая технология.

Annotation. In terms of upgrading human resources, a number of requirements imposed on the teacher of preschool educational institution. Including professional readiness to design professional collaboration with colleagues, parents and the social partners.

Collaboration participants pedagogical work can achieve the growth opportunities for the development and co-creation of the professional community of teachers, effective and efficient use of human resources united, improving the quality of services and cultural values of teaching experience.

The features of professional cooperation of tutors of preschool educational organizations. We describe the theoretical approaches to the understanding of the term "collaboration", "professional cooperation", "networking", analyzed the results of the experiment, determined the levels of development of professional cooperation of educators in networking.

государственных стандартов нового поколения, и связанного с этим сокращение объемов аудиторной работы, увеличения и расширения форм самостоятельной работы студентов.

По словам Б. Поздеева необходима целенаправленная деятельность российского образовательного сообщества по повышению конкурентоспособности и обеспечению качества образовательных услуг, что может быть достигнуто за счет интеграции инновационного потенциала, формирования корпоративных образовательных кластеров, применения новых образовательных технологий на основе информационно-коммуникационных технологий [2].

Основными преимуществами использования ЭО являются: международный престиж, разработка и использование инновационных методов обучения, повышение эффективности учебного процесса, возможность сотрудничества с другими образовательными учреждениями, привлечение студентов, гибкие возможности обучения. Как утверждают специалисты, необходимость использования ЭО обусловлена: борьбой за абитуриента, улучшением качества образования и увеличением эффективности образовательного процесса учебного заведения в целом.

Применение электронных методов обучения в вузе позволяет повысить уровень обучения и улучшить качество предоставляемых вузом образовательных услуг, а также обеспечивает большую гибкость в реализации образовательных целей вуза. В этой связи встает вопрос об эффективности электронного обучения и качестве электронных курсов. При этом рассматривают показатели: контента, кадрового состава, электронной среды, дидактические и технологические показатели электронного обучения.

Формулировка цели статьи. Оценка качества электронных учебных курсов, как дидактической основе электронного обучения, имеет особую значимость для современного общества, поскольку в дополнение к существующим системам оценки качества дает гарантию высокого уровня обучения в целом. В этой связи есть необходимость показать место электронного обучения в существующей системе образования, уделить внимание законодательной базе, показать опыт внедрения электронного обучения в Мининском университете г. Нижнего Новгорода и критерии оценки электронных курсов.

Изложение основного материала статьи. ЭО – это способ удовлетворения индивидуальной потребности каждого человека в обучении, представления дисциплин и предметов, поиск оптимального решения для этого. Однако важно отметить, что ЭО требует разработку и внедрение новых образовательных программ, изменение и учебно-методического обеспечения образовательных программ. Для успешного внедрения ЭО необходимо наличие многих факторов, таких как время на внедрение, бюджет, увлеченность педагогического состава вуза.

Чтобы Россия смогла успешно конкурировать с ведущими странами в этой сфере, необходима государственная поддержка развития ЭО и индустрии электронного обучения, включающая: оборудование, комплектующие и сети, программное обеспечение, системная интеграция, обучение, контент, консалтинговые услуги. Необходимо обеспечение нормативно-правового развития ЭО в России.

15. Тарева Е. Г., Анненкова А. В. Особенности межкультурной коммуникативной компетенции выпускников языкового вуза // Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / Отв.ред. Е.Г. Тарева. М.: Логос, 2014. С. 54–69.

16. Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык): дисс. …к. пед.н. М., 2000. 190 с.

17. Черемисов Б. А. Методика обучения реферированию и аннотированию иностранной литературы в техническом вузе: автореф. дисс. …к.пед.н. Л., 1970. 251 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье рассматривается электронное обучение как новая парадигма обучения, которое позволяет улучшить качество образовательных услуг, предоставляемых вузом. При этом особую значимость приобретает нормативно-правовая база, которая представлена в статье. Электронное обучение особенно важно для педагогических вузов. В качестве примера рассматривается опыт внедрения электронного обучения в Мининском педагогическом университете города Н.Новгорода. В статье представлены наиболее значимые показатели качества электронных учебных курсов.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное обучение, электронные технологии обучения, нормативно правовое обеспечение, e-learning индустрия, единая информационно-образовательная среда вуза, качество электронного учебного курса.

Annotation. The article deals with e-learning as a new paradigm of learning that can improve the quality of educational services provided by the university. Of special importance is the regulatory framework, which is presented in the article. E-learning is particularly important for pedagogical universities. As an example the experience of implementing e-learning in Mininskom pedagogical university city of Nizhny Novgorod. The most important indicators of the quality of e-learning courses are presented in the article.

Keywords: eLearning, distance learning, e-learning technologies, normative legal support, eLearning industry, single information-educational environment of high school, quality e-learning course

Введение. Одним из важных факторов инновационного развития современного вузовского образования является эффективно управляемое электронное обучение (ЭО). ЭО рассматривается как основное направление повышения конкурентоспособности образования в России. Особую актуальность оно приобретает в условиях введения федеральных

Keywords: professional collaboration, networking, professional activity, pedagogical technology.

Введение. Современные условия жизни, задают новые ориентиры во всех сферах общественной деятельности не исключая и дошкольное образование. Значительное увеличение скорости обновления системы научных знаний, рост информационного объема в сфере образования, регламентация умений педагога взаимодействовать и сотрудничать с коллегами в образовательной среде существенно повлияли на возникновение новых профессиональных требований к дошкольному работнику (К.Х. Делокаров, В.И. Жог, М.М. Левина, Е.А. Осеева, Н.А. Шелковникова и др.).

В педагогической литературе нашли отражение разные аспекты проблемы развития сотрудничества. Изучены педагогические основы формирования сотрудничества в совместной деятельности старших дошкольников в детском саду (Т.И. Бабаева, Р.С. Буре, Я. Воронова, Д.В. Менджерицкая, М.В. Крулехт, Т.С. Комарова, Л.С. Римашевская, и др.); выявлены формы организации учебного сотрудничества в условиях начальной школы (Г. А. Цукерман, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др), раскрыты некоторые вопросы учебно - профессионального сотрудничества в высшей школе (В.И. Слободчиков, В.А. Святсков и Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, и др.). В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях, посвященных изучению сущности понятия «сотрудничество» выделена характеристика данного понятия, механизм его развития, так, можно констатировать, что категория сотрудничества в педагогическом понимании соединена с категорией гуманизации образования.

Изложение основного материала статьи. В условиях широкой информатизации образования с особой остротой встает задача создания педагогического сообщества, основанного на профессиональном сотрудничестве и объединении педагогов в решении образовательных задач с использованием новых возможностей и средств образовательной среды.

Сетевое взаимодействие открывает перед современным педагогом новые перспективы профессионального и личностного роста. Педагог выступает инициатором и участником профессионального сотрудничества, предлагает различные медиа ресурсы, может активно распространять свой опыт, выступая модератором или координатором сети, может занять позицию как наблюдателя за деятельностью участников сообщества, так и активного партнера и включиться в общей «виртуальный диалог», формируя «интернет – пространство» для остальных педагогов. Подобное сотрудничество позволяет педагогам не только получать доступ к различным образовательным материалам и пополнять методическую копилку, но и сформировать инвестиционную привлекательность для социальных партнеров.

Обозначенные новые и значимые задачи обуславливают необходимость целенаправленной подготовки педагогических кадров к осуществлению подобного профессионального сотрудничества в условиях сети, что позволит современному педагогу дошкольного образования в пространстве сети и сетевого взаимодействия открыть возможности для развития творческого потенциала. Таким образом, была сформулирована проблема исследования, заключающаяся в разработке и определении педагогических условий развития профессионального сотрудничества педагогов дошкольного образования в

сетевом взаимодействии. В процессе исследования автором было получено три группы результатов, которые будут описаны ниже.

Первая группа результатов – ***теоретическая***. Проведенный теоретический анализ показал актуальность проблемы развития профессионально сотрудничества педагогов дошкольного образования в условиях сетевого взаимодействия. Человеческая сущность ярко проявляется в сотрудничестве, которое служит обязательным условием существования форм социальной и индивидуальной жизни в обществе (Т.Г. Грушевицкая, А.П. Садохин, В.Д Попков, А.А. Радугин, Л.С. Римашевская) сотрудничество рассматривается как ценность культуры и подчеркивается, что сотрудничество задает основания жизненно важным способам поведения и деятельности человека, обеспечивает успешную его самореализации в условиях взаимодействия с другими людьми.

В работах Н.Б. Крыловой, В.Т. Кудрявцева, Л.С. Римашевской, В.М. Павлова отмечается, что сотрудничество является универсальным принципом, регулирующим отношения человека к миру и другим людям. Сотрудничество выступает необходимым условием полноценной деятельности человека в обществе.

Профессиональное сотрудничество педагогов рассматривается как совместная, согласованная деятельность педагогов, которая представляет единство профессионально-делового и личностного взаимодействия субъектов, направленное на решение значимых образовательных задач.

В условиях информационного образовательного пространства требуется проектирование нового типа профессионального сотрудничества педагогов, ориентированного на удовлетворение профессиональных потребностей и запросов, мобильного реагирования на проблемы, возникающие в педагогической деятельности, осуществления информационного обмена и обратной связи по результатам работы, при условии активного использования современных информационных ресурсов (Д.В. Герасимова, Л.А. Дегтярева, О.А. Захарова, И.Б. Крылов, Д.С. Кобылкин, и др.).

Сетевое взаимодействие, как привлекательная форма включения в виртуальное профессиональное сообщество, открывает перед педагогом новые перспективы профессионального и личностного роста. В сетевом взаимодействии педагог выступает инициатором и участником профессионального сотрудничества, предлагает различные медиа ресурсы. Он может активно распространять свой опыт, выступая модератором или координатором сети, может занять позицию наблюдателя за деятельностью участников сообществ или включиться в общей «виртуальный диалог», формируя «интернет – пространство» для остальных педагогов. Подобное сотрудничество позволяет педагогам не только получать доступ к различным образовательным материалам и пополнять методическую копилку, но формировать инвестиционную привлекательность для социальных партнеров (Т.А. Вагнер, О.Н. Барташевич, Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, И.В. Королева, Е.В. Посохина, М.Ю. Шерешева и др.).

Таким образом, на основе анализа подходов к определению «профессиональное сотрудничество» и «сетевое взаимодействие» педагогов можно рассматривается как позитивно-направленный, динамичный процесс совместного решения значимых образовательных задач, который основывается на общности ценностно – культурных позиций, и предполагает взаимный

информации, превращается в субъекта обучения, т.е. личность, когнитивно и коммуникативно развивающуюся и совершенствующуюся в процессе овладения способностью реферирования на иностранном языке.

Литература:

1. Антонова Л. Г. Обучение студентов-словесников профессионально значимым письменным жанрам: дисс. … д.пед.н, М., 1998. 416 с.

2. Басова И. А. Методические основы обучения письменному реферированию аудиотекстов в профильных языковых вузах: дисс. …к.пед.н. М., 2015. 211 с.

3. Быстрова Г. К. Зарождение реферативной информации в России // Ученые записки Московского государственного ин-та культуры. 1968. Вып.15. С. 104–125.

4. Заева Л. К. Обучение письменному реферированию общественно-политических текстов на старших курсах языкового вуза (на материале английского языка): дисс. … к. пед.н. М., 1977. 144 с.

5. Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе (экономический профиль, немецкий язык): дисс. … к.пед.н. М., 2005. 151 с.

6. Колесникова Н. И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: автореф.дисс. ...д.пед.н. Орел, 2009. 40 с.

7. Колобкова А. А. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения: дисс. … к.пед.н. Пермь, 2006. 228 с.

8. Мартынова А. Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе (на материале старших курсов языкового вуза): дисс. …к.пед.н. Омск, 2006. 207 с.

9. Соколов И. А., Спивак А. А. Работа над рефератом в школе / под ред. В. А. Корнилова, Н. М. Петрухенко. М.: Компания Спутник+, 2007. 36 с.

10. Соловьев В. И. Составление и редактирование рефератов // Жанры информационной литературы: Обзор. Реферат. М.: Книга, 1983.С. 201–218.

11. Тарева Е. Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики // Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов: монография. М.: Тезаурус, 2011. С. 231–245.

12. Тарева Е. Г. Инновации в иноязычном образовании: проблема идентификации и кодификации // Коммуникация в поликодовом пространстве: лингвокультурологические, дидактические, ценностные аспекты. Материалы международной научной конференции. СПб: ФГАОУ ВО «СПбПУ Петра Великого», 2015. С. 168–170.

13. Тарева Е. Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 2 (18). С. 75–85.

14. Тарева Е. Г. Эволюция лингводидактики от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. Материалы Второй научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Е. Б. Ястребова, Е. А. Лукьянченко. Отв.ред. Д. А. Крячков. М., 2015. С. 239–244.

профессиональных письменных жанров. К жанрам *педагогической риторики*, обслуживающим речевую практику педагога в научной сфере, отнесены, в том числе, реферат и аннотация научно-популярных текстов (как способы фиксации и хранения информации) [1].

Наблюдается следующая ситуация. Если будущих учителей-филологов обучают *профессионально-ориентированным жанрам* [1], то у специалистов-нефилологов (технических, экономических, гуманитарных факультетов) предполагается формировать *жанровую компетенцию в учебно-научной сфере общения* (жанры научного стиля русской речи), исходя из межпрофильной и межжанровой модели научного текста, где в центре находится реферат во всем его «внутрижанровом» многообразии [6, с. 21–22]. Л. Г. Антонова и Н. И. Колесникова отмечают нехватку знаний в области жанровой стилистики родного (русского) языка, недостаточное владение навыками и умениями научной речи, а, значит, неготовность к осуществлению письменно-речевой деятельности на родном языке в ситуации учебного, научного, профессионального общения [1; 6]. Наиболее существенным представляется отсутствие у российских студентов достаточного опыта оперирования тем или иным жанром при «ошибочно сложившейся практике письменного текста как формализованного документа» [1, с. 257]. Такое положение дел создаёт значительные трудности в процессе формирования иноязычной жанровой компетенции в условиях подготовки студентов российского вуза.

Всё вышеизложенное позволяет наметить *инновационные тенденции* в области обучения реферированию в вузе. Обучение реферированию должно быть профессионально и личностно значимым (и в языковом, и в неязыковом вузе), что предполагает разработку репертуара реферативных жанров, свойственных представителям изучаемого языка и культуры, моделей коммуникативных ситуаций, в которых функционируют те или иные типы рефератов, изучение индивидуальных стилей осуществления реферативной деятельности носителями родной и иной культур.

В ситуации роста академической мобильности и глобализации образовательного процесса ценностной доминантой системы обучения реферированию в вузе должен стать межкультурный подход. Это поможет избежать существующего сейчас «крена» в сторону иной научной картины мира (американской и британской), что выражается в распространении центров академического письма не только с английским языком, но и с русским, принижению достижений отечественной риторики и функциональной стилистики в области письма в научной сфере. Понимая сходства и отличия в правилах и приемах построения научных жанров на иностранном и родном языках, интерпретируя и переосмысливая факты иной и родной картин мира в их взаимодействии, участники такого научно ориентированного общения могут выступить равноправными партнерами межкультурной коммуникации.

Выводы. Диахронический анализ подходов к обучению реферированию показал траекторию трансформации объекта (овладения) от профессионально-ориентированного переводческого письменного реферирования с целью развития научно-технической сферы в своей стране к профессионально-ориентированному устному и письменному реферированию звучащих и письменных текстов в целях осуществления устной и письменной деловой и академической коммуникации. Студент вуза из пассивного объекта обучения знаниям, навыкам и умениям аналитико-синтетической переработки

обмен опытом, совместное творчество, поддержку педагогических инициатив, что способствует повышению качества профессиональной деятельности.

Сделанные выводы позволили продолжить данное исследование и *получить следующую группу результатов* - ***констатирующую***. Цель констатирующего этапа исследования была направлена на изучение особенностей профессионального сотрудничества педагогов и возможности сетевого взаимодействия в условиях дошкольного образовательного учреждения. Экспериментальная работа проводилась в ГБДОУ детских садах Адмиралтейского района Санкт–Петербурга, информационно – методическом центре Адмиралтейского района. На разных этапах исследования приняли участие 90 воспитателей и 40 старших воспитателей.

Обобщая результаты, можно сделать следующие выводы о том, что зафиксирована сниженная степень благоприятности социально-психологического климата в отдельных дошкольных организациях. Анализ ответов показал, что, многие педагоги инициативу в организации профессионального сотрудничества отдают администрации детского сада. Взаимодействуя с различными специалистами, воспитатели не всегда понимают, для чего они взаимодействуют, какова цель сотрудничества, и какой результат они могут получить от совместной деятельности *«нам всегда старший воспитатель или заведующая говорят, что мы делаем все вместе, какие темы обсуждаем*, *кто что должен делать»*.

В целом, анализ результатов показывает положительный настрой педагогов на возможности использования профессионального сотрудничества в совместной деятельности с другими педагогами. Однако, воспитатели не понимают ценности установления долгосрочных партнерских отношений, в большинстве ответов результаты от совместной деятельности – не планируется. Это в значительной мере мешает созданию единого сетевого ценностно-смыслового и деятельностного пространства в дошкольной организации, отрицательно влияет развитие эффективного профессионального сотрудничества в сети.

Установлена не большая группа педагогов была отнесена к высокому уровню профессионального сотрудничества, что проявляется в устойчивом интересе и желании педагогов участвовать в деятельности, в том числе сетевой, педагоги характеризуется адекватными представлениями о возможностях сотрудничества, умении проявить самостоятельность и активность в совместном решении профессиональных задач. Это свидетельствует о потенциальных, но нереализованных возможностях развития успешного профессионального сотрудничества.

Констатирующий эксперимент показал недостаточный уровень готовности педагогов к включению в сетевое взаимодействие. Педагоги испытывают затруднения в организации эффективного сотрудничества в сети, что вызвано не знанием и отсутствием эффективных приемов их развертывания и регулирования в сетевом пространстве. Низкий уровень готовности педагогов к сетевому взаимодействию позволяет говорить о необходимости целенаправленного планирования работы по обогащению сетевого опыта педагогов.

Анализ образовательного пространства дошкольной организации показал, что педагогам знакомы формы профессионального сотрудничества, однако отмечены, значительные трудности при проектировании работы с педагогами и

включение их в виртуальное профессиональное сообщество. Отсутствие полноценного информирования о возможностях и потенциале сети снижает интерес и активность самих педагогов. Таким образом, требуется проектирование и осуществление этапов педагогической технологии профессионального сотрудничества в условиях сетевого взаимодействия.

Анализ полученных данных показал существование ряда причин, препятствующих развитию эффективного профессионального сотрудничества в сетевом взаимодействии, а именно:

- недостаточная теоретическая, организационно-методическая, коммуникативная и личностная компетентность педагогов в вопросах профессионального сотрудничества и сетевого взаимодействия;
- ограниченность представлений педагогов о современных методах и формах, обеспечивающих накопление субъектного опыта в совместной образовательной деятельности в сети;
- недостаточная активность и инициатива партнеров;
- включаться в сотрудничество в совместной образовательной деятельности в сети на всех этапах – от целеполагания до получения результата и его презентации педагогам ДОО;
- не понимание уникальных возможностей сетевого пространства для развития профессионального сотрудничества педагогов;

Выявленные особенности проявления профессионального сотрудничества в условиях сетевого взаимодействия, недостатки в организации совместной образовательной деятельности педагогов, делают необходимым создание новой эффективной педагогической технологии развития профессионального сотрудничества в сети.

Отмеченные особенности проявления профессионального сотрудничества в условиях сетевого взаимодействия позволили получить третью группу результатов – ***практическую***. Организация экспериментальной работы строилась с учетом содержания основных компонентов профессионального сотрудничества педагогов и строилась исходя из того, что профессиональное сотрудничество выступает объектом осознания, анализа, оценки и практического освоения педагогами, посредством создания единого пространства взаимодействия в сети на основе создания совместного образовательного продукта.

Мотивационно-ценностный компонент:

стремление педагогов участвовать в делах имеющих образовательно-значимую направленность;

интерес педагога к получению новых знаний и их распространению, в том числе по средствам сети;

получение радости и удовлетворения от своей работы на благо других людей.

Когнитивно - волевой компонент:

проявление ответственности и настойчивости в достижении результата при выполнении совместных действий;

осознание важности своего активного участия в различных образовательных и сетевых отношениях;

расширение педагогической активности в профессиональном сообществе и социальном окружении;

Операционально – действенный компонент:

деятельности и который свойствен только ему» [11, с. 244]. В языковом вузе обучение реферированию встраивается в систему овладения *академической культурой общения* на иностранном языке (академическими умениями, академическим дискурсом) [8; 2], в неязыковом вузе речь идет о формировании *профессиональной* иноязычной *коммуникативной культуры* [5; 16; 7].

Еще одной ценностной доминантой постнеклассической лингводидактики является «*диалог культур*». Декларируется, что межкультурный подход к высшему иноязычному образованию позволит развить «диалогичность сознания вторичной языковой личности», сформировать способность «*осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии* и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума» [15, с. 69]. В перечисленных выше методиках подлинного диалога культур не происходит, несмотря на то, что речевую деятельность осуществляет носитель русского языка, вступающий в опосредованное с общение с представителями академической [2; 8] и деловой [5; 7] сфер. Межкультурный подход предполагает не только этап осознания и понимания особенностей речевого поведения иного лингвосоциума, но и сопоставления со своей культурой, что невозможно без осознания и понимания исследуемого объекта в русскоязычной картине мира. Так, в исследованиях представлены англоязычные типы академических, научных, научно-популярных звучащих текстов [2], жанры академического дискурса, распространённые в англосаксонской культуре [8], перечислены типы реферативных текстов, принятые во франкоязычном письменном дискурсе (резюме, реферат, сводный реферат) [7], отобраны немецкоязычные тексты по специальности «бухучет», включающие специализированную терминологию [5]. И, если в подходах И. А. Басовой и А. Г. Мартыновой у российского студента ещё была возможность «погружения» в англоязычную культуру академического общения, то остальные два подхода демонстрируют усреднённый, универсальный опыт научно-делового общения, акцентируя внимание на вербально-семантическом и тезаурусном уровнях развития языковой личности.

В этой связи, а также апеллируя к такому показателю постнеклассики, как *междисциплинарность*, стоит обратиться к опыту теории и методики обучения русскому языку как родному в решении проблемы обучения реферированию на родном языке. В исследовании Л. Г. Антоновой, выполненном в рамках общей и частной риторики, дан ответ на вопрос о том, почему в России до сих пор (в отличие, например, от Франции или Китая) не существует «единой классификационной системы текстов» в свете разработки методов и приёмов обучения речевым жанрам: «Содержание частной риторики было растворено в общей теории словесности в середине XIX в., дидактические пристрастия были перенесены *с практики создания текстов определенного вида* на изучение произведений слова и особенностей индивидуального слога, что привело к *потере нормативного и рекомендательного направления риторического знания*, столь значимого для формирования общей коммуникативной культуры». Иными словами, «коммуникативный опыт языковой личности, *лишенной регламентированной речевой практики*, не прошедшей школу говорящего и пишущего, был обеднен и обыден» [1, с. 125]. В центре внимания учёного находится личность учителя-словесника, приобретающая этот «коммуникативно-творческий» опыт – «*опыт пишущего*» в области

составлению и редактированию библиографических рефератов научно-технической литературы (соответствующих требованиям ГОСТ 7.9-95) на родном языке с иностранного («библиографическое реферирование», abstracting), обучение лексической и синтаксической компрессии на иностранном языке иноязычных художественных и публицистических текстов («учебное реферирование», précis writing, summarizing), обучение составлению научно-учебных проблемно-ориентированных рефератов на родном языке (академическое, обзорное реферирование, summary / essay writing).

Современный период (рубеж XX-XXI вв.) характеризуется переходом к *постнеклассическому периоду* развития лингводидактики, что выражается в реализации компетентностного и межкультурного подходов к обучению иностранным языкам в рамках антропоцентрической (личностно-ориентированной) парадигмы образования. Среди показателей постнеклассической науки Е. Г. Тарева приводит: субъектность, коммуникативность, междисциплинарность знания, ориентированность на ценности и цели в области обучения и воспитания [14; 13].

Трансформация традиционных представлений о реферировании и реферате выражается в появлении таких «гибридных» понятий, как «полиязыковое реферирование» (Л. А. Анисимова 1999), «устный реферат» и «устное реферирование с использованием графов» (А. Д. Кулик 2003), «экспозитарное эссе» (т.е. обзорный реферат) (А. Г. Мартынова 2006), «письменное реферативное изложение информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения» (А. А. Колобкова 2006), «реферирование устной речи» (О. В. Пикуцкая 2011) и «письменное реферирование аудиотекстов» (И. А. Басова 2015).

Очевидно «размывание» границ реферативного жанра, переход к периферийным жанрово-стилистическим характеристикам реферата. Усиливается профессиональная ориентированность разрабатываемых подходов. Например, упомянутое выше «письменное реферативное изложение информации» означает «информационную деятельность, направленную на выделение *потребительски значимой* информации первоисточников с целью написания таких вторичных текстов, как конспект, тезисы, резюме, реферат, обзор», которая «*востребована в учебной, самообразовательной, научно-исследовательской, профессиональной* деятельности специалиста» [7, с. 175]. Реферирование начинает выступать как средство «интеллектуального и креативного развития личности студента», профессионально-ориентированного опосредованного общения «в реальных ситуациях деловой коммуникации» [5, с. 35], как компонент «профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции» [2, с. 8] и «коммуникативной компетенции чтеца» [16, с. 102].

Ключевой ценностью лингводидактики в постнеклассическом измерении является *личность* обучающегося – субъекта обучения, субъекта реферативной деятельности. Реферирование рассматривается сквозь призму *компетенций (коммуникативной компетенции* в совокупности составляющих ее лингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной, тематической и др. субкомпетенций*)*, которые студент присваивает индивидуально-своеобразным образом, опираясь на «тот когнитивный, смысловой, эмоциональный, потребностный и иной фон, который был у него сформирован в течение всей предшествующей

умение взаимодействовать на основе профессионального сотрудничества с педагогами разного возраста, образования, стажа работы.

инициативность и творчество в поиске путей и реализации образовательной и сетевой активности;

самостоятельность в проявлении профессиональной инициативы и активности в сетевом пространстве;

Формирующий эксперимент строился как поэтапная технология, особенностью которой заключается в том, что профессиональное сотрудничество будет выступать объектом осознания, анализа, оценки и практического освоения педагогами, посредством создания единого ценностно-смыслового, коммуникативного и деятельностного пространства взаимодействия в сети, направленного на разработку совместного образовательного продукта. Педагогическая технология включала в себя следующие этапы:

Ценностно-ориентационный этап, цель - формирование мотивационной и практической готовности к реализации профессионального сотрудничества в создании единого сетевого пространства. Ценностно-ориентационный этап, был разделен на две ступени.

Первая ступень была направлена на обеспечение необходимого уровня готовности воспитателей и старших воспитателей к осуществлению педагогической технологии.

Вторая ступень была направлена на формирование команды, ориентация профессионального сотрудничества на партнера.

Результаты первого этапа позволили создать основу для непосредственного овладения педагогами практическими способами опыта профессионального сотрудничества и сетевого взаимодействия.

Коммуникативно – действенный этап, цель - накопление практического опыта сотрудничества и сетевого взаимодействия. Данное содержание реализовывалась с помощью подбора заданий и проблемных ситуаций позволяющих актуализировать опыт педагога, помогающими овладеть практическими действиями профессионального сотрудничества в сетевом взаимодействии. Данный этап реализовывался на двух ступенях.

Работа на *первой ступени* позволила актуализировать интерес и практический опыт педагогов в профессиональном сотрудничестве в условиях сетевого взаимодействия. Желание педагогов начать проектировать работу по созданию сетевого проекта, свидетельство об их потребности в дальнейшем обогащении опыта сотрудничества. Результаты усилили мотивационно-ценностную направленность педагогов способствующих личностному развитию, коммуникативным способностям педагогов, их готовность устанавливать содержательные контакты, обеспечивающие личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия, разрешать конфликты, преодоление барьеров общения.

Работа на *второй ступени,* позволила при помощи различных сетевых форматов включить педагогов в микрообщества по интересам, что обеспечило в дальнейшем возможность перейти на третью ступень и приступить к реализации совместного образовательного проекта и создание образовательного продукта.

Педагоги освоили различные формы профессионального сотрудничества, умения самостоятельно организовать сетевое взаимодействие с

профессиональным сообществом за счет различных web-сервисов. В целом, второй этап педагогической технологии позволил педагогам овладеть представлениями и умениями практического использования профессионального сотрудничества в условиях сетевого взаимодействия.

Результаты этапа позволили усилить согласование субъектов в процессе совместной деятельности при достижении общего результата, изменений в познавательной, и поведенческой сферах участвующих в сотрудничестве лиц.

Презентационно-рефлексивный этап, цель - презентация результатов профессионального сотрудничества в условиях сети, сетевого взаимодействия и профессионального сообщества. Данный этап позволил педагогам презентовать опыт и образовательный продукт совместной работы, умение выступать и представлять результаты коллективной работы, в том числе в условиях сети, сетевого взаимодействия и профессионального сообщества. По результатам технологии создана единая ценностно-смысловая основа для развития субъект - субъектного взаимодействия, обеспечивающая взаимосвязь деловых и личностных отношений в процессе профессионального сотрудничества в сетевом взаимодействии.

После завершения формирующего этапа был проведен контрольный эксперимент, позволивший определить эффективность работы и влияние применяемой технологии на развитие профессионального сотрудничества педагогов дошкольного образования в условиях сетевого взаимодействия. Контрольный эксперимент был направлен на выявление изменений особенностей профессионального сотрудничества и сетевого взаимодействия педагогов в практике дошкольной образовательной организации. В нем приняли участие педагоги экспериментальной и контрольной группы, в которой не проводилась специальная работа.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у педагогов входящих в экспериментальную группу, значительно изменились представления о профессиональном сотрудничестве. В своих ответах воспитатели отметили значимость и ценность включения каждого сотрудника в совместную образовательную деятельность основную на профессиональном сотрудничестве *«если мы сделаем работу вместе, то и результат будет лучше. Если я знаю возможности своей коллеги, а она мои - работать будет комфортнее»*.

Более 92,6% педагогов уверенно поддержали идею виртуального взаимодействия с педагогическими сотрудниками и возможными новыми партнерами по совместным проектам. Результаты экспериментальной группы педагогов показали, что при организации совместной деятельности они понимают и осознают цель взаимодействия с партнером, могут спланировать необходимые этапы работы, определить совместные результаты. У них сложилась общая пошаговая модель развертывания и осуществления профессионального сотрудничества в сети.

30% педагогов экспериментальной группы в своих ответах обратили внимание на индивидуальную практику при организации профессионального сотрудничества *«Если старший воспитатель в своей методической работе будет учитывать мои профессиональные интересы, интересы моих коллег то и профессиональное сотрудничество будет эффективным, мы сможем объединившись разработать то, что необходимо в практике сада»*.

анализа, обобщения и написания собственного связного текста. Такая «самостоятельная научно-исследовательская работа» [9, с. 3] является разновидностью научно-учебных (академических) рефератов [6]. Её композиционные элементы совпадают с аналогичными элементами курсовой, дипломной, выпускной квалификационной работ: титульный лист, оглавление, введение, включающее в себя обоснование актуальности и практической значимости исследования, а также обозначающее проблему, объект и предмет исследования, методы исследования, заключение и список литературы [9]. Данный вид реферата хотя и базируется на стандартизированных требованиях к составлению библиографических рефератов (abstract), однако функциональное назначение его иное – демонстрация студентом компетентности академическому сообществу по той или иной проблеме «посредством выдвижения тезиса и доказательства» [9, с. 111].

Обобщённая характеристика традиционных подходов к обучению реферированию на иностранном языке представлена ниже в таблице.

Традиционные подходы к обучению реферированию в языковом и неязыковом вузах

Языковой вуз	**Неязыковой вуз**
Первичные тексты: художественные и публицистические	Первичные тексты: научно-технические по специальности
Исходный текст как источник языковых и страноведческих знаний	Реферирование как средство обучения видам профессионально-ориентированного *чтения* и *письму-фиксации* на родном иностранном языках
Трудности реферирования на иностранном языке	Анализ текстов для реферирования с целью снятия лексико-грамматических и жанрово-стилистических трудностей
Обучение видам письменной компрессии (*краткому изложению*) на лексико-морфологическом и синтаксическом уровнях	Определение характеристик реферата: связность, логичность, информативность, краткость (объем), композиция
Последовательность действий по этапам Упражнения: подготовительные и речевые	

Таким образом, на *неклассическом этапе* развития лингводидактики обучение реферированию подразумевало под собой следующее: обучение

специальных знаний, но и знаний иностранных языков» [10, с. 291], тогда как отечественные статьи реферировались авторами.

Таким образом, обучение реферированию в *неклассическом измерении* (с середины XX в.) проявляет себя в следующих экспликациях:

– реферирование – это интеллектуальная, творческая деятельность по аналитико-синтетической переработке научно-технической информации (преимущественно иноязычной), результатом которой является особый вторичный документ – реферат (на родном языке);

– в результате (переводческого) реферирования создается *информативный* реферат, т.е. вторичный документ, способный заменить собой иноязычный оригинал;

– в результате авторского реферирования (с родного языка на родной) составляется пристатейный, *индикативный* реферат (также называется авторское пристатейное резюме или *аннотация*);

– тип реферата зависит от читательского адреса и характера информационного запроса, тематических и объёмных характеристик первичного документа, его (первоисточника) содержательной ценности, специализации и квалификации референта, места опубликования [10].

Перечисленные положения легли в основу вузовской методики обучения *библиографическому* (профессиональному, информационному) *реферированию* (Б. А. Черемисов 1970, Н. Д. Зорина 1972, Г. В. Сороковых 1993) и *учебному* (профессионально-учебному) *реферированию* (Л. А. Абрамова 1974, Л. К. Заева 1977, С. Л. Бурлакова 1993, А. А. Вейзе 1993). Такие подходы к обучению реферированию в вузе можно назвать традиционными, с некоторой долей условности первый подход относится к неязыковому вузу, а второй – к языковому. Характерологические черты указанных подходов следующие:

– в качестве объекта формирования выступает *речевая деятельность* (чтение в неязыковом вузе и письмо в языковом) в совокупности средств и операций выполнения деятельности (реферирования);

– учебное реферирование (с акцентуацией на письменной иноязычной деятельности) эксплицирует *общеобразовательную ценность*, тогда как ценностной доминантой обучения библиографическому реферированию является *практическая направленность* (например, «реферирование и аннотирование зарубежных источников научной информации, проводимое в письменной форме на родном языке», является одним из «видов работы с иностранной специальной литературой в плане *практического использования* иностранного языка как средства оперативного извлечения информации» [17, с. 2]);

– ориентированность на передачу ценностных смыслов *родной культуры* (советской) иноязычными средствами (например, Л. К. Заева указывает, что чтение статей газеты органа компартии Великобритании, «позволяет лучше и глубже понять жизнь страны изучаемого языка, её внутреннюю и внешнюю политику», а также «помогает формированию коммунистического мировоззрения студентов и их убеждений, учит принципиально и правильно подходить к оценке происходящих событий и явлений» [4, с. 5]).

Отдельно стоит упомянуть такое явление, как реферат в значении «контрольная работа», т.е. проблемно-ориентированное письменное произведение российского школьника или студента в целях контроля сформированности знаний по предмету, навыков и умений информационного

Таким образом, на основе анализа полученных данных были определены особенности и уровни профессионального сотрудничества педагогов после проведенного контрольного эксперимента. следующая серия контрольного эксперимента была направлена установление изменений готовности педагогов к реализации профессионального сотрудничества в сетевом взаимодействии.

Анализ экспериментальной группы педагогов показал снижение трудностей в поиске информации в сети с учетом профессиональных запросов. Это связано, в том числе с тем, что большинство педагогов стали размещать методические материалы (методические разработки, фотографии, видео) в открытом режиме с аннотациями и ключевыми словами.

Более 50% педагогов экспериментальной группы, самостоятельно создали электронные страницы, в том числе на официальных сайтах своих образовательных организациях. Снизился процент педагогов (22%) занимающих *«наблюдательную позицию»*. Педагоги отмечают, что профессиональный обмен и установление сетевых контактов с педагогами позволяют получить больше информации, чем «простое» скачивание материалы *«Я обратилась к коллеге из другого сада с просьбой. После нашего виртуального общения, мы договорились, встреться в саду и вместе просмотреть те материалы, которые нам необходимы. Это позволило наладить деловые контакты, пополнить нашу копилку совместным мероприятием»*.

Так же по результатам ответов в экспериментальной группе, значительно снизился ряд трудностей среди которых можно отметить: при помощи использования поисковых фильтров, педагоги могут найти и объяснить выбор виртуальных профессиональных страниц и того материала который им необходим. Педагоги понимают ценность сетевого взаимодействия, которая выступает ориентиром для проектирования профессионального сотрудничества.

Выводы. Таким образом, результатам работы стало развитие профессионального сотрудничества педагогов дошкольного образования в условиях сетевого взаимодействия, которое проявилось в принятии единой цели, осуществление процесса профессионального сотрудничества в совместной сетевой деятельности, регуляция профессионального сотрудничества в сетевой деятельности, разнообразие способов коммуникации, получение совместного образовательного продукта. Необходимо продолжить исследование особенностей вариативного процесса профессионального сотрудничества педагогов в сетевом взаимодействии при осуществлении профессиональной переподготовки специалистов области дошкольного образования. Требует также дальнейшего специального анализа вопрос, связанный с подбором инструментария для оценки качества сетевого взаимодействия педагогов в образовательном учреждении и соответствующей аттестации педагогов дошкольного образования.

Литература:

1. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

2. Гололобова Н.Л. Организация сетевого взаимодействия педагогов как условие непрерывного повышения квалификации учителей начальных классов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - №6. - С. 54-59.

3. Капранов В.К. Сетевое взаимодействие школьных библиотек как средство совершенствования информационного обеспечения образовательного процесса: автореф. дис. … канд пед. наук / Капранов В.К.; [Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Моск. гос. ун-т культуры и искусств"]. - Казань, 2012. - 28 с.

4. Новожилова Н.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в работе методических центров // Эксперимент и инновации в школе. - 2009. - №6. - С. 43-50.

5. Посталюк Н.Ю. Сетевое использование ресурсов региональных систем НПО и СПО // Журнал руководителя управления образованием. - 2010. - №4 (II полугодие): Методическое сопровождение. - С. 1-11.

6. Реморенко И.М. На путях к сетевому управлению электронный ресурс]. Режим доступа: http://setilab.ru/modules/ (дата обращения 30.04.2016).

7. Якушкина М.С. Сетевое взаимодействие социокультурных институтов как механизм развития воспитательного пространства // Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: материалы Вторых Всерос. пед. чтений (с междунар. участием), посвящ. творч. наследию академика РАО Л. И. Новиковой (12-16 окт. 2009 г., г. Владимир)). - Владимир: Издатель И. Шалыгина; М., 2009. - С. 409-414.

Педагогика

УДК: 317.5

аспирантка Новожилова Наталия Викторовна
ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы РАО» (г. Казань)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В данной статье рассматривается создание качественной образовательной среды как основы формирования валеологической культуры студента медицинского колледжа, «Концепция управления качеством непрерывного среднего медицинского образования», профориентированная работа и допрофессиональная подготовка медицинских работников.

Ключевые слова: образовательная среда, формирование валеологической культуры студента медицинского колледжа, информационно-поисковая система, управление качеством образования.

Annotation. This article describes how to create high-quality mod azovatelnoy cf. food as a basis for the odds of the world IAOD valeologicheskoj crops s medical college student, "The Concept of Exercise ION quality cont er yvnogo Wed ednego medical arr azovaniya", etc. Ofori ientir ovannaya Started and Dauprat ofessionalnaya training of health workers.

Keywords: arr azovatelnaya Wed Foods, odds sc valeologicheskoj world cultures s medical college student, informational and search system, exercise ION quality azovaniya arr.

Изложение основного материала статьи. Реферативная деятельность, т.е. деятельность по составлению рефератов, зародилась и стала активно развиваться с началом книгопечатания и развитием собственно науки. Первые научные журналы (60-е гг. XVII в.) носили, фактически, реферативный характер и представляли собой сборники сообщений о книгах по различным отраслям науки. Так, в России первым реферативным изданием, ориентированным на русскоязычную аудиторию было «Краткое описание Комментариев Академии наук» (1728 г.). «Комментарии» выходили на латинском языке (до 1838 г.), и академикам вменялось в обязанность отбирать лучшие научные работы и сочинять на их основе «экстракты с рассуждениями» [3, с. 109]. Иными словами, на начальном этапе реферативная деятельность осуществлялась *учеными-авторами*, которые создавали переводческие рефераты наиболее значимых, с их точки зрения, научных произведений. В дальнейшем (с принятием нового устава Академии наук в 1747 г.) авторы оригинальных публикаций не должны были заниматься реферированием собственных работ. Новые требования к подготовке рефератов и реферативных изданий были сформулированы М. В. Ломоносовым и предназначались для *редакторов, журналистов и переводчиков*. Среди этих требований были: научность, объективность, доступность, оперативность, новизна, реферирование иноязычных научных работ на русский язык, устранение избыточности, полнота изложения [3].

Следует отметить, что на *классическом этапе* развития науки обучение реферированию сводилось к методическим рекомендациям, основанным на эмпирическом опыте реферативной деятельности, которые в XX веке легли в основу теории библиографирования (реферирования и аннотирования), но не составили единой системы обучения реферированию:

– реферативную деятельность осуществляет специалист, референт («неавтор» первоисточника);

– реферированию подвергаются иноязычные тексты (*переводческое* реферирование) и тексты на родном языке;

– реферирование и аннотирование соотносятся со сферой научно-информационного обслуживания (*научно-технической информации*).

Важной вехой в развитии теории и методики реферирования является создание государственной системы научно-технической и научно-общественной информации в СССР в главе с Институтом научном информации (ВИНИТИ) и Институтом научной информации по общественным наукам Академии СССР (ИНИОН). В. И. Соловьёв следующим образом охарактеризовал этот этап: «Советское правительство обратило внимание на необходимость использования достижений мировой науки и техники в интересах становления народного хозяйства и развертывания социалистического строительства» [10, с. 203]. Служба реферирования включает в себя составление и редактирование рефератов, подготовку и выпуск реферативных изданий, где важная роль отводится редактору рефератов, т.к. именно он организует процесс написания и распространения рефератов, а также подбирает референтов для осуществления этой деятельности. Стоит заметить, что информационные органы занимались, в основном, обработкой иноязычных научных публикаций, т.к. такая деятельность требовала «особого критического анализа (с целью отбора информации в интересах коммунистического строительства), не только

Педагогика

УДК:372.881.1

старший преподаватель Смолова Мария Анатольевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Аннотация. Рассматриваются особенности традиционных и инновационных подходов к обучению реферированию в диахронической проекции: сквозь призму классического, неклассического и постнеклассического этапов развития науки. Представлены характеристики библиографического, учебного и академического видов реферирования. Современные лингводидактические тенденции обозначены с позиции субъектности, вариативности, коммуникативности и междисциплинарности знания.

Ключевые слова: постнеклассический этап, библиографическое реферирование, учебное реферирование, реферат, межкультурный подход к иноязычному образованию.

Annotation. The features of traditional and innovative approaches to teaching abstracting and summarizing are considered in retrospective aspect: in the light of classical, non-classical and post-nonclassical stages of the development of science. The characteristics of abstracting, summarizing and academic essay writing are presented. Current linguodidactic trends are examined in terms of subjectivity, flexibility, communicative and interdisciplinarity of knowledge.

Keywords: post-nonclassical stage, abstracting, summarizing, abstract, intercultural approach to foreign language education.

Введение. Реферирование и реферат не раз становились объектом исследования целого ряда наук: книговедения, библиографоведения, информатики, функциональной стилистики, лингвистики текста, теории и практики перевода, теории коммуникации, лингвоперсонологии, дискурсивной лингвистики и компьютерной лингвистики. Непосредственно проблема обучения реферированию рассматривалась в рамках подготовки референтов-переводчиков, специалистов в области информационного обслуживания (библиотекарей, документоведов, профессиональных референтов), специалистов-нефилологов со знанием русского языка как иностранного и как родного (в области туризма, связей с общественностью, управления). Появление новых исследований в области обучения реферированию в вузе (в том или ином аспекте) свидетельствует, с одной стороны, о сохраняющемся интересе к этой проблеме, но, с другой стороны, вызывает вопрос о степени «неочевидности» таких работ, иными словами, не являются ли они, по мысли Е. Г. Таревой, «лингводидактическим трюизмом» [12, с. 169].

Формулировка цели статьи. В данной статье решается задача характеристики традиционных и инновационных подходов к обучению реферированию в вузе с точки зрения классического, неклассического и постнеклассического этапов развития лингводидактики (подробнее об этапах см. [11; 13; 14]).

Введение. О том, что в современном обществе возникла проблема формирования валеологической культуры и эту проблему необходимо решать на высоком научном и управленческом уровне говорится в научных работах Вершинина В.С., Ефремова Д.В., Ищук Т.Н., Уланова Д.В. В документах Всемирной организации здравоохранения укрепление здоровья детей и молодежи, формирование здорового образа жизни, борьба с вредными привычками, профилактика употребления психотропных веществ, выдвинуты как задача первостепенной важности для развития общества и личности. Формирование здорового образа жизни выпускника медицинского колледжа предусматривает формирование у всех субъектов позитивной, устойчивой ориентации на сохранение здоровья как необходимого условия жизнеспособности и будущей эффективной профессиональной деятельности.

За последние годы в связи с реформами в отечественном здравоохранении роль медицинских работников среднего звена резко возросла. Проведена большая законодательная работа по увеличению социальной значимости профессии медицинской сестры (приказ МЗ РФ: №4 от 09.01.2001 г. «Об отраслевой программе развития сестринского дела в Российской Федерации»). В декабре 2005 года правительством Российской Федерации принят национальный проект «Здоровье», где особое внимание отводится роли среднего медицинского персонала в оказании качественной медицинской помощи населению.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в обосновании образовательной среды как основы фор мир ования валеологической культур ы студента медицинского колледжа, о молодежи в целом, как будущее поколение нашего государ ства.

Задачами статьи являются:

- описание результатов инфор мационно-поисковой системы «Учет и анализ пер сональных данных о ср едних медицинских р аботниках»;
- выявлении условий, при которых данная поисковая система содер жит необходимые сведения о каждом работнике ср еднего медицинского персонала, р аботающем сегодня в медицинских учрежданиях Татар стана;
- предъявлении опыта научно-методической деятельности пр еподавателей Казанского медицинского колледжа;
- р ешение пр облемы необходимости соответствия совр еменным тр ебованиям и р аскр ытие способностей каждого студента медицинского колледжа.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время аналогичная база данных сфор мир ована и на весь вр ачебный пер сонал. Инфор мационно-поисковая система, пер еименованная в 2010 году в «Медицинский пер сонал», также востребована для пер спективного и текущего планир ования последипломного обр азования медицинских работников и для анализа кадр ового потенциала по всей Р еспублике Татар стан. Показана научно-методическая деятельность пр еподавателей Казанского медицинского колледжа которая выражается в подготовке и издании электронных учебников, учебно-методических пособий, междисциплинарных учебно-методических комплексов, разработке тестов, опор ных сигналов, ситуационных задач, кр оссвордов довдов. Изложенная р абота напр авлена также на р ешение пр облемы необходимости соответствия совр еменным тр ебованиям, р аскр ытие способностей каждого студента,

воспитание пор ядочного и патр иотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкур ентном мир е, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать сер ьезных целей, умело р еагир овать на р азные жизненные ситуации. сседован Исследование показало, что сегодня в Республике Татарстан создана база для отслеживания р азвития пр офессиональной кар ьер ы каждого медицинского работника, включая освоение основных и дополнительных обр азовательных пр огр амм с момента поступления его в медицинское учр еждение до выхода на пенсию.

В Федеральном законе «Об Образовании в Российской Федерации» среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования[9 ,с. 89].

К молодежи политические силы обр ащаются главным обр азом пер ед очер едными выбор ами, р ассчитывая на дополнительные голоса. Новейшие р ешения об утвер ждении Стр атегии ГМП и создании Министер ства спор та, тур изма и молодежной политики еще не могут оцениваться как успешные, поскольку пр ошло слишком мало вр емени после их пр инятия[2, с. 12].

В совр еменных условиях глобализации и междунар одной обр азовательной интегр ации пр оисходят существенные изменения на всех ур овнях и видах пр офессионального обр азования, в том числе и в такой его составляющей, как дополнительное обр азование[8, с. 68].

Министер ство здр авоохр анения Р еспублики Татар стан, Р еспубликанский медицинский инфор мационно-аналитический центр , Казанский медицинский колледж и лечебно-пр офилактические учр еждения пр оводят большую ор ганизационно-воспитательную р аботу по фор мир ованию валеологической культур ы студента медицинского колледжа в условиях междунар одной обр азовательной интегр ации.

Актуальность данного исследования в том, что в Казанском медицинском колледже накоплен большой опыт р аботы по созданию и использованию системы планир ования, пр огнозир ования и монитор инга подготовки и занятости специалистов здр авоохр анения. Еще в 1993 году в ссузе была р азр аботана инфор мационно-поисковая система «Учет и анализ пер сональных данных о ср едних медицинских р аботниках». Она содер жит сведения о каждом специалисте ср еднего медицинского звена, р аботающем в системе Министер ства здр авоохр анения Р еспублики Татар стан. Это паспор тные данные, инфор мация о базовом обр азовании, специальности, занимаемой должности, повышении квалификации, пр охождении аттестации и сер тификации. Позднее аналогичная база данных была сфор мир ована и на вр ачебный пер сонал. Эта инфор мационно-поисковая система, пер еименованная затем в кр аткое название «Медицинский пер сонал», используется для пер спективного и текущего планир ования последипломного обр азования ср едних медицинских р аботников, а также для анализа кадр ового обеспечения как по Р еспублике Татар стан в целом, по каждому муниципальному обр азованию (гор оду, р айону, селу), так и по каждому лечебно-пр офилактическому учр еждению.

Уровень сформированности когнитивного стиля (параметр полезависимость/поленезависимость) определялся по методике «Включенные фигуры» (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971), представляющая разновидность перцептивных тестов. Данная методика существует в разных модификациях, в любой из которых задача испытуемого - найти простую фигуру внутри сложной геометрической фигуры. Уровень сформированности когнитивного стиля (параметр импульсивность/рефлексивность) определялся по методике «Сравнение похожих рисунков» (Kagan, 1966). Уровень сформированности когнитивного стиля (параметр конкретность/абстрактность) определялся по методике «Завершение предложений» (Schroder, Driver,Stroufert, 1970).

Задания в ЭОР ИТ меняются в зависимости от накопленного опыта, полученного после обучения.

Выводы. Большое методическое преимущество использования ЭОР ИТ состоит в том, что обучающегося значительно легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причем на него оказывается не только информационное, но и эмоциональное воздействие. Поэтому использование мультимедийного контента в электронном образовательном ресурсе позволит добиться максимального учебного эффекта [2]. После прохождения обучения ЭОР ИТ позволяет рассчитать процент выбора той или иной стратегии и по результатам определить изменение предрасположенности к определенному когнитивному стилю, что позволяет формировать персональный познавательный стиль обучающегося.

Литература:

1. Егорова М.С. Проблемы зависимости – независимости от поля и возможность ее исследования в генетике поведения. Вопросы психологии, 4, 1981.— 161-168 с.

2. Липатова Ю. В. Применение электронных образовательных ресурсов в процессе обучения математике в начальной школе. Труды большого московского семинара по методике раннего обучения информатике. — Москва: Издательство Российского государственного социального университета, 2015. — С. 220-228.

3. Смирнова Е.Е. Концепция обучения математике студентов экономических специальностей на основе реализации междисциплинарных знаний. Фундаментальные исследования, 11 (часть 11), 2519-2523.

4. Смирнова Е.Е. Психолого-педагогические условия формирования творческих способностей студентов при изучении общепрофессиональных дисциплин в техническом вузе. Депон. Рукопись, 1170-В2005, 28.

5. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.

6. Кузина Н. В. Дифференцированное обучение математике на основе учета познавательных стилей обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования: Автореф. дис. канд. пед, наук. Елец, 2009.

стилем *Пончик* разделены на совокупность блоков, позволяющие организовывать поэтапное решение и проверку задач.

Для создания ЭОР ИТ первоначально была построен его модель (рис. 1), которая помогла установить связи, определить взаимодействие, разграничить функциональные модули и представить структуру системы.

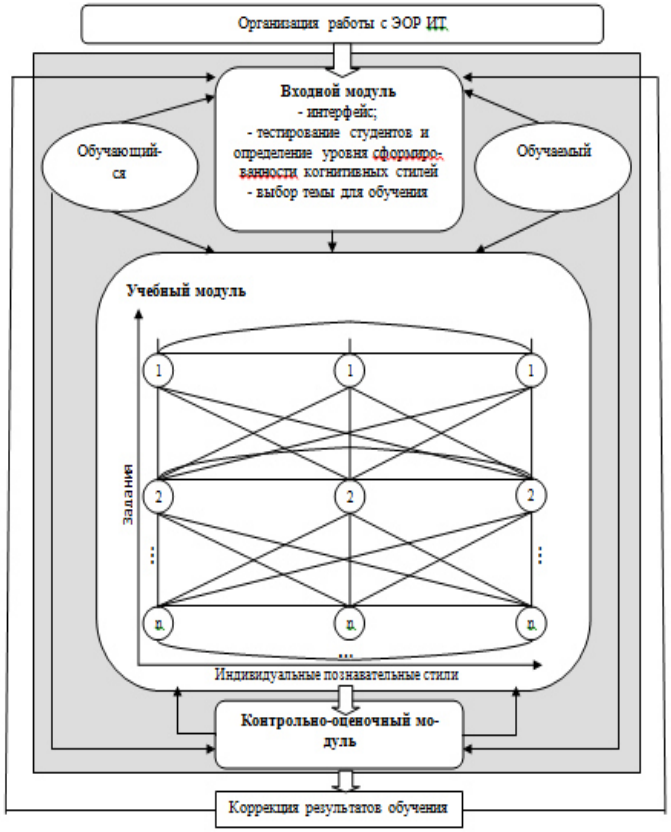


Рисунок 1. Схема ЭОР ИТ

Электронный образовательный ресурс игрового типа, позволяющий формировать когнитивные стили в процессе обучения математике, изначально основан на результатах тестирования по определению когнитивных стилей обучающихся и имеют вариативную, нелинейную структуру прохождения игровых ситуаций.

Разработанная в Казанском медицинском колледже «Концепция управления качеством непрерывного среднего медицинского образования» была отмечена на Совете по координации управления качеством профессионального образования в 2007 году. Колледж имеет сертификат соответствия системы менеджмента качества требованиям международных стандартов качества ИСО 9001:2000. Кроме того, он признан первым из ссузов страны. Он принял участие в 2006 году в конкурсе Рособрнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» и стал дипломантом, а в следующем году – лауреатом. Сегодня создана уже третья версия системы, которая позволяет планировать подготовку специалистов не только на последипломном, но и на додипломном уровнях. С ее помощью оперативно решаются вопросы трудоустройства в соответствии с уровнем полученного образования и потребностью в кадрах учреждений здравоохранения.

Таким образом, появилась реальная возможность проследить развитие профессиональной карьеры каждого специалиста, включая освоение основных и дополнительных образовательных программ с момента поступления в образовательное учреждение и вплоть до выхода на пенсию.

Целью подсистемы управления качеством формирования контингента обучающихся является совершенствование профориентированной работы и допрофессиональной подготовки как важных элементов управления качеством контингента абитуриентов. Основные задачи:

- разработка критериев качества контингента поступающих;
- выявление показателей успешности рекламно-профилактической работы и допрофессиональной подготовки;
- профориентация максимально возможного контингента поступающих;
- повышение уровня подготовки абитуриентов по профилирующим дисциплинам на очных и заочных подготовительных курсов;
- формирование требований и контрольных материалов вступительных испытаний как элемента обеспечения качества контингента обучающихся;
- разработка показателей качества дополнительного образования.

Главные задачи современного преподавателя – это раскрытие способностей каждого студента, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. А обучение в колледже должно быть построено таким образом, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации[1, с. 89].

Современная демографическая ситуация в России нацеливает все ссузы на проведение профориентационной работы. Поэтому Казанский медицинский колледж активно сотрудничает с профильными школами, лицеями, гимназиями и центрами допрофессиональной подготовки.

Определяющей целью подсистемы управления качеством информационно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса является совершенствование образовательной среды.

В ее задачи входят такие моменты:

• фор мир ование пр огр аммы инфор мационно-методического обеспечения и матер иально-технического оснащения медицинского ссуза на долго-, ср едне- и кр аткоср очную пер спективы;

• повышение существующего ур овня матер иально-технического оснащения и улучшение качества инфор мационно-методического обеспечения обр азовательного пр оцесса;

• опр еделение методики оценки и основных показателей качества инфор мационно-методического и матер иально-технического обеспечения;

• выявление потр ебности в учебниках, учебных пособиях, дидактических и методических матер иалах;

• внедр ение новых инфор мационных технологий в обр азовательный пр оцесс;

• создание учебников и учебных пособий, в том числе ор иентир ованных на самостоятельную р аботу с ор иентацией на дистанционную технологию обучения в р амках последипломного обр азования.

Компетенции личности р ассматр иваются нами как способности, основанные на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях человека и р азделяются по видам (сфер ам) деятельности человека, либо на пер вичные и втор ичные (академические и пр офессиональные; базовые и специальные; общие и пер еносимые), а также на внутр енние и внешние (пер сональные и социальные; отношение к себе и к обществу) [4, с. 8].

В научно-педагогической деятельности пр инят компетентностный подход. Актуализир уется его теор етическая р азр аботка и поиски пр актического пр именения в обр азовательном пр оцессе. Это связано с выявлением баланса между потр ебностями р ынка тр уда, запр осами р аботодателей, качеством подготовки выпускников. А также необходимостью вхождения в единое евр опейское обр азовательное пр остр анство [6, с. 15].

Одним из инновационных напр авлений деятельности Казанского медицинского колледжа является р азр аботка и внедр ение инфор мационно-обр азовательной ср еды. Она пр едставляет собой интегр ацию технической и дидактической инфор мационно-обр азовательной ср еды, напр авленной на достижение гар антир ованных р езультатов обучения. Ее составными частями являются учебно-методические пособия упр авляющего типа, обучающе-контр олир ующие пр огр аммы, электр онные учебно-методические комплексы, пособия и обр азовательные р есур сы.

Пр еподаватели медицинского колледжа активно занимаются созданием учебников и учебно-методических пособий упр авляющего типа, пр именение котор ых обеспечивает высокое качество усвоения матер иала, благодар я их уникальной дидактической стр уктур е. В отличие от тр адиционного подхода в них включены р азличные виды опр оса: опор ные сигналы, гр афологические стр уктур ы, ситуационные задачи, кр оссвор ды. Это все позволяет поэтапно контр олир овать знания, полученные по каждой теме, активизир овать пр оцесс усвоения учебного матер иала. Следует подчер кнуть, что р абота по фор мир ованию валеологической культур ы студентов напр авлена также на р ешение пр облемы необходимости соответствия совр еменным тр ебованиям.

Пр и р ассмотр ении теор ий обучения, основывающихся на пр инципе сознательности, очень важен ответ на вопр ос: что является объектом осознания в пр оцессе обучения. Если обучающимся осознаются только

эмоционально оценивать информацию, любит использовать метафоры (сенсорно-эмоциональный стиль кодирования информации). Для него характерен сенсорно-эмоциональный стиль кодирования информации; когнитивные стили - И – ПЗ – К (дифференцированность поля (с параметрами «полезависимость»), тип реагирования (с параметрами «импульсивность») и уровень концептуализации (с параметрами «конкретный»)).

- *Пончик* - Для него характерен предметно-практический стиль кодирования информации; когнитивные стили - Р – ПЗ – К (дифференцированность поля (с параметрами «полезависимость»), тип реагирования (с параметрами «импульсивность») и уровень концептуализации (с параметрами «конкретный»)).

- *Незнайка* - отличает неуемная фантазия; он независим, импульсивен, склонен задавать каверзные вопросы, оспаривать, казалось бы, очевидное и выдвигать неожиданные, рискованные идеи; его психологическая роль— «возмутитель интеллектуального спокойствия». Для него характерен словесно-речевой стиль кодирования информации; когнитивные стили - И – ПН – К (дифференцированность поля (с параметрами «поленезависимость»), тип реагирования (с параметрами «импульсивность») и уровень концептуализации (с параметрами «конкретный»)).

- доктор *Пилюлькин* - он рефлективен, склонен к обоснованию и обсуждению идей. Для него характерен предметно-практический стиль кодирования информации; когнитивные стили - Р – ПН – К (дифференцированность поля (с параметрами «поленезависимость»), тип реагирования (с параметрами «рефлексивность») и уровень концептуализации (с параметрами «конкретный»)).

• астроном *Стекляшкин* – он хорошо оценивает, определяет направление дальнейшей работы, может находить ошибки и подводить итоги, но в тоже время импульсивный. Для него характерен визуальный стиль кодирования информации; когнитивные стили - И – ПН – А (дифференцированность поля (с параметрами «поленезависимость»), тип реагирования (с параметрами «импульсивность») и уровень концептуализации (с параметрами «абстрактный»)).

В ЭОР ИТ, которые будут ориентироваться на обучающихся, имеющих когнитивные стили сходные с Знайкой особое внимание уделяется разнообразию математических заданий. Особое внимание следует уделить заданиям повышенной сложности, которые будут повсеместно добавляться для обучающихся с этим когнитивным стилем.

Например, в тех типах ЭОР ИТ, которые будут ориентированы на обучающихся с когнитивным стилем *Тюбик* задания будут носит преимущественно визуального типа. Преимущественно используются задания с графическими элементами. Обучающимся, имеющим когнитивный стиль *Винтик и Шпунтик* необходимы подробно изложенные практические профессиональные задачи. Для обучающихся, имеющих когнитивные стили сходные с персонажем Цветиком, в электронных образовательных ресурсах игрового типа обрисовывается существо изучаемого явления, выделяются основные моменты, смещается акцент на содержательные аспекты игры. ЭОР ИТ содержит дополнительные исторические справки, приводятся занимательные сведения для повышения интереса к предмету и мотивации обучающихся. Задания, реализованные для обучающихся с когнитивным

– автоматизировать некоторые виды деятельности как обучающегося, так и преподавателя;

– построить индивидуальные траектории обучения;

– повысить оперативность контроля результатов в целях своевременной корректировки действий;

– повысить учебную мотивацию и др.

Основным компонентом при разработке научно-методических основ построения учебного материала ЭОР ИТ выступает методический аппарат как система способов изложения учебного материала, призванная помочь студенту в его усвоении. Дело в том, что некоторые люди являются аудиалами (словесно-речевой стиль кодирования информации), т. е. эффективней воспринимают информацию на слух, другие – визуалами (визуальный стиль кодирования информации), т. е. лучше воспринимают и запоминают увиденную информацию. Методический аппарат изложения учебного материала в виде ЭОР ИТ, благодаря возможностям компьютерной техники, позволяет объединять несколько способов изложения: словесно-текстовый, звуковой, графический, алгоритмический, а также может быть алгебраический и координатно-цифровой.

В разработанной нами ЭОР ИТ каждый обучающийся может выбрать тот способ изучения темы, который в наибольшей мере соответствует складу его ума, осознать свой собственный познавательный стиль, а также познакомиться с другими, субъективно для него новыми стилями кодирования и переработки информации. В этом обучающемуся помогают герои известной книги Н. Носова «Приключение незнайки и его друзей», каждый из которых является носителем определенного способа познания:

- *Знайка* любит «все разложить по полочкам»; он, обладая аналитическим умом, склонен к строгим последовательным рассуждениям, выделению существенных признаков изучаемых понятий и связей между ними, ему важно всему дать правильное словесное определение, систематизировать знания в виде конспектов. Для него характерен словесно-речевой стиль кодирования информации; когнитивные стили - Р – ПН – А (дифференцированность поля (с параметрами «поленезависимость»), тип реагирования (с параметрами «рефлексивность») и уровень концептуализации (с параметрами «абстрактный»)).

- Художник *Тюбик* отвечает за визуализацию математического знания, ему «легче один раз увидеть, чем сто раз услышать». Для него характерен визуальный стиль кодирования информации; когнитивные стили - И – ПЗ – А (дифференцированность поля (с параметрами «полезависимость»), тип реагирования (с параметрами «импульсивность») и уровень концептуализации (с параметрами «абстрактный»)).

- *Винтик и Шпунтик* любую математическую идею рассматривают на примере практической ситуации, ибо для них понять - значит уметь сделать. Для их характерны предметно-практический стиль кодирования информации; когнитивные стили - Р – ПН – К (дифференцированность поля (с параметрами «поленезависимость»), тип реагирования (с параметрами «рефлексивность») и уровень концептуализации (с параметрами «конкретный»)).

- поэт *Цветик,* будучи артистической натурой, прежде всего, ищет в математике поэзию, гармонию, обращая внимание обучающегося на эстетические аспекты математических понятий; он молчалив, склонен

правила, средства, то это форма так называемого традиционного, сообщающего, догматического обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий. Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программное обучение[7, с. 148].

Благодаря созданию и развитию информационно-образовательной системы, в медицинском колледже достигается более эффективное использование времени преподавателями и студентами, обеспечивается рациональная организация их совместной творческой деятельности и в целом совершенствуется учебный процесс. Система управления кадровыми ресурсами среднего медицинского образовательного учреждения направлена на ориентацию трудового коллектива в сторону повышения качества и производительности труда. Ее основные задачи:

- создание нормативно-правовой и информационной базы для управления качеством кадровых ресурсов образовательного учреждения;
- разработка квалификационных требований к руководящему, научному, преподавательскому составу и учебно-вспомогательному персоналу;
- повышение квалификации работников, создание условий для их саморазвития и самосовершенствования;
- материальное и моральное стимулирование качества труда и роста профессионального мастерства работников;
- оценка эффективности управления кадровыми ресурсами в образовательных учреждениях.

Реализация этой цели позволяет предупреждать возникновение негативных тенденций в кадровом обеспечении колледжа, повышать социальный статус и профессионализм работников, нацеливать трудовой коллектив на повышение качества труда. Поэтому творческий подход персонала к труду, инициатива, целеустремленность, стремление к инновациям являются слагаемыми к успеху по формированию валеологической культуры студента в медицинском колледже.

В Казанском медицинском колледже разработана рейтинговая система оценки профессиональных качеств сотрудников. Гибкая система оплаты труда ежемесячно учитывает индивидуальные различия в производительности и качестве труда у лиц, получающих одинаковую зарплату, в соответствии с конкретными показателями и критериями, регламентированными внутренним нормативным документом колледжа (локальным актом). Прогрессивная система оплаты труда существенно влияет на качество труда персонала: каждый сотрудник стремиться добиться максимальных результатов, внести личный вклад в успех своего учреждения. Выполнение этих требований по управлению качеством социального, технологического и экономического обеспечения образовательного процесса является важным инструментом создания качественной образовательной среды, отвечающей требованиям государства, общества, личности преподавателя и студента.

Личность формируется и изменяется в постоянной связи с окружающим миром. Большое влияние на человека оказывает социальная среда, в которой он выступает и как объект, и как субъект деятельности, благодаря чему создает и изменяет социальную среду и самого себя [3, с. 19].

Основными задачами по фор мир ованию валеологической культур ы студента в Казанском медицинском колледже являются:

- фор мир ование и р азвитие инфор мационной ср еды упр авления деятельностью ср еднего медицинского обр азовательного учр еждения;
- фор мир ование здор ового обр аза жизни;
- занятие спор том, физической культур ой;
- участие в культур ной и общественной р аботе медколледжа;
- пр именение педагогических технологий, сочетающих тр адиционные и новые инфор мационные технологии;
- фор мир ование и р азвитие здор овьесбер егающего обр азовательного пр остр анства как фактор а обеспечения качества обучения;
- освоение экономики обр азовательного пр оцесса (стоимости обучения) как адекватного показателя качества получаемых обр азовательных услуг;
- создание надлежащей социальной ср еды как фактор а повышения качества учебно-воспитательного пр оцесса (питание, досуг, спор т и пр .);
- фор мир ование чувства кор пор ативной солидар ности у сотр удников медицинского ссуза;
- фор мир ование валеологической культур ы студента медицинского колледжа в условиях междунар одной обр азовательной интегр ации и др .

Р еализация цели по созданию качественной обр азовательной ср еды позволяет достичь гар антир ованных р езультатов обучения и воспитания. Так, в Казанском медицинском колледже много внимания уделяется р азвитию инфор мационных обр азовательных технологий. С 1993 года вся учебно-методическая, ор ганизационно-упр авленческая и финансовая деятельность автоматизир ована. Главная цель р азр аботки и внедр ения пакета пр икладных пр огр амм «Инфор мационно-аналитическая система упр авления медицинским колледжем» - опер ативное коор динир ование и упр авление р аботой стр уктур ных подр азделений колледжа в едином инфор мационном пр остр анстве. Целью подсистемы монитор инга пр офессионального и личностного р азвития студентов является кор р екция обр азовательного пр оцесса на основе комплексной диагностики индивидуальных качеств каждого студента. Ее задачи таковы:

1. р азр аботка и внедр ение монитор инга качества теор етического и пр актического обучения;
2. отслеживание личностного и социального р азвития студента;
3. ор ганизация обр атной связи: опер ативная кор р екция содер жания и технологий обучения и воспитания по фор мир ованию валеологической культур ы студента медицинского колледжа.

В р езультате пр оделанной научно-исследовательской р аботы пр еподавателями Казанского медицинского колледжа пр оводится не только постоянный монитор инг теор етических знаний по специально р азр аботанным тестовым заданиям, но и два р аза в год – монитор инг качества пр актического обучения на основе специально р азр аботанных пр облемно-ситуационных задач с демонстр ацией алгор итма выполнения конкр етных медицинских услуг. Также отслеживается личностное и социальное р азвитие студентов на основе специально р азр аботанных дневников. Р азр аботанная и внедр енная в Казанском медицинском колледже р ейтинговая оценка качества обр азовательной ср еды может быть использована в качестве инстр умента монитор инга в любом ср еднем пр офессиональном учебном учр еждении.

использования обучающих игр и информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Использование ЭОР ИТ в обучении математике позволяет гибко выбирать стратегии обучения, в основе которых лежат индивидуальные познавательные стили [3;4].

Согласно точке зрения М.А. Холодной, частными формами индивидуальных познавательных стилей, характеризующих индивидуально-своеобразные способы изучения реальности, являются стили кодирования информации и когнитивные стили.

Стили кодирования информации – это субъективные средства, с помощью которых в ментальном опыте человека воспроизводится окружающий мир. Анализ работ И.П. Павлова, Дж. Брунера, Л.М. Веккера, согласно М.А. Холодной, позволяет говорить о четырех способах кодирования информации: словесно-речевом, визуальном, предметно-практическом, сенсорно-эмоциональном.

Стили переработки информации (когнитивные стили) – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. В зарубежной и отечественной литературе встречается описание более двадцати различных когнитивных стилей. По мнению Г.А. Берулавы, М.С. Егоровой, В.А. Колга, М.А. Холодной и др., основными являются [1]: полезависимость/поленезависимость; узкий/широкий диапазон эквивалентности; широта категории; ригидный/гибкий познавательный контроль; толерантность к нереалистическому опыту; фокусирующий/сканирующий контроль; сглаживание/заострение; импульсивность/рефлективность; конкретная/абстрактная концептуализация; дифференциальность/интегральность.

Понятие когнитивных стилей появилось в середине 50-х гг. и с тех пор активно используется в исследованиях по дифференциальной психологии [1].

Психологи выделяют различные когнитивные стили и их параметры в зависимости от того, берутся ли за основу типологии особенности восприятия, образования понятий, классификации, принятия решения или проблемного мышления. Наиболее важными когнитивными стилями считаются дифференцированность поля (с параметрами «полезависимость - поленезависимость»), тип реагирования (с параметрами «импульсивность - рефлексивность») и уровень концептуализации (с параметрами «конкретный - абстрактный»). Психологические особенности когнитивных стилей подробно изложены в работе М.А. Холодной [5]. Наша работа посвящена разработке методических рекомендаций по организации процесса обучения обучающихся с различными когнитивными стилями.

На основе разработанных выше рекомендаций нами был разработан ЭОР ИТ представляющий собой адаптивную модель, характеризующейся возможностью моделирования учебной траектории в соответствии с рекомендациями по обучению обучающихся с различными когнитивными стилями, стилями кодирования информации; возможностями или пожеланиями обучающихся, что более адекватно цели современной системы образования. Данная адаптивная модель позволяет:

Ключевые слова: когнитивные стили; индивидуальные познавательные стили; электронные образовательные ресурсы игрового типа; методика обучения математике; учебный модуль

Annotation. In this article, we labor the point of the mechanism of cognitive styles formation in the process of learning Mathematics based on electronic learning resources of game type that allows forming the cognitive styles based on the testing results. Out of all varieties of cognitive styles, we have chosen the most important ones: field differentiation (field dependence-independence), reaction type (impulsiveness/reflexivity) and conceptualization level (concrete-abstract). On their basis, we have created the following prototypes of individual cognitive styles that focus students on choosing special selected tasks: Blobs, Bendum and Twistum, Posey, Roly-Poly, etc. The electronic learning resource of game type based on this mechanism has nonlinear structure and allows students to choose ways of tasks passing. The tasks in the developed resource change depending on the cumulative experience got by the students after learning. As an example of individualized learning Mathematics with use of game type electronic learning resources, we labor the point of the classic transportation theory modification assuming variability of the task conditions.

The possibilities of the resource allow determining the choice percent of both passing strategies and determining change of disposition to a certain cognitive style by results.

Keywords: cognitive styles; individual cognitive styles; electronic learning resources of game type; technique of learning Mathematics; training module.

Введение. В условиях современного научно-технического прогресса, важным фактором которого является развитие фундаментальных наук, многократно возрастает роль математики как одной из фундаментальных наук, а также как универсального инструмента теоретических и практических расчетов во всех сферах человеческой деятельности.

Но как показывает практика, несмотря на всю важность этой дисциплины, мы видим ежегодное снижения уровня знаний по математике.

Успешное обучение зависит от многих факторов, но большую роль играет индивидуализация обучения на основе электронных образовательных ресурсов игрового типа.

Использование игр в обучении стало особенно актуально с развитием информационных технологий и появлением электронных образовательных ресурсов, одним из аспектов которого является использование электронных образовательных ресурсов игрового типа (ЭОР ИТ), сочетающие в себе все преимущества использования игровой деятельности и современных возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является разработка структуры ЭОР ИТ, учитывающего индивидуальные особенности обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Электронный образовательный ресурс игрового типа - это учебный материал, для воспроизведения которого используются электронные устройства, предназначенные для создания учебных ситуаций, реализующих деятельность обучаемых в игровой форме. Его особенность состоит в том, что он сочетает в себе все преимущества

Специально созданная номенклатура показателей и критериев обеспечивает выполнение потенциала с одной стороны и результатов образовательной деятельности – с другой. Применяются различные формы проведения рейтинговой оценки качества образовательной среды. Однако, независимо от того, кто будет ее проводить, оценка должна быть объективной [5, с. 61].

Существуют следующие методологические проблемы научного познания человека: возможность преодоления жестких разграничительных линий, которые разделяют подход к человеку как природному существу, с одной стороны, и подход к нему как к образованию в существенной мере надприродному — с другой? При этом в искомом ее решении хотелось бы так или иначе удержать тот заряд ценностного противопоставления, который сообщает этому поиску, как, впрочем, и всему научному познанию человека, особую остроту и напряженность[10, с. 37].

Выводы. Подводя итоги, отметим, что образовательная среда как основа формирования валеологической культуры студента медицинского колледжа зависит от образа жизни человека, когда требуется большая умственная и интеллектуальная нагрузка при снижении физической активности. В результате изучения курса «Основы здорового образа жизни», по результатам повторного анкетирования, студенты получили представление о понятии «здоровье» и «здоровый образ жизни»; структуре личности, понятии деструктивного поведения личности и его видах; методах самоконтроля и саморегуляции поведения человека; получили знания о факторах риска для здоровья человека; о понятии аддиктивного поведения и факторах защиты от его возникновения; разобрали влияние психоактивных веществ на организм человека и последствия от их употребления. Студенты приобрели умения и навыки следовать принципам здорового образа жизни, противостоять возможному негативному влиянию социальной среды, пропагандировать сверстникам преимущества здорового образа жизни.

Литература:

1. Афанасьева, О.В. (2015) Роль и значение эмоционально-значимых ситуаций общения в формировании речевой компетенции бакалавра. /Проблемы педагогики. - Иваново. №8(9). - С. 89.

2. Ильинский, И.М., Луков, В.А. (2008) Государственная молодежная политика в России: философия преемственности и смены поколений. // Знание. Понимание. Умение. - М. №4. - С.12

3. Ковалева, А.И. (2012) Методологические проблемы исследования социализации. // Знание. Понимание. Умение. - М. №2. - С. 19-20.

4. Мухаметзянова, Ф.Ш. (2012) Учебные заведения как центры «Развития образования для взрослых и непрерывного образования» в период реформ. / Материалы Всероссийского «Круглого стола» с международным участием в рамках XII Недели международного образования. - Казань. С. 8.

5. Нечаева, Л.П. (2015) Трудоустройство выпускников медицинского колледжа в условиях международной образовательной интеграции. / Трудоустройство выпускников вуза: реалии и перспективы. Научно-практическая конференция. - Казань. - ЧОУ ВО АСО. - С. 61

6. Преображенская, И.В. (2013) Педагогические условия оценки сформированности компетенций. // Знание. Понимание. Умение. М. №4. С. 15.

7. Сатаров, В.А. (2009) Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. - М. №1. С. 148

8. Трегубова, Т.М. (2012) Дивер сификация видов дополнительного обр азования в Р оссии и за р убежом. / Модер низация дополнительного обр азования в Р оссии и за р убежом: инновационный опыт, стр атегии р азвития. Матер иалы Всер оссийского «Кр углого стола» с междунар одным участием в р амках XII Недели междунар одного обр азования. Казань. - С. 22.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». - М. ст. 68.

10. Юдин, Б.Г. (2014) Научное познание человека и ценности. // Знание. Понимание. Умение. - М. №1. - С. 37.

Педагогика

УДК:504.5 / 075

доктор биологических наук, профессор Околелова Алла Ароновна
Волгоградский государственный технический университет (Волгоград);
доктор технических наук, профессор Желтобрюхов Владимир Федорович
Волгоградский государственный технический университет (Волгоград);
доктор сельскохозяйственных наук, профессор Егорова Галина Сергеевна
Волгоградский государственный технический университет (Волгоград)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЧВОВЕДЕНИЕ И ЗАКОНЫ ЭКОЛОГИИ

Аннотация. В настоящее время существуют специальности в вузах и опубликованы учебники и учебные пособия с названиями «Агропочвоведение», «Урбопочвоведение». Исходя из самого понятия почвоведение не может не быть экологическим. Наука и дисциплина «Экологическое почвоведение» должны официально существовать. Ведь есть в химии, например, самостоятельные науки: аналитическая, физическая химия, и их больше десятка! Одно из доказательств наличия науки и, одновременно, дисциплины «Экологическое почвоведение» – полное применение и действие в почве экологических законов, правил и принципов, независимо от того, знаем мы их или нет.

Ключевые слова: почва, экологическое почвоведение, законы, следствия, правила, принципы экологии, термины.

Annotation. There are specialties in higher education institutions and textbooks and manuals with the names «Agropochvovedeniye», «Urbopochvovedeniye» are published. We consider that the soil science can't but be ecological. But the section «Ecological Soil Science» has to exist officially. After all there are independent sciences in medicine, chemistry, for example, analytical, physical chemistry – independent sciences and their more than ten! One of proofs of existence of discipline and, at the same time, science «Ecological soil science» – full application and action in the soil of ecological laws, rules and the principles irrespective of, we know them or not.

Keywords: soil, ecological soil science, laws, consequences, rules, principles of ecology, terms.

взаимодействию с семьей: дис. … канд. пед. наук / А.В. Смирнова. – Красноярск, 2013. – 249 с.

8. Щекина, О.А. Формирование информационного пространства взаимодействия семьи и школы: дис. … канд. пед. наук / О.А. Щекина. – СПб, 2006. – 200 с.

9. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2007. – 352 с.

Педагогика

УДК: 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Елена Евгеньевна
Частная образовательная организация высшего образования - ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)» (г. Тула);
заместитель заведующего кафедрой Грачикова Юлия Вячеславовна
Частная образовательная организация высшего образования - ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)» (г. Тула);
кандидат технических наук Липатова Ирина Евгеньевна
Частная образовательная организация высшего образования - ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)» (г. Тула)

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается механизм формирования когнитивных стилей в процессе обучения математике на основе электронных образовательных ресурсов игрового типа, который позволяет их формировать на основе результатов тестирования. Из всего многообразия когнитивных стилей были выбраны наиболее важные: дифференцированность поля (с параметрами «полезависимость - поленезависимость»), тип реагирования (с параметрами «импульсивность - рефлексивность») и уровень концептуализации (с параметрами «конкретный - абстрактный»). На их основе были сформированы следующие прототипы индивидуальных познавательных стилей, которые ориентируют обучающихся в выборе специально подобранных заданий: *Тюбик, Винтик и Шпунтик,* Цветик, Пончик и т.д. Электронный образовательный ресурс игрового типа, основанный на данном механизме, имеет нелинейную структуру, позволяющий обучающимся самим выбирать пути прохождения тех или иных заданий. Задания в разработанном ресурсе меняются в зависимости от накопленного опыта, полученного после обучения. В качестве примера индивидуализации обучения математике с использованием электронных образовательных ресурсов игрового типа рассмотрена модификация классической транспортной задачи, предполагающие вариативность условия задания.

Возможности ресурса позволяют определить процент выбора той или иной стратегии прохождения и по результатам определить изменение предрасположенности к определенному когнитивному стилю.

общепедагогической подготовки и степень подготовленности обучающихся к использованию форм и методов в семейном образовании и воспитании. В среднем по разным видам деятельности на окончание опытно-экспериментальной работы, по мнению педагогов, были подготовлены: к исследовательской деятельности (изучение литературных источников, опрос, анкетирование и тестирование) 82,7 % обучающихся. К проектировочной деятельности – 70,8 % обучающихся. Подготовленность к коммуникативной деятельности в форме дискуссии, беседы, объяснения и викторины проявилась в среднем у 78,3 % обучающихся. По оценке преподавателей, 80 % обучающихся подготовлены к рефлексивной деятельности посредством самодиагностики, мини-тренингов, профессионального совершенствования и рефлексивного анализа. К исполнительской деятельности подготовлены 87,5 % будущих педагогов (наблюдение, игра, разрешение практических ситуаций).

Таким образом, на практике обучающиеся составляют общую характеристику семьи, стремятся установить доверительные отношения с родителями и другими членами семьи, исследуют характер взаимоотношений ребенка и родителей, выявляют эмоционально-личностные особенности детей и их психологическое состояние, учат общению; анализируют режим дня, гигиену питания и состояние здоровья детей; оказывают помощь родителям в составлении и соблюдении режима дня и организации сбалансированного, рационального питания, оказывают помощь детям в выполнении домашнего задания; организуют игровую деятельность и досуг семьи, привлекая всех ее членов, и осуществляют дополнительное обучение детей.

Выводы. В условиях педагогической практики синтезируются знания по дисциплинам психолого-педагогического, общекультурного, предметного блоков. Вместе с применением знаний, полученных по курсу теоретического обучения в вузе, на практике обучающиеся нарабатывают знания, в основе которых лежит их собственная деятельность, т.е. эмпирические, практические знания, извлеченные из личного опыта. Следовательно, педагогическая практика как практическая деятельность способствует обогащению опыта взаимодействия будущего педагога с семьей.

Литература:

1. Бажин, Е.Ф. Цветовой тест отношений (ЦТО) / Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд. – Л., 1985. – 18 с.

2. Баранова, Е.В. Психологическая готовность учителя начальных классов к взаимодействию с семьями младших школьников: автореф. дис. … канд. псих. наук / Е.В. Баранова. – М., 2004. – 27 с.

3. Баскина, Ю.В. Методика диагностики родительского отношения (методика «включенного конфликта»): автореф. дис. … канд. психол. Наук / Ю.В. Баскина. – М., 1992. – 18 с.

4. Власюк, И.В. Ориентация будущего учителя на ценностное взаимодействие с семьей: дис. … канд. пед. наук / И.В. Власюк – Оренбург, 1998. – 199 с.

5. Миняйло, И.Н. Формирование культуры взаимодействия семьи и школы: дис. … канд. пед. наук / И. Н. Миняйло. – М., 2009. – 144 с.

6. Смирная, А.А. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям: монография / А.А. Смирная, В.В. Игнатова. –Красноярск: СибГТУ, 2012. – 243 с.

7. Смирнова, А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к

«Мы больше знаем
о движении небесных тел,
чем о почве под нашими ногами».
Леонардо да Винчи, 1500 г.

Введение. Сама наука и ее название – наши соотечественники. Этимологически «почва» восходит к старославянскому слову «подошва» [1]. По В. И. Далю термин «почва» образован от слова «почивало» – место для почивания и лежания [2]. «Почва – поверхность земли, верхний слой ее, по возвышенью, уровню, как основание местного уровня, подошва [1, с. 369].

Таков был авторитет гениального поэта, что в литературный и научный язык термин «почва» заново ввел А. С. Пушкин. Стихотворение «Анчар» было написано им в 1828 г. Оно начинается с четверостишия [3, с. 432]:

«В пустыне чахлой и скупой,
На почве, зноем раскаленной,
Анчар, как грозный часовой,
Стоит один во всей вселенной»...

Насколько точен поэт! Это дерево, не столько потому, что растет в пустыне, сколько потому, что выделяет фитонциды такой «убойной» силы, что их ядовитый аромат, действительно, убивает все живое, поэтому и стоит одно.

Обратите внимание, как наука называется по-русски! Не «почвология», не «почвография» или «почвономия», а почвоведение. Ведение – ведать, знать.

В топонимике одна из гипотез объясняет название Бразилии из-за красного цвета латеритной почвы, которую обнаружили португальские мореплаватели и колонисты. Ярко красная краска называлась «браза» [1]. На географической карте сохранились названия «Доры», «Доронi», есть и фамилии Доронины, Доркины. В старорусском языке слово «дор» означало недавно очищенную от леса пашню, росчисть. «Дорки» давным-давно означало деревню, построенную на отвоеванной у леса целине, на клочках врезанной в леса пашни… [1]. Профессору Московского университета, Матвею Ивановичу Афонину (1771) принадлежат слова: «Почва – самое преизящнейшее существа творение» [4].

Формулировка цели статьи. Авторы предлагают и обосновывает «законность» и действие законов экологии применительно к почвам, что предложено рассматривать в новой науке «Экологическое почвоведение».

Изложение основного материала статьи. В своем учебнике «Почвоведение» (2006) В. Ф. Вальков с соавторами ввели рубрики: «экологическое значение плотности, гранулометрического состава, органических веществ почвы, почвенных воды и воздуха, поглотительной способности почв, кислотности и щелочности [5]. Эти известные ученые использовали термин «почвенная экология» применительно к различным видам выращиваемых культур в своей монографии «Почвенно-экологические аспекты растениеводства», вышедшей в 2007 г. [6].

Существуют специальности в вузах и опубликованы учебники и учебные пособия с названиями «Агропочвоведение», «Урбопочвоведение». Считаем, что само почвоведение не может не быть экологическим. Но наука и дисциплина «Экологическое почвоведение» должны официально существовать. Ведь есть самостоятельные науки в химии, например: аналитическая, физическая химия и их больше десятка!

«Почва – наш самый драгоценный капитал. Жизнь и благополучие всего комплекса наземных биоценозов, естественных и искусственных, зависит в конечном итоге от тонкого слоя, образующего самый верхний покров Земли» – писал Ж. Дорст [7, с. 115].

Почва – это особое органо-минеральное естественно-историческое образование, возникшее в результате воздействия живых организмов на минеральный субстрат и разложения мертвых организмов, влияния природных вод и атмосферного воздуха на поверхностные горизонты горных пород в различных условиях климата и рельефа [8].

Согласно ГОСТу 27593-88 «почва – самостоятельное естественно-историческое органо-минеральное природное тело, возникшее на поверхности Земли в результате длительного воздействия биотических, абиотических и антропогенных факторов, состоящее из твердых (минеральных и органических частиц, воды и воздуха, и имеющим специфические генетико-морфологические признаки, свойства, обладающее плодородием (создающие условия для роста и развития растений соответствующие условия)» [9].

По В. В. Докучаеву почва – исключительно только те дневные или близкие к ним горизонты горных пород (все равно каких), которые были более или менее естественно изменены взаимным влиянием воды, воздуха и различного рода организмов – живых и мертвых, что и связывается известным образом на составе, структуре цвете таких образований [10, 11].

Почва с точки зрения геологии – экспонированное на поверхности суши природное или естественное-антропогенное тело, сформированное многолетним взаимодействием процессов, приводящих к дифференциации исходного минерального и органического материала на горизонты [12 - 15].

Почва с позиции экономики: предмет и средство производства. Согласно теории А. Д. Фокина, почвы способны отражать в своих свойствах действие, как современных (почва-момент), так и прошедших (почва- память) условий формирования почв: моно- и полигенетические почвы. С этим же определением связаны понятия рефлекторности и сенсорности почв [16, 17].

Почва-момент – способность почвы отражать в своих свойствах особенности современных процессов почвообразования.

Почва-память – способность сохранять ряд свойств, характерных для периода ее формирования и квазиравновесного (или климатического) состояния, за счет присущей ей способности к саморегуляции. Ряд генетических признаков и свойств органической и минеральной составляющих почв сохраняет свои параметры в геологических масштабах времени и является их «памятью». В памяти почвы записываются все состояния, которые проходит природная среда в период саморазвития (то есть от нуль-момента до формирования зрелого профиля) [18].

Квазиравновесное состояние – это состояние тела, признака или процесса, когда его характеристики при продолжающемся воздействии факторов или не меняются совсем, или колеблются возле среднего значения, или меняются очень медленно (асимптотически).

Почва-память – способность почвы сохранять свойства, характерные для периода ее формирования. Генетические признаки, минеральные и органические компоненты сами по себе являются «памятью», так как сохраняются в геологических масштабах времени. Это свойство изучают разделы биоэкологии – эволюционный, исторический, палеонтологический.

Таблица 1

Сравнительные данные проявления уровней освоения общепедагогической подготовки обучающихся (ЭГ) на начало (н.) и окончание (к.) опытно-экспериментальной работы по самооценке обучающихся (в %)

Критерии освоения общепедагогической подготовки	Уровни					
	1 – низкий		2 – средний		3 – высокий	
	н.	к.	н.	к.	н.	к.
1. Степень осведомлённости в современных достижениях педагогической теории и школьной практики	31	5,2	55,1	57,1	13,9	37,7
2. Степень сформированности общих профессиональных умений и навыков работы с детьми	41,3	10,2	55,7	62	7	27,8
3. Степень сформированности специальных профессиональных умений и навыков в работе с семьями	75,8	21,4	24,2	48,1	0	30,5
4. Степень сформированности профессиональных умений и навыков в индивидуальной работе с ребёнком в семье по оказанию ему образовательно-воспитательной помощи	44,8	16	51,7	61,3	3,5	22,7
5. Отношение к образовательно-воспитательной помощи в семье	44,8	11,2	37,9	54	17,3	34,8
Средний показатель	47,5	12,8	45	56,5	7,5	30,7

Сравнительные данные проявления уровней освоения общепедагогической подготовки обучающихся на начало и окончание опытно-экспериментальной работы по самооценке обучающихся показывают, что будущие педагоги овладели общими и специальными профессиональными умениями и навыками работы с детьми и родителями. Отношение будущих педагогов к образовательно-воспитательной помощи в семье после педагогического взаимодействия получило положительное развитие.

Для обеспечения достоверности полученных данных самооценки обучающихся преподавателям различных предметов (философия, педагогика, психология и социология) было предложено оценить уровень освоения

другу понравилась твоя игрушка и т.д. Также обучающиеся посчитали нужным обсудить такие человеческие качества, как благодарность, вежливость, доброта, и закрепить выводы в играх «Цветок доброты» и «Вкусное яблоко».

Являясь обучающимися факультета иностранных языков, многие занимались с детьми по своей специальности. Некоторые оказывали помощь в выполнении домашнего задания, отрабатывали произношение, устраивали языковое погружение, что является эффективным способом в таком сложном процессе, как овладение иностранным языком. В качестве других креативных способов изучения языка применялись: песни, игры, танцы, рисование, собирание пазлов, игра на музыкальных инструментах, проигрывание сценок.

Подводя итоги своей деятельности в семье, обучающиеся отметили, что родители нуждались в индивидуальном консультировании и организации педагогической помощи в воспитании своих детей. Практика для обучающихся стала для них огромным опытом, благодаря которому они стали лучше понимать взаимоотношения между родителями и ребенком и видеть проблемы семейного воспитания и решать их.

В конце опытно-экспериментальной работы выяснялся уровень освоения будущими педагогами общепедагогической подготовки (таблица 1).

Моногенетическая почва – почва, прошедшая одну стадию развития от нуль-момента до зрелого почвенного профиля, при этом развитие данной почвы происходило в соответствии с современными условиями почвообразования.

Полигенетическая почва – почва, прошедшая несколько стадий (этапов) развития, каждая из которых соответствовала иному, чем в настоящее время, сочетанию факторов почвообразования. Поэтому их профиль отражает в себе последовательную смену разных почвообразовательных процессов или стадий развития почвы. В большинстве своем почвы Земного шара полигенетичны [18].

Рефлекторность почв – способность почв записывать (и кодировать) в своих свойствах информацию о факторах почвообразования.

Сенсорность почвы – способность почвы «изменяться при изменении факторов почвообразования», поскольку изменение хотя бы одного из них ведет к изменению свойств почвы [19].

Почва как природное тело, образующее почвенный профиль, то есть совокупность взаимосвязанных происхождением и взаимообусловленных процессами генетических горизонтов. Практически любую толщу отложений можно представить как серию разной степени «зрелости» почвенных профилей. Зрелый почвенный профиль – профиль почвы, который хорошо дифференцирован на генетические горизонты [20, 15].

Почва как почвенный покров – зональные, то есть соответствующие определенным биоклиматическим зонам (поясам, фациям, провинциям), это определенный набор генетических типов и подтипов и их сочетаний.

Зональность почв – одна из наиболее обширных закономерностей пространственного распределения естественно-исторического тела природы. Впервые закон географической зональности был сформулирован в 1899 г. В. В. Докучаевым: «Благодаря известному положению Земли, ее шарообразности, климат, растительность и животные распределяются на земной поверхности с севера на юг в строго определенном порядке, с правильностью, допускающей разделение земного шара на пояса…» [11, 20].

Почва – сложная природная эволюционно сложившаяся термодинамически открытая саморазвивающаяся и саморегулируемая целостная, а так же многофазная гетерогенная полидисперсная система. Каждая почва состоит из взаимосвязанных и взаимоподчиненных четырех фаз: газообразной, жидкой, твердой и живой. При этом каждая фаза разнообразна по составу, происхождению и размеру компонентов. Это обуславливает существование определенного поведения почвы в каждой конкретной геохимической обстановке и позволяет предсказывать направленность изменений признаков в диапазоне, а так же устанавливать закономерности этих изменений [20].

Почвы, как самоуправляемые (саморазвиваемые и саморегулируемые) системы, обладают свойствами эквифинальности и эмерджентности. Именно системный признаки почв обуславливают их поведение во времени и пространстве.

Эквифильность – (от латинского aequus – равный + finalis –конечный, заключительный) – активный выбор поведения в любой обстановке для сохранения динамического равновесия или приспособления системы к изменениям внешней среды при помощи обратных связей, за счет присущей почвам буферности или способности служить геохимическим барьером при

определенных условиях или других подобных свойствах. Эквифинальность присуща всем самоуправляемым (саморазвиваемым и саморегулируемым) природным системам, независимо от степени их организованности. При этом самоуправляемая (саморазвиваемая и саморегулируемая) система, сопротивляясь изменяющимся условиям, стремится сохранить свою целостность, свою структуру, свой статус [21, 22].

Почва, с позиции термодинамики, многокомпонентная химическая система. Она содержит твердые, жидкие и газообразные соединения, непрерывно изменяющиеся под действием биологических, гидрологических, геологических факторов. В ее составе сочетания твердых, жидких и газообразных веществ, находящихся под действием электромагнитного и гравитационного полей. Природные почвы всегда гетерогенны, поскольку в макроскопическом мире их свойства варьируют в пространстве, как вследствие почва-химических процессов, так и благодаря непосредственному влиянию гравитационного поля Земли.

Исходя из экспериментальных данных, почвенные термодинамические системы часто можно считать гомогенными. Например, небольшой образец почвы, исследуемый на мембранном прессе, можно считать гомогенным, если пренебречь влиянием гравитационного поля и если твердые и жидкие составляющие образца химически воспринимаются как целое. Любая почва состоит из компонентов, то есть вещества определенного химического состава, содержание каждого из которых в почве меняется независимо от содержания другого [23].

Почва, как продукт и компонент биогеоценоза – совокупность трофических отношений между живыми организмами в экосистемах создают и саму почву, точнее минеральные и органические ее компоненты. Структурные и функциональные блоки органических макромолекул такие, как аминокислоты, алкилфенолы и прочие, могут многократно использоваться на разных трофических уровнях, пополняя, главным образом, биомассу растений и гуминовые вещества. В процессе обеспечения растений пищевыми веществами принимают участие все четыре фазы почвы [24].

Из газообразной фазы почвы (состоящей в основном из продуктов метаболизма почвенной биоты и продуктов трансформации органических и неорганических соединений) в надпочвенный слой воздуха диффундирует углекислый газ, который в последствии фотосинтетически ассимилируется растениями [16, 17, 24].

Жидкая фаза почвы является своеобразной носительницей легко усваиваемых нутриентов (биологически значимые элементы, в которых нуждается живой организм, и которые способствуют нормальной жизнедеятельности, без них организм не сможет обойтись, поэтому можно сказать, что нутриенты незаменимые), необходимых растениям. Органическая, органо-минеральная и минеральная составляющие, входящее в твердую фазу почвы, является свободным резервуаром питательных веществ, которые высвобождаются при воздействии на них почвенного раствора, а так же продуктов метаболизма почвенной биоты и корневых выделений (ризоэксудатов). «Живая» фаза почвы (комплекс почвенных организмов) осуществляет биологический круговорот углерода, азота, калия, фосфора и других биофильных элементов, инициируя разнообразные трансформационные процессы минеральной и органической составляющих почвы. Почва в

10. Организация семейного праздника (с привлечением семьи).
11. Дополнительное обучение ребенка: иностранному языку, правилам современного этикета, рисованию, лепке, музыке, танцам и т.д.

В данной статье мы раскроем содержание некоторых задач. Одной из задач обучающихся на педагогической практике является изучение и составление общей характеристики семьи. Результаты педагогической практики показывают, что большей частью обучающиеся осуществляли свою деятельность в полных, нуклеарного типа семьях (87 %), в которых присутствует женское и мужское ролевое начало. В 5 % семей к нуклеарному ядру примыкали другие родственники; 8 % семей являлись неполными. По количеству детей семьи были однодетными и малодетными. Возраст родителей варьировался от 26 до 47 лет, а возраст детей, с которыми обучающие взаимодействовали, – от 6 до 13 лет. В семьях проявляется чаще всего матриархальная и иногда патриархальная линия управления в воспитании ребенка. Обучающиеся взаимодействовали с благополучными семьями, в которых проблемы, как правило, вызваны внутренними противоречиями и конфликтами, связанными с внешними факторами и изменяющимися условиями жизнедеятельности в социуме.

Важной задачей на педагогической практике было установление доверительных отношений с родителями и другими членами семьи в случае их совместного проживания и проведение беседы с родителями об особенностях их ребенка. Для установления доверительных отношений с родителями обучающиеся беседовали об индивидуальных особенностях их детей, выясняли, насколько хорошо родители знают своих детей и каковы взаимоотношения между ними. При этом обучающиеся сами изучали особенности своих подопечных и исследовали детско-родительские отношения, применяя различные методики: «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса, С. Кауфмана, «Включенный конфликт» Ю.В. Баскиной, цветовой тест отношений Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда, тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера [1; 3; 9]. Вышеперечисленные методы, а также метод включенного наблюдения представляют ценную информацию о функционировании семьи, помогают осуществить наиболее полное обследование семей и получить представление об отношениях в семье. Результаты исследований не только содействовали обучающимся в их работе с родителями, но и способствовали формированию у родителей осознанного отношения к собственным трудностям в семейном общении и умения учитывать основные параметры развития их ребенка на определенном возрастном этапе.

Осуществление дополнительного обучения ребенка (иностранному языку, правилам современного этикета, рисованию, лепке, музыке, танцам и т.д.) также входило в число задач педагогической практики. Вежливое и культурное общение – залог понимания и положительного отношения к человеку. Именно поэтому в качестве дополнительного обучения ребенка отдельные обучающиеся выбрали такое направление, как речевой этикет. Вначале они обсуждали такие понятия, как вежливость, внимательность, определяли, что значат выражения «не ставить в неудобное положение», «поступать с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой», что значит любить и уважать людей. Они разобрали некоторые жизненные ситуации и вывели правильное решение. Например, как поступить, если: мама пришла с работы очень усталая;

профессиональном становлении.

В процессе применения знаний осуществляется их разграничение, отделение главного от второстепенного и на основе анализа – формирование обобщений, позволяющих в будущем применение усвоенных знаний в новых условиях. Твердое овладение знаниями и умением использовать их в разных педагогических ситуациях возможно только в практической деятельности.

Педагогическую практику как практическую деятельность будущих педагогов можно рассматривать как способ включения их в социально-педагогический контекст будущей профессиональной деятельности, направленной на взаимодействие с семьей, на обеспечение диалога с членами семьи, на оказание им профессиональной помощи, что способствует актуализации представлений о педагогических проблемах семьи; принятию социально-педагогических ценностей профессиональной деятельности; ориентации на осмысление своей работы с семьей [6].

Переход от теории к практике не осуществляется машинально, на бессознательном уровне. Для этого необходимы определенные методы, средства и специальные условия, стимулирующие качественную трансформацию знаний. Это выполнялось посредством анализа и обсуждения обучающимися результатов своей деятельности в процессе учебных занятий после педагогической практики; ознакомления с педагогическим опытом учителей по определенной проблеме; теоретического анализа данного опыта и самостоятельного выполнения практических заданий, связанных с обозначенной проблемой; изучения опыта педагогической работы других, конструирования после этого своей работы, моделирования условий предстоящей работы через различные тренинги и игры, самостоятельное выполнение своей работы. Средствами обучения обучающихся осознанному применению педагогических знаний явились: ориентация на актуализацию и синтезирование знаний; применение комплекса упражнений, активизирующих теоретическое осмысление будущими педагогами педагогических явлений; проведение тренингов, игр, дебатов, семинаров, консультаций, имитация педагогических ситуаций; анализ работы обучающихся на практике.

При организации практики взаимодействия будущих педагогов с семьей предусматривается последовательность в овладении ими умениями и навыками социально-педагогической работы.

Цель педагогической практики в семье – обогащение будущего педагога практическим опытом взаимодействия с семьей.

Перед будущими педагогами ставятся следующие задачи:

1. Проведение беседы с родителями об особенностях их ребенка.
2. Помощь в гармонизации отношений между родителями и ребенком.
3. Выявление эмоционально-личностных особенностей ребенка и предоставление психолого-педагогической консультации родителям.
4. Выявление страхов у ребенка.
5. Обучение ребенка общению и мирному разрешению конфликтов.
6. Проведение анализа режима дня и состояния здоровья ребенка.
7. Оказание помощи ребенку в выполнении домашнего задания.
8. Анализ гигиены питания. Организация сбалансированного, рационального питания ребенка.
9. Организация досуговой деятельности ребенка. Разработка и реализация подвижных, спортивных, интеллектуально-творческих игр.

биогеоценоза (или экосистеме) выполняет трансформационно - трофическую функцию, а не субстратную. Кроме того, с почвой (как продуктом и компактом биогеоценоза) связаны все биологические круговороты углерода, азота, калия, фосфора и других биосферных элементов [16, 17, 24].

Почва – природная образование, уникальное по сложности своего состава. Горная порода может состоять из различного набора минеральных соединений, любая почва содержит обширный спектр биоорганических соединений, растений, микробной плазмы, продуктов их взаимной трансформации, взаимодействия минеральной и органической компонентов.

Почвоведение – наука о происхождении, свойствах, динамике почв как естественно-исторического образования, а также объектов труда и средств производства [25].

Василий Васильевич о почвоведении писал так: «уже недалеко то время, когда она, по праву и великому для судеб человечества значению, займет вполне самостоятельное и почетное место, со своими собственными, строго определенными задачами и методами…» [цит. по 26, с. 311].

А. Н. Сабанин считал термины почвоведение и педология синонимами: «Почвоведение является как бы узлом, в который вплетаются явления живой и мертвой природы» [27, с. 2].

Экологическое почвоведение, на наш взгляд, – это наука и раздел почвоведения одновременно, которая призвана учесть роль педосферы в сохранении и восстановлении биосферы. Это симбиоз экологии, химии, физики, биологии, геологии, гидрологии, минералогии, истории.

«Природные почвы всегда гетерогенны, поскольку в макроскопическом масштабе их свойства варьируют в пространстве как вследствие почвенно-химических процессов, так и благодаря непосредственному влиянию гравитационного поля Земли» [1, с. 185].

Почва – продукт и компонент биогеоценоза. Совокупность трофических отношений между организмами в экосистеме создают саму почву, формируют ее плодородие.

Терминология в почвоведение также нуждается в уточнении, моносемантизации. Не вызывает сомнения необходимость терминологически различать и однозначно определить значения понятий «земля» и «почва».

По ГОСТу 26640-85 «земля – это важнейшая часть окружающей природной среды, характеризующаяся пространством, рельефом, недрами, водами, почвенным покровом, растительностью, недрами, водами, являющимися главным средством производства в сельском и лесном хозяйстве, а также пространственным базисом для размещения предприятий и организации всех отраслей народного хозяйства».

По образному выражению Б. Ф. Апарина человек «преобразует основу своего бытия – почву». «Приложитесь грудью к земле, к живой почве, – пишет ученый. Вы почувствуете: она дышит, живет невидимой для нас жизнью. Все в ней непрерывно меняется: температура, влажность, элементы питания. По сосудам-капиллярам движутся почвенные растворы – кровь ландшафта. Корни пьют их, поднимают вверх, и в листьях, омываемых солнечными лучами, совершается великий процесс – фотосинтез» [28, с. 29].

Еще в 1878 году А. П. Доброславин указывал на то, что в городах люди заболевают и причины тому разные. Но в большинстве случаев они зависят от земли, на которой они живут [цит. по 7]. Как сказала известный почвовед О. С.

Безуглова – «Как мы к почвам относимся, так и они к нам» [29].

Почва отвечает за процесс произрастания, но никак не может повлиять на то, что именно на ней выращивают. «Отказ» не возможен. Почва – своего рода исполнитель. Она принимает все, что ей дают, сама формирует соответствующий воздействию результат – хороший или плохой.

Почва, независимо от того, обитают в ней редкие виды фауны или нет, произрастают ли ценные представители флоры, достойна бережного отношения и сохранения в том виде, в каком существует веками. Она, как и человек, имеет возраст, дыхание, характер (!) и дату рождения.

СВИДЕТЕЛЬСТВО О РОЖДЕНИИ НАУКИ

Имя Почвоведение

Родитель-основатель Василий Васильевич Докучаев

Дата рождения 07.12. 1883 г.*

Место рождения г. Санкт-Петербург, Санкт-петербургский государственный университет

Примечание: * – дата защиты докторской диссертации, посвященной русскому чернозему. Оппоненты – Д. И. Менделеев и А. А. Иноземцев.

Не случайно 17 сентября 2013 г. 68 сессия Генеральной ассамблее ООН, признавая ключевую роль почв в обеспечении продовольственной безопасности, выполнении важнейших экологических услуг и обеспечении устойчивого развития. Постановила объявить 5 декабря ВСЕМИРНЫМ ДНЕМ ПОЧВ и провозгласила 2015 г. Международным годом почв (резолюция A/RES/68/232).

Одно из доказательств наличия дисциплины и, одновременно, науки «Экологическое почвоведение» – полное применение и действие в почве экологических законов, правил и принципов, независимо от того, знаем мы об их существовании или нет [30- 35].

Терминологию и название законов, правил и принципов экологии мы приводим согласно трактовке Н.Ф. Реймерса и др. [13, 36].

Законы экологии

Закон падения природно-ресурсного потенциала. В рамках одной общественно-экономической формации (способа производства) и одного типа технологий природные ресурсы делаются все менее доступными и требуют увеличения затрат труда и энергии на их извлечение и транспортировку. Осталось добавить только «на обработку почвы для получения урожая нужного количества и качества».

Закон эволюционно-экологической необратимости. Экосистема, потерявшая часть своих элементов или сменившаяся другой, не может вернуться к своему первоначальному состоянию, если в ходе изменений произошли эволюционные перемены.

Если после слова экосистема, мы добавим «и почва», то закон также будет действителен. Он научно обосновывает недопустимость любого вида деградации почв.

Закон оптимальности (принцип достаточности или разумной достаточности и допустимого риска). Никакая экосистема не может расширяться и сужаться до бесконечности.

Следствие. Любая сверхкрупная однородность со временем распадается. Бескрайние поля, мегаполисы нарушают равновесие в экосистемах, создают неестественное однообразие, это приводит к появлению геофизических,

В работах О.А. Щекиной [8] исследованы теоретико-методологические основы формирования информационного пространства как условия развития взаимодействия семьи и школы в историческом и современном контекстах.

В работе И.Н. Миняйло [5] рассмотрены тенденции государственной и региональной политики в укреплении современной российской семьи, ее взаимодействие со школой; изучены сущность культуры взаимодействия семьи и школы в условиях современности и культура образовательного учреждения.

Однако представленный анализ свидетельствует о том, что непосредственно подготовке педагога к взаимодействию с семьей посвящены лишь отдельные исследования. В научных исследованиях заложена основа для изучения содержания деятельности будущего педагога с семьей. Содержание и организация педагогического процесса по профессиональной готовности рассмотрены в исследованиях А.П. Беспалько, Г.К. Селевко, М.И. Шиловой, Н.Е. Щурковой и других. Однако вопросы подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей в контексте современных социально-экономических преобразований в сфере образования, изменения социального статуса семейного воспитания по отношению к школе научных исследованиях представлены недостаточно.

Педагогическая практика как одна из форм профессионального обучения в вузе опирается на теоретические профессиональные знания и дает основание для практического познания закономерностей и принципов обучения и воспитания. Во время педагогической практики теоретические знания применяются в решении практических задач. Системный подход в формировании знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий и практики определен единством теоретической и практической составляющих педагогической деятельности учителя.

Деятельность, с точки зрения психологии, трактуется как взаимозависимость внутренней и внешней предметной деятельности, согласование цели, задач, мотивации, условий их достижения. Внутренние действия подразумевают планирование, предвидение результата, осознание цели, принципов и способов действий и критериев осуществления. Внешние действия предполагают организацию реальной практической деятельности и взаимодействие с предметами и явлениями окружающей реальности. Данное положение вещей характерно и для деятельности будущих педагогов во время педагогической практики, что способствует развитию общепедагогических знаний, умений и навыков [7].

Переход на многоуровневое образование в вузах, необходимость соответствия новым требованиям, предъявляемым государством и обществом, ставят новые задачи перед педагогической практикой, повышают ее ценность в овладении педагогическими компетенциями, основами учебной и воспитательной работы. Данное положение выражается в следующем:

– центральная задача педагогической практики заключается в развитии индивидуальных, креативных способностей обучающихся и учете индивидуальных условий их реализации;

– тесная взаимосвязь практики с теоретическими дисциплинами психолого-педагогического, медицинского и общепредметного блоков;

– решение учебно-практических заданий, отвечающих задачам, поставленным в государственных стандартах;

– усиление роли самостоятельности и активности будущих педагогов в

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Смирная Анастасия Андреевна
Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск),
Красноярский государственный институт искусств (г. Красноярск)
кандидат педагогических наук Смирнова Анастасия Викторовна
Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

ОБОГАЩЕНИЕ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обогащения опыта взаимодействия будущего педагога с семьей в практической деятельности.

Ключевые слова: обогащение, взаимодействие, практическая деятельность, будущий педагог.

Annotation. The article is devoted to enriching the experience of interaction with the family of the future teacher in practice.

Keywords: enrichment, interaction, practices, future teacher.

Введение. Государственная позиция в вопросах развития образования заключается в конкурентоспособности российской системы образования в динамичных условиях обновления технологий и инновационных исследований. Модернизация системы российского образования предполагает усиление практической ориентации, максимальное использование возможностей семьи в образовании и воспитании. Вектор развития системы направлен не только на глубокие знания и умения, но и на практические навыки специалистов. В процессе практической деятельности будущими педагогами решаются различные педагогические задачи, которые связаны с их взаимодействием с семьей. Особенность этой деятельности заключается в осуществлении обучающимися своей идентификации с профессиональной деятельностью педагога. Практика реализуется в условиях, которые совпадают с условиями реальной педагогической деятельности. Таким образом, работа будущих педагогов во время практики также многофункциональна и разнообразна в межличностных отношениях, как и работа состоявшихся педагогов.

Формулировка цели статьи. Научно обосновать, раскрыть содержание профессиональной подготовки через обогащение опыта взаимодействия будущего педагога с семьей в практической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проблемы взаимодействия педагога и семьи рассматриваются в работах Е.В. Барановой, И.В. Власюк, И.Н. Миняйлой, О.А. Щекиной.

Е.В. Баранова [2] проанализировала современное состояние проблемы профессиональной подготовки педагога к взаимодействию с семьей школьника; ею разработаны структура, содержание и критерии уровней сформированности психологической готовности педагога к взаимодействию с семьей учащегося.

В исследовании И.В. Власюк [4] представлены вопросы ценностного взаимодействия семьи и школы.

биологических и климатических аномалий, деградации почвы.

Закон диктует необходимость установления ограничений для различных видов хозяйственной деятельности при эксплуатации почв.

Закон необратимости взаимодействия П. Дансеро. Часть возобновимых природных ресурсов может стать исчерпаемой, невозобновляемой, если человек сделает невозможным их жизнедеятельность и воспроизводство. Почва также включена в природные ресурсы.

Закон толерантности В. Шелфорда. Лимитирующим фактором процветания организма или вида может быть как минимум, так и максимум экологического воздействия, диапазон между которыми и определяет величину выносливости организма к фактору.

Имеется в виду диапазон между минимальным и максимальным воздействиями. Этот закон справедлив и по отношению к почвам. Если в формулировку вместо слова «организм» вставить слово «почва», то понятно, что экологические и антропогенные факторы, их воздействие имеют диапазон, при котором почва выносит эти воздействия без ущерба.

Биологический интервал фактора, зона толерантности, диапазон выживания – диапазон изменения какого-либо фактора среды, в пределах которого возможно существование организма данного вида (область количественного значения фактора) или данного типа почвы.

О положениях и границах интервала судят по разности проявлений жизнедеятельности на действие фактор – функция отклика. Обобщенная функция отклика отражает степень благоприятного воздействия среды или сообщества – фаза благополучия. Она отражает экологический потенциал вида по отношению к данному фактору.

Закон снижения энергетической эффективности природопользования С. А. Подолинского. С ходом исторического времени при получении из природных систем полезной продукции в среднем на единицу затрачивается все больше энергии.

Увеличение затрат на удобрение и обработку полей в десятки раз создает предпосылки для роста урожая только на 10-15 %. Этот закон согласуется с Законом совокупного действия природных факторов.

Закон внутреннего динамического равновесия. Вещество, энергия, информация и динамические качества отдельных природных систем в их иерархии взаимосвязаны настолько, что любое изменение одного из этих показателей вызывает сопутствующие функционально-структурные количественные и качественные перемены, сохраняющие общую сумму вещественно-энергетических, информационных и динамических качеств систем, где эти изменения происходят, или в их иерархии.

Почва выбирает «поведение» для сохранения динамического равновесия или приспособления к изменениям факторов среды с помощью обратных связей за счет буферности или способности служить геохимическим барьером. Это свойство присуще всем саморазвиваемым и саморегулируемым природным системам. Самоуправляемая система стремится сохранить свою целостность, структуру, статус [28].

Правила и принципы экологии.

Правило меры преобразования природных систем. В ходе эксплуатации природных экосистем нельзя переходить пределы, позволяющие экосистемам сохранять свойства самоорганизации и саморегуляции.

Саморегуляция поддерживается двумя механизмами: соотношение компонентов внутри системы; взаимодействие подсистем и систем того же уровня на конкретной территории. Черноземы лесостепные и лугово-степные зонально поддерживаются, но постепенно деградируют, сохраняя при этом тенденцию к восстановлению лишь при создании естественных условий их образования. Черноземы в данных регионах – уязвимые почвы экосистем.

Правило интегрального (материального) ресурса. Конкурирующие в использовании конкретных природных систем отрасли народного хозяйства неминуемо наносят ущерб друг другу тем сильнее, чем значительнее они изменяют совместно эксплуатируемые компоненты или всю экосистему.

Использование природных ресурсов в одних целях затрудняет или исключает возможность их использования в других целях.

Это правило применимо и к почве. В данном случае его можно сформулировать следующим образом: «Конкурирующие в использовании почвенных ресурсов отрасли народного хозяйства (структуры и ведомства) неминуемо наносят ущерб друг другу и тем сильнее, чем значительнее они изменяют совместно эксплуатируемые почвы». При этом использование земель для несельскохозяйственных нужд осложняет или исключает возможность будущей их эксплуатации в сельском хозяйстве. Ответственность за нарушение почв не спасает сами почвы.

Правило неоднозначного действия факторов [37]. Каждый экологический фактор неоднозначно влияет на разные функции организма: оптимум для одних процессов может быть пессимумом для других. Аналогично прочтение этого правила, в варианте, когда вместо термина «организм» будет вписан термин «почва».

Принцип обманчивого благополучия (или эйфории от первых успехов, связанных с поспешностью суждений). Первые успехи или неудачи в природопользовании могут быть кратковременными. Они могут быть следствием допингового воздействия на экосистему. Успех мер объективно оценивается лишь после выяснения хода и результатов природных цепных реакций в пределах естественных природных циклов в течение десятилетий. Казахстанская целина в 1956 г. дала урожай в три раза больше, чем в 1953 – до ее освоения. Но уже в 1960-1965 гг. начались пыльные бури, эрозия, почва деградировала.

Принцип эмерджентности. Общее влияние лимитирующих факторов может превысить сумму положительных эффектов других факторов.

Эмерджентность может проявляться в следующих видах:

1. Синергизм – когда одно вещество усиливает свойства другого. Воздействие суммы загрязнителей А и Б значительно больше, чем сумма воздействия отдельно вещества А и Б, формула (1).

$$А + Б \geq (А) + (Б) \quad (1)$$

2. Суммация, аддитивное действие. Свойства суммы равно сумме значений величин, формула (2).

$$А + Б = (А) + (Б) \quad (2)$$

3. Антагонизм. Одно вещество подавляет действие другого, формула (3).

$$А + Б \leq (А) = (Б) \quad (3)$$

формирования профессионально-исследовательской компетентности // А. А. Мальцев, Е. П. Кобелева, Е. Н. Матвиенко Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2015. № 4.1. С. 61 – 68.

8. Матвиенко Е.Н., Кобелева Е.П. Повышение эффективности иноязычной подготовки студентов-экономистов на основе междисциплинарной интеграции / Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-1. С. 104-110.

9. Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Матвиенко Е.Н. Формирование профессиональных компетенций будущих экономистов в процессе иноязычной подготовки в вузе / Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2012. № 27. С. 172-177.

10. Логинова А. В. Использование метода проектной работы при обучении английскому языку в техническом ВУЗе / А. В. Логинова, Н. В. Морозова, И. Л. Пичугова // Прикладная филология и инженерное образование : сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции / Томский политехнический университет; Институт языковой коммуникации; под ред. И. А. Черемисиной. 2006. Ч. 1. С. 267-271.

11. Пичугова И. Л. Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по профессиональному иностранному языку [Электронный ресурс] / И. Л. Пичугова // Молодой ученый : ежемесячный научный журнал. 2015. № 5 (85). С. 518-522. – URL: http://www.moluch.ru/archive/85/15808/ (дата обращения: 15.03.2016).

12. Пичугова И. Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения [Электронный ресурс] / И. Л. Пичугова // Язык и культура : журнал / Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ). 2009. № 3. С. 94-100. – URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=15174595 (дата обращения: 22.03.2016).

13. Кобелева Е.П., Дуплинская Е.Б. К проблеме оценки уровня владения иностранным языком // Е.П. Кобелева, Е.Б. Дуплинская // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 3 4 (34). С. 18 – 19.

14. Канина Н. П. Предложения по внедрению комплексного подхода к оцениванию компетенций / Н. П. Канина // Alma Mater (Вестн. высш. шк.). 2014. № 1. С. 65–69.

15. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.

16. Батакова Н. В., Батаков Б. Л. К вопросу об индивидуализации процесса обучения студентов вуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 1 (11). С. 69-72.

17. Ваганова Н.О., Силкина Н.В. Педагогическая интеграция в условиях университетского комплекса // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 15-17.

5. способствовать наполнению электронного портфолио студента (т.к. программа позволит аккумулировать результаты обучения на протяжении всего обучения в вузе);

6. вести статистику и осуществлять анализ [17], связанный с результатами обучения студентов:

– по отдельной дисциплине или циклу дисциплин в течение семестра, учебного года;

– по итогам семестра и учебного года, нескольких учебных лет;

7. обеспечить разноуровневый доступ к информации в зависимости от потребностей ее пользователей (родители, работодатели, деканат, студенты, преподаватели и т.д.).

Выводы. Таким образом, создание компьютерной программы позволит сформировать банк образовательной статистики, объединять и дробить информацию по различным выборкам обучающихся, сравнивать их результаты между собой, определять статистические параметры контрольных измерительных материалов и критерии достижения требуемого уровня развития компетенций, а также повысит точность оценивания компетенций с последующей статистической обработкой данных. Автоматизированная обработка результатов оценивания дает возможность студентам отслеживать свою индивидуальную образовательную траекторию в течение всего периода обучения в вузе и освобождает преподавателей от рутинной работы по оцениванию, перенаправляя их усилия на конструирование образовательного процесса, разработку методик организации самостоятельной работы и создание современных оценочных средств.

Литература:

1. Козлова А. В. Классификация компетенций и возможности их измерения в вузе с информационно-телекоммуникационными образовательными технологиями / А. В. Козлова, О. С. Михно, Е. В. Чмыхова. – URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/09_2008/07.pdf (дата обращения: 15.03.2010).

2. Ефремова Н.Ф. К вопросу о создании и функционировании фондов оценочных средств в вузе. / Н. Ф. Ефремова // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 63–67.

3. Барабанова Н.Е. Проектный метод в обучении студентов-экономистов профессионально-ориентированному английскому языку / СМАЛЬТА. 2015. № 2. С. 75-77.

4. Матвиенко Е.Н., Стучинская Е.А., Кобелева Е.П. Метод проектов как способ реализации контекстного обучения иностранному языку студентов-экономистов / Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 218-222.

5. Парицкая Е.П., Таскаева Е.Б. К вопросу о повышении эффективности языковой подготовки будущих специалистов таможенной службы РФ / Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2015. № 4.1. С. 68-73.

6. Силкина Н.В., Пименова Е.А. Методическое обеспечение процесса обучения в дополнительном профессиональном образовании: компетентностный подход (на примере подготовки резерва кадров) // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2015. Т. 15. № 10. С. 106-111.

7. Мальцев А.А., Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н. Реализация междисциплинарных проектов на иностранном языке как средство

Эмерджентные свойства почвы проявляются в результате взаимодействия компонентов, а не изменения самих компонентов. Факторы и условия почвообразования не «сплавляются», а интегрируются, обуславливая появление уникальных почв» (Апарин, 2006, с. 184). К эмерджентным свойствам ученый относит способность ферментов выступать в качестве биологических катализаторов и способность почвы к саморегуляции.

Эмерджентность – свойство, возникающее на данном иерархическом уровне структурной организации вещества, которое нельзя предсказать, исходя из свойств элементов, образующих предшествующий (более низкий) иерархический уровень, и основываясь лишь на свойствах компонент системы. Следовательно, трудно судить о свойствах макромолекул на основании свойств составляющих их мономеров и олигомеров.

Это свойство – результат взаимодействия компонентов, и не является итогом изменения природы этих компонентов. Части не «сплавляются», а интегрируются, обуславливая появление уникальных новых свойств. Они – характерная особенность нелинейных диссипативных систем, которые возникают: в результате самосборки, вследствие автокатализа и за счет самоорганизации. Другое эмерджентное свойство – это способность ферментов выступать в качестве биологических катализаторов. Еще одно эмерджентное свойство проявляется в способности к регуляции и контролю [6, 37].

Выводы. Рассмотренные законы, правила и принципы экологии действительны и справедливы и для почв, независимо от того, знаем мы об их существовании или нет. Они объясняют проявление почвой экологических функций, необходимых для существования экосистем. экологические и антропогенные факторы, их воздействие на почвы необходимо изучать в дисциплине «Экологическое почвоведение».

Литература:

1. Успенский Л. В. Почему не иначе? Этимологический словарь школьника. – М.: Детская литература. – 1967. – 302 с.

2. Даль В. Толковый словарь живаго великорускаго языка. Репринт 1882 г. СПб. – М.: Терра. – 1995. – Т. 3. – 556 с.

3. Пушкин А. С. Сочинения в трех томах. М.: Художественная литература. – 1985. – Т.1. – 735 с.

4. Сеятели и хранители. М.: Современник. – 1992. – Т.2. – 526 с.

5. Вальков В. Ф. Почвоведение / В. Ф. Вальков В. Ф., К. Ш. Казеев, С. И. Колесников. – М.: Ростов н/Д. – МарТ, 2006. – 496 с.

6. Вальков В. Ф. Почвенно-экологические аспекты растениеводства. / В. Ф. Вальков В. Ф., Т. В. Денисова, К. Ш. Казеев, С. И. Колесников, Р. В. Кузнецов. Ростов н/Д.: Изд. СКНЦ ВШ. – 2007. – 391 с.

7. Дорст Ж. Д. До того, как умрет природа. – М.: Прогресс. – 1968. – 415 с.

8. Докучаев В. В. Дороже золота русский чернозем. / сост. Г. В. Добровольский. – М.: Изд-во МГУ. – 1994. – 544 с.

9. ГОСТ 27593-88. Почвы, термины и определения. М.: Гос. ком. СССР по стандартам – 1988. – 11 с.

10. Гришина Л. А., Орлов Д. С. Система показателей гумусного состояния почв // Проблемы почвоведения / Советские почвоведы к XI Международному конгрессу почвоведов в Канаде, 1978 г. – М.: Наука. – 1978. – С. 48-52.

11. Добровольский В. В. География почв с основами почвоведения. Изд.

2 – е, испр. и доп. – М.: Просвящение, – 1976. – 320 с.

12. Почвоведение с основами геологии / Под ред. А. И. Горбылевой. – Минск: Новое знание. – 2002. – 479 с.

13. Караулов В. Б., Никитина М. И. Геология. Основные понятия и термины. – М.: КомКнига. – 2006. – 152 с.

14. Реймерс Н.Ф. Природопользование; Словарь – справочник. – М.: Мысль. – 1990. – 638 с.

15. Элементарные почвообразовательные процессы: опыт концептуального анализа, характеристика, статистика. – М.: Наука. – 1992. – 184 с.

16. Фокин А. Д. Включение органических веществ и продуктов их разложение в гумусовые вещества почвы // Из-во Тимирязевский с-х. акад. – Выпуск 6. – М.: 1974. – С. 99-110.

17. Фокин А. Д. Почва, биосфера жизнь. – М.: Наука. –1986. – 176 с.

18. Соколов И. А., Таргульян В. О. Взаимодействие почвы и среды: почва – память и почва – момент // Изучение и освоение природной среды. – М.: Изд-во Ин-та географ. АН СССР. – 1976. – С. 150–164.

19. Соколов И. А., Таргульян В. О. Взаимодействие почвы и среды: рефлекторность и сенсорность почв // Системные исследования природы / Вопросы географии. – Сборник № 104. – М.: Изд-во Мысль. – 1977. – С 153-170.

20. Цыганенко А. Ф. География почв. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 1972. – 269 с.

21. Лактионов Н. И. Органическая часть почвы: Лекция. – Харьков, 1988. – 35 с.

22. Орлова М. А., Русаева Г. К. Почва как саморегулируемая система // Количественные методы в мелиорации засоленных почв. – Алма-Ата: Наука. – 1974. – 174 с.

23. Почвенная номенклатура и корреляция / Составитель П. В. Красильников, С. А. Шоба. – Петрозаводск: Карельский научный центр РАН. – 1999 – 435 с.

24. Словарь -справочник почвенно-экологических терминов / Под. Ред. Б. Ф. Апарина и А. И. Попова: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та. – 2006 . – 287 с.

25. Почвоведение / Под ред. В. А.Ковды, Б. Г.Розанова. В 2-х ч: Ч.1. – М.: Высшая школа, –1988. – 400 с.

26. Чибилев А. А. Природа знает лучше. – Екатеринбург: Изд-во УРО РАН. – 1999. – 276 с.

27. Сабанин А. Н. Краткий курс почвоведения. – М.: Типо-литография В. Рихтер. – 1909. – 274 с.

28. Красная книга почв Ленинградской области. / Б. Ф. Апарин, Г. А. Касаткина, Н. Н. Матинян, Е. Ю. Сухачева. – СПб.: Аэроплан. – 2007. – 320 с.

29. Урбопочвоведение / О. С. Безуглова, С. Н. Горбов, И. В. Морозов, Д. Г. Невидомская. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета. – 2012. – 264 с.

30. Околелова А. А. Экологические факторы. – Волгоград: РПК «Политехник». –2002. – 60 с.

31. Околелова А. А. Экологические принципы сохранения почвенного покрова / А. А. Околелова, О. С. Безуглова, Г. С. Егорова. – Волгоград: РПК «Политехник». – 2006. – 96 с.

32. Околелова А. А. Лекции по почвоведению и ландшафтоведению по дисциплине «Науки о Земле» / А. А. Околелова, Г. С. Егорова ВолгГТУ. – Волгоград. – 2010. – 144 с.



Рисунок 1. Критерии оценки результатов профессиональной проектной деятельности на иностранном языке

Таким образом, проблема разработки современных оценочных средств является многоаспектной, ее решение требует тщательной проработки вопросов информационно-технологического, научно-методического и кадрового сопровождения контрольно-оценочной деятельности.

Кроме того, требуется привлечение информационно-коммуникационных средств для проведения статистического анализа данных и обработки результатов оценки. В этой связи, считаем целесообразным разработать, с использованием информационно-коммуникационных технологий, *компьютерную программу оценки сформированности компетенций студентов*, которая позволит максимально эффективно определять уровень сформированности компетенций на протяжении всего обучения и предоставит возможность студентам выстраивать и мониторить собственную образовательную траекторию [14].

Под информационно-коммуникационными технологиями мы понимаем «совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте» [15].

С помощью обозначенной компьютерной программы предлагается решить следующие задачи:

1. организовать оценивающую деятельность на основе принципа междисциплинарной интеграции;

2. объединить сетевые программы университета (например, различные опции модульно-рейтинговой системы) с целью получения развернутой информации о результатах образования студента на различных этапах обучения в вузе;

3. обеспечить возможность студенту мониторить результаты своего обучения на протяжении всего периода обучения с целью формирования или корректировки собственной образовательной траектории [16] (обратная связь, возможность выполнения заданий дистанционно и т.д.);

4. обеспечить экономию времени, удобство и облегчение работы преподавателя в процессе оценивании компетенций;

докладов, эссе, рефератов и др.); методические рекомендации, содержащие требования к результатам обучения для обучающихся и проверяющих.

Профессорско-преподавательскому составу вуза необходимо освоение теории и практики педагогических измерений, формирование умений структурирования содержания учебного материала на основе компетентностного подхода, выбора соответствующих видов и содержания контролирующих заданий [6]. Также требуется разработка паспорта компетенций, материалов для проведения зачетов, экзаменов, курсовых работ и практик, итоговой аттестации, фонда оценочных средств по каждой дисциплине, ключей к средствам оценивания (правильные ответы на задания), оценочных бланков, показателей и критериев, шкал оценивания, рекомендаций по обновлению оценочных средств.

Немаловажным является тот факт, что при разработке оценочных средств необходимо учитывать требования работодателей, которые формулируются не только и не столько в формате «знаний» выпускников, сколько в терминах способов деятельности («умения», «способность», «готовность»). Поэтому, традиционная система контроля должна включать методы формального контроля, неформального и самооценки.

Формальный контроль представляет собой оценочные мероприятия, определенные учебно-методическим комплексом изучаемых дисциплин и имеет целью фиксировать уровень подготовленности студентов в момент измерения (напр., компьютерное тестирование).

Неформальный контроль – способ сбора информации о деятельности каждого студента в условиях практического занятия, который имеет цель динамической оценки сформированности профессиональной иноязычной компетенции (напр., проектная деятельность).

Самооценка – оценка собственной деятельности студентов и достигнутых в процессе этой деятельности результатов. Ее целью является фиксирование личных достижений или недочетов, внесение необходимой коррекции в процессе обучения (напр., рейтинговая структура деятельности студентов).

Считаем также, что оценка сформированности профессиональных компетенций должна основываться на принципе междисциплинарной интеграции, так как это позволяет осуществлять контроль с точки зрения освоения различных дисциплин, предусмотренных учебным планом.

Примером использования данного подхода является оценка владения иностранным языком студентов-экономистов. Так, на факультете «Мировая экономика и право» СГУПСа огромное внимание уделяется качеству иноязычной подготовки данной категории студентов [7,8,9]. Поскольку с первого семестра обучения в вузе студенты изучают профессиональный иностранный язык, предпринята попытка разработки матрицы оценки проектной деятельности студентов, которая имеет экономическую тематику и реализуется на иностранном языке [10,11,12]. Данная матрица была разработана в результате сотрудничества преподавателей экономистов и лингвистов, что позволяет оценивать результаты проектной деятельности не только с позиции иноязычной компетенции студентов, но и с точки зрения владения ими профессиональными компетенциями, связанными с их будущей профессиональной деятельностью [13]. Были выделены критерии оценки (рефлексивный, прикладной, лингвистический, интерактивный, технический), которые представлены на рисунке 1.

33. Околелова А. А. Науки о Земле / А. А. Околелова, Н. А. Рахимова, В. Ф. Желтобрюхов. – ВолгГТУ. – Волгоград, – 2011. – 208 с. Гриф УМО РАЕ.

34. Околелова А. А. Основы экологии / А. А. Околелова, Н. А. Рахимова, В. Ф. Желтобрюхов. – ВолгГТУ. – Волгоград. – 2011. – 64 с. Гриф УСО РАЕ.

35. Околелова А. А. Экологическое почвоведение / А. А. Околелова, В. Ф. Желтобрюхов, Г. С. Егорова. – Волгоград. – 2013. – 208 с. Гриф УМО РАЕ.

36. Реймерс Н. Ф. Начало экологических знаний. – Москва: МНЭПУЦ. – 1993. – 258 с.

37. Розенберг Г. С. Краткий курс современной экологии / Г. С. Розенберг, Ф. Н. Рянский, М. В. Шустов. – Ульяновск: Издательство Ульяновского государственного технического университета. – 2002 – 228 с.

Педагогика

УДК: 378.172

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физической культуры Осипов Александр Юрьевич
Сибирский федеральный университет,
Сибирский государственный аэрокосмический
университет имени академика М. Ф. Решетнева,
Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
старший преподаватель кафедры физической культуры
Лукин Андрей Валентинович
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры физической культуры и валеологии
Приходов Дмитрий Сергеевич
Сибирский государственный технологический университет,
Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
старший преподаватель кафедры физической культуры
Спирин Виктор Сергеевич
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
магистрант Кирилов Кирилл Александрович
Институт педагогики, психологии и социологии
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Специалисты считают, что в существующих социально-экономических условиях уровень физического здоровья и функциональной подготовленности молодых людей – выпускников вузов, будет важнейшим фактором, определяющим достижение ими успеха в предстоящей профессиональной и социальной деятельности. Однако данные медицинских осмотров свидетельствуют, что уровень физического здоровья большей части

студентов не соответствует оптимальным параметрам. Наиболее негативные данные о состоянии здоровья зафиксированы у студентов старших курсов обучения.

В статье содержатся предложения авторов по организации целенаправленной деятельности администрации вузов, направленной на сохранение и укрепление физического здоровья студенческой молодежи. К данной деятельности авторы относят: введение рейтинга физкультурно-спортивных достижений обучающихся, обязательное финансовое поощрение отличившихся студентов, возможность трудоустройства молодых людей в подразделениях вузов, отвечающих за спортивно-массовую деятельность.

Ключевые слова: вузы; студенты; физическое здоровье; рейтинговая система; финансовое поощрение; физкультурно-спортивная деятельность.

Annotation. Experts believe that in the present socio-economic conditions, the level of physical health and functional preparedness of young people – University graduates, will be the most important factor in achieving success in their professional and social activities. However, these medical examinations indicate that the level of physical health the majority of students do not correspond to the optimal parameters. The most negative data on the health status recorded in the students learning.

The article contains the proposals of the authors on the organization of focused activities by University administration, aimed at preserving and strengthening of physical health of students. In this activity the authors include: the introduction of the ranking of sports achievements of students, mandatory for financial encouragement of distinguished students, employability of young people in the units of the universities responsible for mass sports activities.

Keywords: universities; students; physical health; rating system; financial incentives; physical-sport activity.

Введение. Специалистам известно, что в настоящее время молодые люди, получающие высшее образование в различных вузах Российской Федерации, в полной мере испытывают воздействие большого числа неблагоприятных факторов, связанных со сложной социально-экономической ситуацией в нашей стране. По мнению А.Н. Петуновой, к данным факторам следует отнести как экономические трудности, ухудшение качества питания, условий жизни, необходимость дополнительного заработка для большинства обучающихся, так и значительную интенсификацию процесса обучения, что требует от студентов больших физических, умственных и психоэмоциональных затрат [11, с. 42]. Исследования одного из авторов статьи показывают, что у большинства современных студентов в прямой зависимости от курса обучения в вузе увеличивается частота хронической патологии, что связано с переходом различных функциональных отклонений в хронические формы заболеваний. Кроме того, у студентов старших курсов обучения выявлен значительный процент вновь возникших морфофункциональных отклонений и существенное снижение уровня адаптационных возможностей функциональных систем организма. Общий рост числа заболеваний у данных студентов происходит на фоне значительного снижения уровня физического развития и функциональной подготовленности молодых людей [10, с. 179]. Эта печальная тенденция подтверждается исследованиями И.А. Ушаковой, которая утверждает, что за время обучения в вузе уровень здоровья студентов значительно ухудшается от курса к курсу [15, с. 140].

программам высшего образования – программ бакалавриата, программ специалитета, программ магистратуры». В данных нормативных актах особое внимание уделяется проблеме оценки сформированности компетенций студентов вуза.

Формулировка цели статьи. Целью исследования является обоснование необходимости разработки компетентностно-ориентированной методики оценки сформированности профессиональных компетенций студентов с использованием информационно- коммуникационных технологий. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: обобщить опыт оценивания профессиональных компетенций студентов вуза; описать возможности компьютерной программы, создание которой служит решению проблемы оценки уровня сформированности компетенций студентов.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что в современных условиях сама система образования претерпевает серьезную перестройку. Имеют место различные трактовки таких ключевых понятий, как «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход», наблюдается недостаточное понимание сути компетенций, их структуры и специфики формирования. В сознании многих преподавателей устойчиво сохраняется сложившееся представление о системе оценивания как о заключительном этапе обучения, отсутствует достаточное понимание, например, значимости и необходимости соотносить результаты оценочной деятельности преподавателя и самооценки (взаимооценки) обучающихся. На практике, процесс оценивания сформированных компетенций сводится к использованию общепринятых традиционных форм контроля (зачет, экзамен).

Следует также отметить, что система оценки уровня сформированности компетенций студентов должным образом не стандартизирована. Отсутствуют единые оценочные средства и единые механизмы оценки качества знаний в профессиональном образовании, которые бы служили унифицированными средствами измерения, что способствовало бы решению проблемы определения количественного показателя усвоения студентами различных компетенций [1].

Решение данной проблемы зависит от результативного взаимодействия следующих компонентов образовательной системы – управленческих структур, администрации вуза, профессорско-преподавательского состава [2].

Так, необходимы разработка соответствующего оценочного инструментария, а также формирование компетенций преподавателей, включающих освоение логики развития и оценивания компетенций студентов. Педагоги-практики нуждаются в качественных стандартизированных компетентностно-ориентированных оценочных средствах. Кроме того, отсутствуют центры их стандартизации и сертификации; не разработаны комплексные оценочные задания для различных этапов обучения, содержащие научно обоснованные показатели и критерии сформированности компетенций.

Соответствующая ресурсная база, обеспеченная целенаправленными организационно-управленческими действиями, включает: положение о фонде оценочных средств; паспорт компетенций и методику их оценивания; систему периодичности и изменения процедур, технологий, методик, показателей и критериев оценивания; примерные образцы оценочных средств (сценарии деловых и ролевых игр, проекты [3,4,5], кейсы, тематики курсовых работ,

Педагогика

УДК 378.141

доктор педагогических наук, профессор Силкина Надежда Владимировна
Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск);
старший преподаватель кафедры «Мировая экономика и туризм»
Канина Наталья Прокопьевна
Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык»
Кобелева Елена Павловна
Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В работе обосновывается необходимость разработки современных контролирующих средств, направленных на оценку уровня сформированности компетенций студентов вуза. Отмечается, что междисциплинарная интеграция является необходимым условием разработки современных оценочных средств, с точки зрения освоения различных дисциплин. В качестве примера описывается матрица оценки проектной деятельности студентов-экономистов на иностранном языке. Авторами предложена разработка компьютерной программы, создание которой служит решению проблемы оценки уровня сформированности компетенций студентов.

Ключевые слова: система высшего образования; компетентностный подход; компетенция; оценка; компьютерная программа.

Annotation. The present paper investigates the problem of creating of modern means of assessment of high school students' competences development. The authors propose the development of a computer programme aimed at solving of the designated problem. The education system itself is currently undergoing significant restructuring. There have been different interpretations of key notions such as 'competence, 'competence-based approach', there is a lack of understanding of the essence and structure of competences, peculiarities of their development and assessment. It is highlighted that interdisciplinary integration is a prerequisite for the development of modern assessment tools, in terms of studying various disciplines. The paper describes an assessment matrix aimed at the evaluation of the project work (in a foreign language) of students specializing in Economics.

Keywords: higher education system; competence-based approach; competence; assessment.

Введение. Модернизация системы высшего образования влечет за собой достаточно значительные изменения педагогической системы, переход к новой модели обучения и, как следствие, оценивания результатов образования. При этом осуществляется разработка новых систем и подходов к оценке, как важному аспекту образовательного процесса. Все эти тенденции находят отражения в недавно утвержденной правительством РФ «Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы», а также приказе Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным

По мнению Л.С. Ельковой, в сложившихся условиях высшие учебные заведения остаются единственным социальным институтом, способным качественно решить задачу воспитания физически, психически и нравственно здоровой личности во время получения молодыми людьми высшего образования [3, с. 3]. К большому сожалению, следует признать, что отсутствие среди основных ценностей у современной молодежи приоритета сохранения и укрепления своего физического здоровья, привело к тому, что большая часть студентов не уделяют должного внимания деятельности по поддержанию своего здоровья на должном уровне и не осознают всей важности подобной деятельности. Специалисты также отмечают, что и образовательный процесс в большинстве отечественных вузов лишь в незначительной степени ориентирован на целенаправленное воспитание у обучающихся осознанного и бережного отношения к своему физическому здоровью. Сегодня, Российская высшая школа характеризуется насыщенностью учебных образовательных программ, способных обеспечить качественную трансляцию профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, но одновременно, по мнению Л.А. Дзодзиковой, являющихся существенным фактором обострения проблем связанных с ухудшением здоровья студентов [4, с. 6].

А.В. Лейфа утверждает, что, несмотря на то, что физическая активность умеренной и высокой интенсивности прямо способствует сохранению и укреплению здоровья занимающихся, регулярно физическими упражнениями занимаются лишь 20-30% студентов [6, с. 56]. В то же время этот показатель в экономически развитых странах достигает 60%. Понижение уровня физической активности молодых людей при одновременном и существенном повышении нервно-эмоционального напряжения, наблюдаемом в процессе обучения приводит к значительному ухудшению состояния здоровья студентов. По мнению данного автора, важной и необходимой формой реализации потребности в физической активности у молодых людей, обучающихся в высших учебных заведениях нашей страны, будут являться самостоятельные занятия физическими упражнениями.

Социологические исследования В.Н. Усатова свидетельствуют, что большинство современных студентов не осознают всей важности регулярных занятий физической культурой для укрепления своего здоровья и достижения профессионального успеха в последующей трудовой деятельности. Данный автор отмечает также, что молодым людям неинтересны существующие в большинстве вузов формы проведения занятий по физическому воспитанию [14, с. 31]. Следовательно, повышение уровня двигательной активности студентов невозможно без формирования и развития у них искреннего интереса к практическим занятиям и осознанного желания заниматься физкультурой и спортом в свободное время. Из 1,5 тысячи опрошенных В.Н. Усатовым студентов, около 40% указали, что желают заниматься понравившимися им видами физических упражнений во внеучебное время и на платной основе. К сожалению, далеко не все образовательные учреждения способны предоставить современную материально-техническую базу для удовлетворения запросов студентов.

Авторы статьи предлагают обратить внимание и на проблему сохранения здоровья выпускников и студентов старших курсов обучения. По мнению специалистов одной из причин сложившейся негативной ситуации является

отсутствие обязательных учебных занятий физической культурой у студентов после окончания 3-го курса. Так, В.И. Грузенкин утверждает, что после окончания 3-го курса обучения продолжают самостоятельно систематически заниматься оздоровительной физической культурой менее 2% студентов [2, с. 56]. В связи с вышеизложенным возникает серьезная проблема качественной физической подготовленности выпускников. Низкий уровень физического развития и общей работоспособности не позволит многим молодым специалистам в полном объеме реализовать те знания и умения, которыми они овладели за время обучения в вузе. В силу указанных обстоятельств исследования, посвященные поиску решения проблемы сохранения и укрепления здоровья молодых людей обучающихся в вузах, в том числе выпускников высших учебных заведений и студентов старших курсов обучения, будут обладать высоким уровнем научной новизны и практической значимости, поскольку, по мнению авторов статьи, целенаправленная деятельность по сохранению и укреплению уровня физического здоровья молодых людей получающих высшее профессиональное образование отсутствует в большинстве высших образовательных учреждений Российской Федерации.

Формулировка цели статьи. В статье высказаны предложения авторов по существенной активизации здоровьесохраняющей деятельности учреждений высшего профессионального образования в нашей стране. Основной целью данных предложений является сохранение и укрепление уровня физического здоровья молодых людей, получающих высшее образование.

Изложение основного материала статьи. По мнению Т.А. Ульриха крупные отечественные вузы, обладающие на сегодняшний день довольно значительными информационными, финансовыми, материально-техническими и организационными ресурсами способны внести значительный вклад в деятельность, направленную на сохранение и укрепление физического здоровья студентов путем формирования у них ориентации на ведение здорового образа жизни и регулярные занятия физкультурой и спортом [13, с. 190]. Авторы согласны с данной позицией, но вынуждены отметить, что для повышения качества деятельности в области сохранения и укрепления физического здоровья обучающихся, вузам необходимо внести существенные коррективы в организационную, образовательную, воспитательную и физкультурно-спортивную деятельность, направленные на привлечение как можно большего количества студентов к систематическим и активным занятиям физической культурой и спортом, как во время посещения ими учебных практических занятий по физическому воспитанию, так и после их окончания. Д.В. Викторов считает, что обязательный курс физического воспитания в вузе должен служить лишь своеобразным перекидным мостиком для логического завершения формирования потребности у молодых людей в физкультурно-спортивной деятельности. Физическое воспитание студентов должно быть способно обеспечить безболезненный переход от жесткой регламентации учебного курса физической культуры к самостоятельным и активным формам физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи [1, с. 11].

Специалисты утверждают, что в сегодняшних условиях сохранение и укрепление психофизиологического здоровья участников образовательного

профессионально – образовательном пространстве: материалы XII Всероссийской научно-практической конференция с международным участием, г. Екатеринбург, 21 ноября 2013г. Екатеринбург. 2013. С. 103-107.

7. Семенова Н.В. Типы сопровождения обучающихся ссуза: попечительство, наставничество, партнерство, соратничество / Н.В. Семенова // Исследование традиционных и новых тенденций, закономерностей, факторов и условий функционирования и развития в экономике проектном менеджменте, образовании юриспруденции, языкознании, культурологии, экологии, зоологии, химии, биологии, медицине, психологии политологии, филологии, философии, социологии, градостроительстве, информатике, технике, математике, физике, истории, растениеводстве: сб. науч. статей по итогам международной научно – практической конференции, г. Санкт-Петербург, 30-31 октября 2014 г. Санкт-Петербург. С. 146-147.

8. Семенова Н.В. Операционально – компетентностный компонент готовности преподавателей учреждения среднего профессионального образования к обучению студентов с ОВЗ / Н.В. Семенова // Практикоориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Тюмень, 17-18 марта 2016 г. Тюмень. С. 273-279.

9. Тюптя Л.Т. Психокоррекционные методы работы с людьми с особыми потребностями / Л. Т. Тюптя, А. В. Тюптя // Актуальные проблемы обучения и воспитания людей с особыми потребностями: тез. докл. ТУ Междунар. науч.-практ. конф. Киев, 2003. С. 107-109.

10. Using Peer Tutoring to Facilitate Access. The Access Center http://www.readingrockets.org/article/using-peer-tutoring-facilitate-access

овладение студентом-помощником учебных и профессиональных компетенций, что приводит к повышению самооценки, чувству уверенности и компетентности. Студент же с ОВЗ не только быстрее приобретает навыки практической работы и коммуникаций, у него формируется мотивация к учению и индивидуальный стиль профессиональной деятельности, что способствует овладению привычными моделями поведения человека, в т. ч. и в профессиональной деятельности.

Наблюдаемые нами результаты свидетельствует, что качества социальной зрелости формируются у студента с ОВЗ и «шлифуются» у студента-помощника.

Выводы. При обучении студентов с интеллектуальной недостаточностью важно учитывать их низкий уровень личностной и социальной зрелости. Одно из условий их эффективного обучения в ссузе – социальное сопровождение преподавателем и студентом-помощником в процессе овладения профессиональными компетенциями.

Преподаватель в период адаптации студента к ссузу осуществляет функцию опекуна, а в период овладения профессиональными компетенциями выступает в качестве наставника. Становление социальной зрелости молодых людей с ОВЗ в ссузе происходит в среде сверстников, не имеющих отклонений, поэтому необходимо привлекать к сопровождению студентов-помощников. В результате социального взаимодействия у обеих сторон (студента-помощника и подопечного студента) происходит взаимоподдержка и взаимостимулирование, формируется определённый опыт как в коммуникативной, так и профессиональной сферах, то есть реализуется педагогический механизм ««взаимного социального эффекта», повышающий уровень социальной зрелости как у студентов с ОВЗ, так у их здоровых сверстников.

Литература:

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания людей с особыми потребностями: сб. науч. тр. / под общ. ред. П. М. Таланчука, Г. Ф. Никулиной. Киев: Ун-т «Украина», 2004. Вып. 1 (3). 574 с.

2. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография / Ю.В. Богинская. Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. 384 с.

3. Колосова Т.А. Структура школьной дезадаптации умственно отсталых детей и подростков / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 52. Ч. 3. - С. 345-352.

4. Малярчук Н.Н. Концепция развития социальной зрелости обучающихся средних заведений / Н.Н. Малярчук, Н.В.Семенова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. Серия: социально-гуманитарная: коллективная монография / колл. авт. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес - Наука - Общество». Тамбов. 2014. С. 137-157.

5. Малярчук Н.Н. «Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ /Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 6. С.235-241.

6. Семёнова Н.В. Незрелость личности обучающихся ссуза как фактор риска профессионального самоопределения / Н.В. Семенова // Личность в

процесса будет напрямую зависеть от форм и методов используемых в процессе обучения студентов и от качественной организации специализированной системы развития и сохранения здоровья на основе формирования культуры здорового образа жизни и развитии соответствующих мотиваций своего здоровьесбережения [5, с. 164]. К примеру, Д.С. Сомов считает, что современной Российской высшей школе необходима целостная концепция здоровьесберегающего образования, в которой процесс сохранения и укрепления здоровья обучающихся должен рассматриваться в двух планах. Первый план должен включать в себя реализацию внешних социокультурных условий жизнедеятельности человека и потребности в здоровье, как в непременном условии благополучия (физического, социального и т.д.). Второй план включает в себя реализацию внутренних условий, напрямую связанных с ответственностью каждого человека за существование целостности своего бытия. В данных случаях, по его мнению, речь идет о формировании здоровья в определенных социокультурных условиях, ведь здоровье человека напрямую зависит от условий и образа жизни, который носит преимущественно персонифицированный характер и определяется личностными наклонностями [11, с. 3]. Способность окружающего социума качественно влиять на уровень здоровья студентов, а, следовательно, и на процесс формирования у будущих специалистов действенных компетенций здоровьесбережения, подтверждена рядом более ранних исследований одного из авторов статьи [7, с. 657; 8, с. 744].

Выводы. Анализируя все вышеизложенное, авторы статьи пришли к выводу, что для значимого повышения эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений высшего профессионального образования в контексте сохранения и укрепления физического здоровья абитуриентов, студентов старших курсов обучения и выпускников необходимо выполнить следующие условия:

1) Администрации образовательного учреждения следует создать условия для формирования и функционирования в вузе определенной педагогической системы балльно-рейтинговой оценки физкультурно-спортивных достижений студентов, а в идеале всех обучающихся и сотрудников вуза. Различные варианты оценки физкультурно-спортивного рейтинга студентов, в том числе старшекурсников, магистрантов, интернов, уже некоторое время используются в крупных вузах Красноярского края. Результаты использования данных рейтинговых систем свидетельствуют, как о быстром и существенном увеличении общего числа молодых людей систематически занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью, так и о значимом росте спортивных результатов студентов на соревнованиях различного уровня [8, с. 745; 9, с. 110], что, по мнению авторов статьи, напрямую свидетельствует о высоком уровне физического здоровья и функциональной подготовленности занимающихся;

2) Должна функционировать действенная система поощрения молодых людей, в том числе и материального, для существенного повышения уровня мотивации студентов к систематическим и активным занятиям физкультурой и спортом, после окончания у них обязательных практических занятий в рамках учебной программы. Хорошим мотивационным стимулом, по мнению авторов, будет служить обязательная публикация данных физкультурно-спортивного рейтинга обучающихся на официальных информационных ресурсах образовательного учреждения (газета, сайт и т.д.). Выявлено, что именно финансовое поощрение, пусть даже незначительное, оказывает существенное

влияние на формирование у молодых людей постоянной мотивации к регулярным занятиям физкультурой и спортом [8, с. 746], что в свою очередь способствует повышению уровня здоровья занимающихся;

3) Необходимо создание в образовательных учреждениях специальных молодежных проектов физкультурно-спортивной направленности: конкурсы на проведение спортивных мероприятий между факультетами, общежитиями; квесты; спортивные праздники и т.д. Для данного вида деятельности следует активно привлекать молодых людей путем создания студенческих штабов, клубов, отвечающих за реализацию данных проектов. Наиболее отличившимся студентам необходимо выделить должности в структуре управлений по молодежной политике или воспитательной деятельности, а также в структуре подразделений спортивного клуба того или иного вуза.

Литература:

1. Викторов Д.В., Мельникова О.В. Здоровьесбережение и анализ факторов риска студентов // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2012. №8. С. 9 – 11.

2. Грузенкин В.И. Развитие системы физического воспитания в нефизкультурных сибирских вузах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №3 (21). С. 56 – 58.

3. Елькова Л.С. Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства высшей школы: Автореф. дис. …канд. пед. наук. Москва, 2006. 26 с.

4. Дзодзикова Л.А. Педагогическое сопровождение здоровьесбережения студентов: Дис. …канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. 191 с.

5. Кокорина О.В. Технологии здоровьесбережения в образовательном процессе педагогического вуза // Высшее образование сегодня. 2011. №10. С. 163 – 165.

6. Лейфа А.В. Содержание и пути сохранения и укрепления здоровья студентов // Физическое воспитание студентов. 2009. №2. С. 56 – 59.

7. Осипов А.Ю., Гринько А.Л., Жуйко Д.А., Тарасенко А.П., Шнаркин С.М. Формирование здоровьесберегающих компетенций у студенческой молодежи (социальный и педагогический аспект) // В мире научных открытий. 2015. №9.2 (69). С. 651 – 660.

8. Осипов А.Ю., Кадомцева Е.М., Лепилина Т.В., Приходов Д.С., Раковецкий А.И. Создание социальной физкультурно-спортивной среды в вузах, с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса (на примере ведущих вузов Красноярского края) // В мире научных открытий. 2015. №3.1 (63). С. 735 – 748.

9. Осипов А.Ю., Дворкина Е.М., Шубин Д.А. Спортивный рейтинг, как фактор увеличения числа студентов, активно занимающихся спортом // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2014. №1 (Т.14). С. 108 – 112.

10. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Михайлова С.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. №2 (39). Т.2. С. 178 – 182.

11. Петунова А.Н., Рогалева Г.И. К вопросу сохранения и укрепления здоровья студентов // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. №12. С. 41 – 44.

выбранной специальности и построения личной образовательной траектории (маршрута) обучающихся [7].

Сделаем акцент на том, что преподаватель в период адаптации студента с ОВЗ к условиям техникума выступает с позиции опекуна, для которого свойственно: 1) безусловное принятие человека с ОВЗ как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердствовать, терпеть и прощать; 2) уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого обучающегося, понимание его интересов, ожиданий и устремлений; 3) готовность оказывать содействие и прямую помощь при решении проблемы; 4) поощрение и одобрение самостоятельности студента, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; 8) готовность и способность быть на стороне обучающегося, выступая в качестве символического защитника и адвоката. Учитывая специфику обучения в средних специальных учреждениях, связанную с овладением юношами и девушками практическими основами профессии уже со второго курса, преподавателю необходимо уметь осуществлять функцию наставника с целью эффективного освоения обучающимися комплекса смежных трудовых профессий [7, 8].

Наш опыт работы в качестве преподавателя дисциплин профессиональных модулей и междисциплинарных курсов, свидетельствует, что задачу реализации необходимых условий для овладения лицами с ОВЗ профессиональными компетенциями невозможно решить только преподавательским составом техникума, т.к. становление социальной зрелости молодых людей происходит в среде сверстников, не имеющих отклонений. Поэтому, необходимо осуществлять социальное сопровождение обучающихся с ОВЗ как преподавателем, так и студентом-помощником, которые взаимодействуют как диада.

Подход к обучению лиц с ОВЗ с привлечением сверстников обозначается в аглоязычной литературе как peer-tutoring (peer – равный, ровня сверстник; tutoring – репетиторство) [9].

Отметим, что при тесных межличностных контактах студента-помощника и студента с ОВЗ, студент-сопровождающий осуществляет анализ сильных и слабых профессиональных компетенций сопровождаемого, а, следовательно, и более строгий контроль за его практической деятельностью. Кроме того, у студента-помощника в процессе совместного выполнения практического задания с обучающимся с ОВЗ наблюдается так называемое «переступание за черту инвалидности», когда он начинают осознавать, что у них с подопечным много общего. Сопровождаемый же студент с ОВЗ начинает демонстрировать более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в техникуме, приобретая навыки коммуникации с однокурсниками и старшекурсниками. Таким образом улучшается его социальное самочувствие.

Всё это свидетельствует о запуске педагогического механизма «взаимного социального эффекта» (авторский термин), который проявляется в следующем. Вовлечение в процесс обучения своего сверстника с ОВЗ приводит к тому, что у студента, осуществляющего функцию помощника, развивается умение быть снисходительным к проявлению особенностей поведения и поступкам других людей, умение взаимодействовать, способность бесконфликтно общаться, нести ответственность за другого. Кроме того отмечается качественное

Под социальной зрелостью обучающихся мы понимаем интегральное качество, предполагающее: 1) установку студентов на социокультурные ценности российского общества и понимание ими значимости своей профессии для улучшения благосостояния людей; 2) позитивный взгляд на мир, обеспечивающий способность бесконфликтного общения, умение работать в коллективе; 3) ответственность, самостоятельность, саморазвитие, креативность, рефлексивность, способствующие осмысленному овладению профессиональной деятельностью и обострённому восприятию чувства гражданственности [4].

Существуют общие рекомендации, которые позволяют в целом оптимизировать обучение лиц с ОВЗ: 1) создание условий для мотивации обучения, проявления индивидуальности и самостоятельности обучающегося с ОВЗ, реализации его потребностей в самоутверждении и повышении самооценки; 2) формирование эмоционально-положительного отношения к учебной и внеучебной деятельности в пространстве личных возможностей, социализации и инклюзии; 3) выявление и развитие потенциальных возможностей обучающегося с ОВЗ, помощь в организации познавательной деятельности, адаптация через волонтёрство; 4) взаимодействие педагога с обучающимся с ОВЗ на основе доброжелательности, понимания и принятия, которые должны сочетаться с разумной требовательностью, спокойной и аргументированной оценкой деятельности студента [2].

Учитывая социальную апатию значительной части студентов с ОВЗ, мы настаиваем на необходимости их социального сопровождения на каждом курсе обучения в ссузе. Под сопровождением традиционно понимается метод помощи субъекту развития в принятии им решения в сложных ситуациях жизненного выбора, когда действия сопровождающего направлены на становление самостоятельности сопровождаемого.

Существуют следующие точки зрения авторов на суть социального сопровождения лиц с ОВЗ: 1) это составляющая обучения студентов с особыми потребностями в образовательной организации, которая призвана адаптировать учебные технологии к индивидуальным потребностям данной категории студентов путём оказания им дополнительного внимания, поддержки и предоставления определённых услуг [9]; это обеспечение социально-бытовой, социально-культурной и социально-трудовой адаптации студентов с инвалидностью, а также преодоление социальной изоляции, содействие сохранению и повышению их социального статуса, вовлечение во все сферы общественной жизни [1]; это профессиональная деятельность специалистов, направленная на создание условий для оказания различных видов помощи и организацию социального обслуживания студентов с инвалидностью.

Наблюдая за поступившими в техникум молодыми людьми с умственной отсталостью, мы видим как они сталкиваются с рядом трудностей, не только на первом курсе (в процессе адаптации к условиям образовательной организации), но и на втором курсе – этапе «вхождения в профессию». В этой связи, социальное сопровождение со стороны преподавателей техникума должно носить характер профессионально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ, которое заключается в: а) помощи студентам в преодолении возникающих трудностей и разрешении проблемных ситуаций; б) формировании общих и профессиональных компетенций обучающегося в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы по

12. Сомов Д.С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного вуза: Автореф. дис. …докт. пед. наук. Москва, 2007. 36 с.

13. Ульрих Т.А., Царапина Т.П., Платонов А.Д. Формирование здорового жизненного стиля студентов с использованием инновационных форм и многовариантного подхода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2009. №4. С. 185 – 192.

14. Усатов В.Н., Горелов А.А., Усатов А.Н. О роли двигательной активности студентов гуманитарных вузов и способах ее повышения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. №1 (47). С. 29 – 32.

15. Ушакова И.А., Прыткова Е.Г., Ушаков В.В. Пути повышения здоровьесберегающей деятельности студентов вуза // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. №13 (116). Т.10. С. 139 – 141.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Волчкова Венера Ильдусовна
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма (г. Казань)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАБЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и необходимость развития коммуникабельности специалистов спортивного профиля на дополнительных курсах по английскому языку. Раскрывается цель исследования и сущность понятия «коммуникабельность». Анализируются научные походы. Описывается педагогическая технология развития коммуникабельности.

Ключевые слова: коммуникабельность, коммуникативные умения, иноязычное общение, научный подход, образование.

Annotation. The article studies the urgency and the need to develop communicability of sport specialist on the English optional courses. The purpose of the study and the essence of the concept “communicability” are revealed. The scientific approaches are analyzed. The pedagogical technology of the communicability development is described.

Keywords: communicability, communication skills, foreign language communication, scientific approach, education.

Введение. Современный этап развития дополнительного образования связан с повышением качества подготовки специалистов спортивного профиля. Необходимость развития коммуникабельности и коммуникативных умений имеет и более глобальное значение. Человеческая деятельность немыслима без общения и ее качество определяется культурой взаимоотношений. В связи с этим большое значение приобретает развитие коммуникабельности на

дополнительных курсах «Разговорный английский язык» в Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма. Современный мир повышает требования к уровню языковой подготовки слушателей дополнительных курсов. Владение иностранным языком превратилось в категорию, реально востребуемую в профессиональной, интеллектуальной и социальной деятельности специалиста спортивного профиля.

В работах видных философов, психологов и педагогов освещены различные аспекты рассматриваемой нами проблемы развития коммуникабельности специалистов спортивного профиля на занятиях по иностранному языку: социальные проблемы, цели, функции, типы общения - Г. М. Андреева; вопросы психологического восприятия и оценивания людьми друг друга - А. А. Бодалев. Н. Д. Гальскова отразила в своих лингводидактических и методических исследования различные аспекты иноязычной подготовки [1]. Основы коммуникативного подхода в преподавании предмета «Иностранный язык» раскрыты в трудах И. Л. Бим, В. С. Коростелева, А. А. Леонтьева, Е. И. Пассова [3] и др.

Кроме того, особый интерес для данной проблемы исследования представляют научные работы, рассматривающие особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, Т. А. Абрамкина, Н. И. Беришвили, В. Л. Гаращенко, М. Г. Кочневой, В. М. Селезнева, И. В. Фельснер, и др.

Отдавая должное проведенным исследованиям, к сожалению, приходится констатировать, что далеко не все аспекты данного вопроса решены окончательно. Новая социально-экономическая политика России, в том числе, интенсивное развитие международных контактов, создание совместных предприятий, проведение международных чемпионатов, например, проведение универсиады в Казани и зимних олимпийских игр в Сочи, потребовали от высшей школы усиления внимания к подготовке будущих специалистов спортивного профиля к коммуникативной деятельности, к иноязычному профессиональному общению. Однако, практика показывает, что студенты по-прежнему слабо подготовлены к иноязычной коммуникативной деятельности.

Обзор педагогической, психологической и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме показал, что: 1) содержание обучения не в полном объеме обеспечивает развитие коммуникабельности специалистов спортивного профиля; 2) существующие подходы к изучению специальной спортивной терминологии на занятиях по иностранному языку не всегда гарантируют достижение поставленных целей; 3) не разработана единая система научно-методического сопровождения процесса коммуникабельности специалистов спортивного профиля; 4) не все методы изучения специальной спортивной терминологии на занятиях по иностранному языку адаптированы к индивидуально-типологическим и коммуникативным особенностям студентов спортивного профиля; 5) преподаватели не достаточно готовы к процессу развития коммуникабельности слушателей на дополнительных курсах по иностранному языку.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи - теоретическое обоснование необходимости развития коммуникабельности у специалистов спортивного профиля и разработка педагогической технологии.

в состоянии здоровья, когда все участники образовательного процесса учатся жить вместе и постепенно стираются границы между лицами с ОВЗ и здоровыми обучающимися [5].

Среди основных задач инклюзивного образования в техникуме – развитие у лиц с ОВЗ умения работать в коллективе и формирование у них профессиональной компетентности.

Формулировка цели статьи. Представить опыт социального сопровождения преподавателем и студентом-помощником обучающихся с умственной отсталостью в процессе формирования у них профессиональных компетенций.

В 2014 году для обучения профессии «столяр» в ГАПОУ ТО «Тюменский лесотехнический техникум» поступило 12 выпускников вспомогательных школ и детских домов, у которых специалистами ПМПК были зафиксированы признаки умственной отсталости. В 2015 году количество таких абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличилось в два раза.

Задачи исследования: 1) описать особенности студентов с ОВЗ, которые затрудняют их адаптацию к условиям ссуза и выступают барьерами в освоении профессиональных компетенций; 2) обозначить условия, позволяющие оптимизировать обучение лиц с ОВЗ; 3) охарактеризовать функции опекуна и наставника, выполняемые преподавателем ссуза при сопровождении обучающихся с ОВЗ; 4) описать механизм «взаимного социального эффекта».

Изложение основного материала статьи. Существуют особенности лиц с умственной отсталостью, которые не только затрудняют их адаптацию к условиям ссуза, но и являются барьерами в освоении ими профессиональных компетенций. В частности, для обучающихся с умственной отсталостью характерна истощаемость нервной системы. Внешне она проявляется в: а) низкой работоспособности; б) повышенной отвлекаемости, неспособности долгое время концентрировать внимание; в) лабильности настроения; г) эмоциональных спадах. Эти юноши неусидчивы и повышенно утомляемы. Но среди них есть и те, у кого в напряжённой ситуации присутствует стремление отгородиться от внешнего мира и уйти в себя (поскольку никому ничего не надо доказывать и это снижает тревожность). Замыкание в себе чаще происходит в том случае, если обучающиеся чувствуют, что окружающие люди их не понимают [3].

Проблема в том, что апатия и пониженное настроение юношей с ОВЗ выступают в качестве одного из факторов низкого уровня взаимодействия со сверстниками. Всё это свидетельствует о неразвитости коммуникативной компетенции, что затрудняет процесс социализации этих лиц.

Наряду с неумением выстраивать продуктивные отношения в межличностном общении, у обучающихся с умственной отсталостью выражены и другие признаки личностной и социальной незрелости: нарушение процессов саморегуляции, высокий уровень конфликтности, пассивность в учебной и общественной жизни, низкий уровень осознанности профессионального выбора [6].

Образовательный процесс студентов с ОВЗ имеет ряд особенностей, главная из которых – создание максимально благоприятных условий для реабилитации и адаптации юношей и девушек с нарушениями в умственном или физическом развитии, их профессионального обучения с целью развития социальной зрелости.

Педагогика

УДК 376.23; 378; 37.06

соискатель Семёнова Наталья Валерьевна
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ДИАДА «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ССУЗА

Аннотация. В статье описаны особенности студентов с умственной отсталостью, перечислены условия, которые позволяют оптимизировать процесс обучения лиц с ОВЗ, раскрыта суть функций опекуна и наставника, которые выполняет преподаватель техникума. Эти функции связаны с овладением юношами и девушками практическими основами профессии. Показана роль студента-помощника в освоении профессиональных компетенций обучающимися с ОВЗ. Выявлен педагогический механизм «взаимного социального эффекта», особенности которого заключаются в том, в что в процессе сопровождения студент с ОВЗ быстрее приобретает навыки практической работы, у него формируется мотивация к учению и индивидуальный стиль профессиональной деятельности, а у студента–помощника развиваются характеристики социальной зрелости.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профессионально-психологическое сопровождение, социальная зрелость, преподаватель-опекун, преподаватель-наставник, студент-помощник, диада «преподаватель – студент-помощник», механизм «взаимного социального эффекта».

Annotation. In the article the authors describe the characteristics of students with mental retardation, list the conditions, that allow optimizing the learning process of students with the limited health abilities, reveal the essence of functions of the guardian and mentor, which are performed by the teacher in college. The authors show role of student-assistant in the development of professional competencies by students with limited health abilities. Also the authors show pedagogical mechanism of «mutual social effect».

Keywords: inclusive education, students with limited health abilities, professional-psychological support, social maturity, teacher-guardian, teacher-mentor, student – assistant, dyad «teacher – student», mechanism of «mutual social effect».

Введение. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является актуальной задачей современного общества, значимость которой повышается в связи с увеличением числа обучающихся с проблемами в психофизическом развитии. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1921-р утверждён «Комплекс мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования на 2012-2015 гг.».

Важно отметить, что современное среднее специальное учебное заведение (ссуз) выступает в качестве агента инклюзии. Инклюзивное образование – наиболее передовая система обучения молодежи с ОВЗ, основанная на совместном обучении лиц с нормативным развитием и имеющих ограничения

Изложение основного материала статьи. Руководствуясь коммуникативной теорией, мы в данном исследовании рассматриваем коммуникабельность как качества личности специалиста спортивного профиля, направленные на активное общение с другими людьми, и его готовность к осознанной успешной коммуникативной и профессиональной деятельности в изменяющихся условиях.

В связи с темой исследования важно, чтобы учебно-профессиональное общение, в которое включаются специалисты спортивного профиля на занятиях по английскому языку, имело позитивный характер, а сами они могли успешно в нем участвовать. Однако на практике это далеко не всегда происходит автоматически. Нередко требуется специальное педагогическое воздействие на общение слушателей с целью оптимизации его влияния на процесс формирования личности.

Проведенный теоретический анализ показал, что процесс развития коммуникабельности специалистов спортивного профиля должен быть построен на основе коммуникативной деятельности, так как только в ходе коммуникативной деятельности развиваются коммуникативные умения, навыки и способности, достигается нужный уровень речевого опыта. Опыт профессионального общения нельзя приобрести вне деятельности общения, а деятельность общения невозможно осуществить успешно при отсутствии того или иного уровня коммуникативной компетенции.

В неязыковых вузах обучение часто сводится к модели грамматической системности языка. Грамматика в основном доминирует на занятиях по иностранному языку. Конечно, на это имеется свои причины. Во-первых, это связано в нехваткой учебных часов (в спортивном ВУЗе – 2 - 3 академических часа в неделю). Во-вторых, отсутствие современных и адекватных учебных пособий для специалистов спортивного профиля. В-третьих, существующие учебники английского языка для неязыковых вузов излагают материал традиционно и содержат в большинстве случаев аспекты нормативной грамматики, предъявляемые по одной схеме: от времен «Simple» к сложным видовременным формам, то есть материал подается «от простого к сложному». Однако эта традиционная подача материала не способствует развитию коммуникабельности специалистов спортивного профиля и не повышает эффективность обучения иностранному языку, так как даже английская временная группа «Simple» не относится к «простым» грамматическим явлениям.

Большинство учебников для неязыковых вузов (О. А. Ксензенко, Н. В. Митева «Английский язык для студентов гуманитарных факультетов» (2001), Т. В. Евсюкова, С. И. Устименко «English. Практический курс для студентов вузов» (2001), Е. М. Базанова, И. В. Фельснер «Английский язык: Учебник для студентов неязыковых вузов» (2004), С.А. Шевелева «Английский язык для гуманитариев: Учебное пособие для гуманитарных неязыковых вузов» (2001) предъявляют материал и лексику, которая не имеет спортивной и туристической направленности и не учитывает контекст будущей профессиональной деятельности. Конечно, это отсутствие ассоциативных связей с будущей профессиональной деятельностью способствует низкой мотивации обучения. Кроме того, они ориентируются на знакомый школьный минимум, хотя в процессе обучения иностранному языку обязательно должен присутствовать элемент новизны.

Проведенный анализ учебников и учебных пособий по изучению английского языка в неязыковых вузах показал, что, во-первых, их явно недостаточно, во-вторых, существующие имеют ряд недостатков: не способствуют организации иноязычной коммуникации; отсутствует коммуникативная направленность; недостаточно ситуаций профессионального общения; отсутствуют дискуссионные формы работы, задания творческого характера. Если в пособиях представлены коммуникативные упражнения и задания, то не воспроизводится все их методическое разнообразие. Коммуникативные упражнения часто не сопровождаются адекватным текстовым материалом по спортивной и туристической тематике. Кроме того, формулировка заданий в большинстве учебников и учебных пособиях не имеет коммуникативной направленности («Опишите улицу, здание и т.д., используя материал текста и рисунок», «Расскажите о событии близко к тексту»). Это снижает коммуникативную активность и внутреннюю мотивацию слушателей дополнительных курсов.

Для преодоления недостатков, присущих современным учебникам и опыта преподавания иностранного языка в неязыковом (спортивном) вузе была разработана педагогическая технология развития коммуникабельности. Она состоит из внутреннего и внешнего контуров. Внутренний контур состоит из следующих составляющих: компоненты (мотивационно-целевой, предметно-контекстный, коммуникативно-операциональный, оценочно-коррекционный, рефлексивно-прогностический) и научно-методическое сопровождение.

Мотивационно-целевой компонент позволяет студентам развивать устойчивый познавательный интерес и постоянную внутреннюю мотивацию к коммуникативной деятельности, так как процесс развития коммуникабельности обеспечивает создание мобильного словарного запаса и повышение внутренней мотивации за счет использования системы учебно-профессиональных упражнений и заданий.

Предметно-контекстный компонент представляет собой образовательную среду, которая позволяет развивать у слушателей курсов коммуникабельность и коммуникативные умения. Он включает в себя различного вида содержательную информацию (тематику, лексический минимум, практический материал спортивной направленности). Практический материал включает разного вида коммуникативные задания и ситуации.

Коммуникативно-операциональный компонент содержит описание использования педагогической технологии в процессе развития коммуникабельности специалистов спортивного профиля. Он разрабатывается на основе рефлексивно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку и включает в себя модели преподавания, учения, создание определенного психологического климата в учебной группе и эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и слушателя курсов.

Оценочно-коррекционный компонент обеспечивает постоянный контроль результатов коммуникативной деятельности слушателей и ее коррекцию с учетом допущенных ошибок при выполнении различного вида заданий, направленных на развитие коммуникабельности. Он построен на основе самостоятельного анализа и самооценки коммуникативной деятельности слушателей. Результаты контроля фиксируются в виде индивидуальной карты успеваемости слушателя курсов (внешний и внутренний мониторинг). Для контроля уровня развития коммуникабельности

Available at: http://www.iccp-play.org/documents/brno/nemec_trna.pdf.

14. Esta, De Fossard (2005) Writing and producing radio dramas: communication for behavior change [Текст] /SAGE Publications Pvt. Ltd, 2005, 325 pages.
15. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
16. Resnick, M. (2004) Edutainment? No thanks. I prefer playful learning [Текст] / Associatzione Civita, vol. 1, no. 1, pp. 2 – 4.
17. Попов А.В. Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй. — М.: Манн, Иванов, Фербер, 2006. — 320 с.
18. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации. — М.: КНОРУС, 2010. — 256 с.
19. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество / Модульно-кодовое учебное пособие. — М.: МГИУ, 2007. — 258 с.
20. Феклистов И.Ф. Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи. — М.: CouncilofEurope, 2002. — 478 с.
21. Железнякова, О.М., Дьяконова, О.О.. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке [Электронный ресурс].Режим доступа: http://www.almavest.ru/ru/favorite/2013/05/14/387/, свободный.
22. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю.. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ozhegov.org/, свободный.
23. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки), С. 192 — 195
24. Греков А. Эдьютейнмент: новые методы обучения для новых детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://from-ua.com/articles/299160-edyuteinment-novie-metodi-obucheniya-dlya-novih-detei.html
25. Самойлов, А.С. Использование элементов технологии «эдьютейнмент» с целью развития аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей // Педагогические исследования и современная культура: Сборник научных статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием, 22-25 апреля 2014 года / Ред. совет: Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - С. 237-241.
26. Сапух, Т. В. Использование технологии "эдьютейнмент" в процессе подготовки бакалавров филологии [Электронный ресурс] / Сапух Т. В. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) 2015. - № 11(55). - С. 442-452.

- обеспечить подлинную коммуникативность дидактических материалов на любом этапе обучения, даже на самом начальном;
- моделировать реальные речевые ситуации с помощью мультимедиа, создавать эффект контакта с аудиторией;
- обеспечивать комплексный интегрированный подход к обучению языку;
- осуществлять полноценную самостоятельную работу учащихся в индивидуальном режиме на всех этапах обучения;
- организовать общение иностранных студентов на русском языке в ситуации языковой среды;
- организовывать и управлять учебной и познавательной деятельностью иностранных учащихся.

Современный преподаватель должен постоянно стремиться к самосовершенствованию, к неустанным поискам новых приемов, методов и технологий обучения, так как уровень технической оснащенности и подготовки студентов постоянно растет. Следует заметить, что использование новых технологий должно происходить в тесном контакте с традиционными методами обучения, уже доказавшими свою эффективность на практике. Таким образом, комбинируя традиционную и инновационную методику преподавания РКИ, становится возможным разнообразить материал обучения, повышать интерес студентов к занятиям, а также развивать их коммуникативную активность и внутреннюю мотивацию.

Литература:

1. Чумак, Л.Н. Тенденции развития и инновации в методике преподавания РКИ // сб. материалов – Минск: РИВШ, 2009. – С. 28-30.
2. Леонтьев. Психология общения. – М., 1997
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998, 256 с.
4. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как Addis Michela New technologies and cultural
5. consumption // Edutainment is born. – Bocconi:
6. Bocconi University – Marketing Department, 2002
7. Р. 1–13. иностранного/ Сост. В. Московкин, А.Н. Щукин. - М.: Русский язык. Курсы, 2010. - 552 с.
8. Драгун, Е. М. Инфотейнмент как явление современной медиакультуры [Текст]: дисс. на соиск. уч. ст. канд. Культурологии: 24.00.01 / Драгун Евгения Михайловна. — Москва, 2015. — 175 с.
9. Zühal Okan Edutainment: is learning at risk? // British Journal of Educational Technology, 2003 — Vol 34. — No 3. — c. 255–264
10. Donovan Rob, Henley Nadine Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – p. 504.
11. Addis Michela New technologies and cultural consumption // Edutainment is born. – Bocconi: Bocconi University – Marketing Department, 2002 – P. 1–13.
12. Buckingham, D. and Scanlon, M. (2005) 'Selling learning: towards a political economy of edutainment media,' in Media, Culture and Society, vol. 27, no. 1. pp 41 –58.
13. Němec, Jiři and Trna, Josef Edutainment or Entertainment Education Possibilities of Didactic Games in Science Education. In Němec, J. (ed.) THE EVOLUTION OF CHILDREN PLAY – 24. ICCP Word Play Conference. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, 2007. [Электронный ресурс].

применяются следующие виды контроля: предварительный, промежуточный, текущий и итоговый контроль. С целью оценки уровня развития коммуникабельности слушателей курсов разработана система критериев (коммуникативно-деятельностный, эмоционально-поведенческий и лингвистический), позволяющая на качественном и количественном уровне оценивать эффективность данного процесса. *Коммуникативно-деятельностный* критерий включает знания и коммуникативные умения слушателей; их способность и готовность пользоваться различными средствами коммуникативной деятельности; самостоятельность; гибкость коммуникативного поведения. *Эмоционально-поведенческий* – убежденность в значимости развития коммуникабельности и коммуникативных умений; интерес к коммуникативной деятельности; эмоциональное предвосхищение результатов коммуникативной деятельности. *Лингвистический* – уровень владения иностранным языком; объем лексико-грамматических знаний и умение его использовать в будущей профессиональной деятельности.

Рефлексивно-прогностический компонент осуществляет осознанную оценку процессов преподавания и учения. Он позволяет спрогнозировать дальнейшее развитие педагогической технологии и процесс развития коммуникабельности.

Научно-методическое сопровождение предназначено для управления процессом развития коммуникабельности специалистов спортивного профиля. Оно содержит методические рекомендации преподавателю по организации и проведению занятий и инструкции студентам по развитию коммуникабельности. Научно-методическое сопровождение разрабатывается с учетом уровня компетенции преподавателя и уровня подготовки слушателей к процессу развития коммуникабельности.

Внешний контур включает принципы построения технологии, педагогические условия, научные подходы (коммуникативно-деятельностный, контекстный, личностно-ориентированный) и этапы реализации. Построение педагогической технологии базируется на научных принципах: коммуникативности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, интенсивности, интегративности и профессиональной адекватности. Этапы реализации педагогической технологии развития коммуникабельности специалистов спортивного профиля: мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический, операционно-деятельностный и рефлексивный. Внешний контур обеспечивает построение технологии, а внутренний контур способствует развитию коммуникабельности специалистов спортивного профиля (рис. 1).

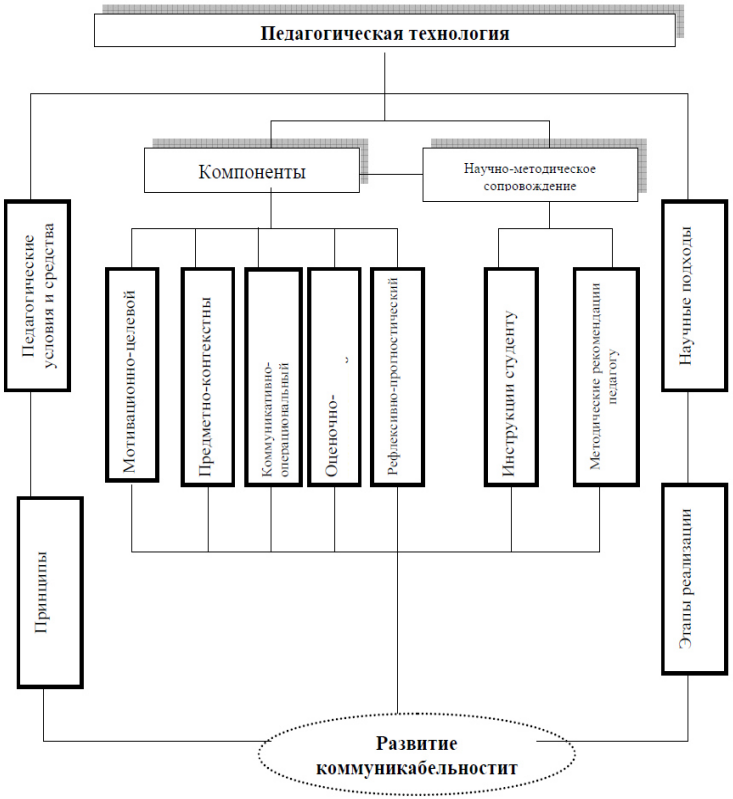


Рис. 1. Педагогическая технология развития коммуникабельности

Опыт проведения практических занятий на дополнительных курсах по английскому языку показывает, что подходящим средством для того, чтобы развить коммуникабельность и поддержать необходимую напряженность процесса обучения, является изменение формы общения на занятии.

Существуют различные формы общения в аудитории: ***со всей учебной группой***: беседа или дискуссия с преподавателем, обсуждение, презентация, круглый стол, выездная конференция; ***с малой группой***: 3 – 7 слушателей работают над коммуникативным заданием, решение которого затем обсуждается всей группой; ***в парах***: двое слушателей обсуждают коммуникативную задачу или ситуацию, ищут решение, которое затем обсуждается в группах и всей академической группой, составляют диалоги и разыгрывают их; ***индивидуальную***: каждый слушатель индивидуально решает коммуникативную задачу, после чего его решение сравнивается с решениями остальных.

университете им. Л.Н. Толстого был проведен эксперимент. Преподаватели обратили внимание на то, что у студентов факультета Физической культуры возникают определенные трудности в изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность. История образования и педагогической мысли». По их мнению, трудности эти связаны с обилием фактов, исторических дат и новых для студентов терминов и понятий, абстрактность и пространность их описания. Применение технологии эдьютейнмент позволило внести в преподавание дисциплины «эмоционально-ценностный компонент, который находит свое отражение в не научных текстах, обладающих педагогической смысловой нагрузкой, например: отрывки из художественной литературы, письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневники, комментарии, портретные зарисовки детей, педагогические эссе, т.е. тексты, в которых очень объемно и эмоционально представлен субъективный личностный смысл, заложенный автором, провоцирующий читающего на сомнение, спор и диалог» [Самойлов:239]. Также использовался иллюстративный материал (например, гравюра «Парижская школа» Питер Брейгель (Старший); «Опять двойка» Фёдор Решетников и др.), сопровождающийся подробным анализом и проблемными вопросами. Результат проделанной работы был не только позитивно оценен преподавателями, которые увидели значительный прогресс в освоении дисциплины, но и самими студентами, которые отметили, что применение технологии эдьютейнмент позволило сделать педагогические тексты «живыми», расширить кругозор, изменить их уже привычное нейтрально-отстраненное отношение к получаемым знаниям. Учитывая специфику специальности, предлагалась также работа над художественном фильмом «Детский хоккей Тарасова» (о хоккейном тренере Анатолии Владимировиче Тарасове), после просмотра которого студенты написали эссе. Главная цель такой работы — продемонстрировать «позитивные стороны профессиональной педагогической деятельности».

Экспериментальные занятия с использованием технологии эдьютейнмент (игра «Treasure Hunt») были проведены Т.В. Сапух в Оренбургском государственном университете на занятии по иностранному языку со студентами факультета филологии и журналистики. Две команды студентов должны были за пять минут составить туристический маршрут по Лондону с обзором основных достопримечательностей. В этом им помогала карта. На следующее занятие студенты представили домашнее задание: экскурсия по Лондону, в которой должны быть отражены какие-то интересные моменты (например, кухня, рестораны, гостиницы, исторические справки), приложены фотографии и презентации. Т.В. Сапух отмечает, что технология эдьютейнмент позволила достичь сразу нескольких результатов: изменение типа общения на занятии (с вертикального «преподаватель-студент» на горизонтальный «студент-студент», что помогло учащимся избавиться от своих внутренних страхов и комплексов), доминирование коммуникативного подхода, формирование личностно-профессиональных качеств (толерантность, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении). [Сапух: 442-452]

Выводы. Отметим, что практически во всех исследованиях эдьютейнмет признается современной продуктивной технологией, которая способна не только разнообразить образовательный процесс, но и качественно улучшить усвоение знаний. Она позволяет:

последовательной смене обучающих состояний субъект обучения приобретает новые знания, обогащает свой опыт, проживая некоторые жизненные ситуации. Однако, в данном определении автор не упоминает о присутствии развлекательного контента в составе процесса обучения, что не соответствует англоязычному понятию «эдьютейнмент»: «обучение» — «развлечение». Заслуживает внимания исследование О. Железняковой и О. Дьяконовой, которые понимают эдьютейнмент как «особый тип обучения, который начинается с развлечения (раз + влечение) в обучении, сопровождается формированием привлечения (при + влечение) внимания учащегося к предмету и, в результате, завершается увлечением (у + влечение) и получением удовольствия от процесса обучения» [Электронный ресурс].Режим доступа: http://www.almavest.ru/ru/favorite/2013/05/14/387/, свободный.]. Обратимся к Толковому словарю Ожегова. «Развлечение - занятие, времяпрепровождение, доставляющее удовольствие», «привлечение (от гл. привлечь) - побудить обратить внимание на что-нибудь, вызвать интерес», «увлечение - большой интерес к кому – чему - нибудь». Учащийся, по мнению авторов, интересно проводя время за изучением какого-либо материала, обращает внимание на особенности предмета и запоминает его основные принципы, что приводит к формированию устойчивого интереса, гармонично сочетающегося с качеством усвоения знаний [http://www.ozhegov.org/].

Н.А. Кобзева рассматривает эдьютейнмент в качестве современной технологии обучения. Исследователь отмечает организацию процесса обучения в комфортных условиях, что, безусловно, сказывается на усвоении знаний. Использование технологии дает гарантию достижения результата с использованием комплексного применения дидактических, технологических средств обучения и контроля. Н.А. Кобзева приводит следующее определение: «Edutainment – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение» [Кобзева: 193]. Концепция неформального обучения в настоящее время поддерживается ЮНЕСКО: разрабатываются рекомендации для принятия решений на государственном уровне, проводятся исследовательские работы и подготавливаются аналитические обзоры, создаются службы мониторинга и оценки.

Обратимся к опыту применения технологии эдьютейнмент. Алексей Греков, вице-президент Всеукраинской тьюторской ассоциации, а также директор школы «Афина» отмечает, что технология эдьютейнмент способна раскрыть потенциал каждого учащегося. [http://from-ua.com/articles/299160-edyuteinment-novie-metodi-obucheniya-dlya-novih-detei.html] В игре обучаемый может «примерить» различные формы деятельности и решить, что это «не его». Это, безусловно, поможет ему в определении своего жизненного пути, поможет найти себя. Педагоги киевской школы «Афина» организуют различные деловые игры с использованием информационных технологий (например, моделирование промышленного комплекса). Часто применяется формат «погружения»: «это выездной формат, когда в течение пяти дней проходит погружение в несколько предметов, присутствует элемент случайности, нестандартной ситуации»[Электронный ресурс].

Технология эдьютейнмент хорошо зарекомендовала себя не только в школьной практике. В Тульском государственном педагогическом

Слушатели курсов рассматривают разнообразие как что-то приятное. Во время однообразной учебно-профессиональной деятельности быстро падает внимание и интерес, и, наоборот, они повышаются, когда сообщается новая информация, решаются новые познавательные и коммуникативные задачи, преодолеваются новые препятствия. Поэтому нужно регулярно изменять учебную ситуацию на занятии.

Выводы. Основными критериями эффективности педагогической технологии развития коммуникабельности специалистов спортивного профиля на дополнительных курсах по английскому языку являются: соответствие объема, структуры и содержания обучения (профессиональные темы, тексты, проблемы, коммуникативные задачи и упражнения, направленные на формирование различных видов речевой деятельности и развитие коммуникабельности) главной цели обучения профессиональному общению специалистов спортивного профиля; соответствие проектируемой структуры и содержания обучения профессиональному общению возможностям педагогического процесса и требованиям будущей профессиональной деятельности; соответствие проектируемых средств обучения профессиональному общению целям подготовки слушателей.

Таким образом, можно выделить следующие особенности в развитии коммуникабельности специалистов спортивного профиля: личностная организация образовательных программ; равнопартнерское сотрудничество; коммуникативность (обучение в процессе общения); соответствие содержания обучения иностранному языку контексту будущей профессиональной деятельности (профессионализация образовательных программ); интеграция образовательных программ в процесс решения профессиональных проблем.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 208 с.

2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М. – Воронеж, 2001. – 432 с.

3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Просвещение, 2010. – 276 с.

4. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood [Text]. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 108 p.

Педагогика

УДК:378.046.4

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ, ВЛИЯЮЩЕЕ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совершенствования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов различного профиля, деятельность которых непосредственно связана с проблемой обеспечения безопасности дорожного движения. При этом внимание уделяется анализу транспортной системы «водитель-автомобиль-дорога-пешеход» и проблемам, связанным с подготовкой водителей транспортных средств, формированием культуры безопасного поведения детей и взрослых на дороге и в транспорте, а также совершенствованию профессиональных компетенций специалистов, занимающихся техническим обслуживанием транспортных средств.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, безопасность дорожного движения, подготовка водителей, культура безопасного поведения пешеходов, профессиональные компетенции, техническое обслуживание транспортных средств, профессиональные стандарты, международные стандарты CDIO.

Annotation.. The article deals with improving the system of training and retraining of specialists in various fields, whose activities are directly related to the problem of road safety. At the same time attention is paid to the analysis of the transport system "driver-vehicle-road-pedestrian" and issues related to the preparation of the drivers of vehicles in promoting safe behavior in children culture and adults on the road and transport, as well as improve the professional competencies of professionals involved in maintenance of transport means.

Keywords: additional vocational training, road safety, driver training, culture of safe behavior of pedestrians, professional competence, vehicle maintenance, professional standards, international standards of CDIO.

Введение. Проблема обеспечения безопасности дорожного движения сегодня сохраняет свою остроту и в этой связи она относится к важнейшим социально-экономическим задачам Российской Федерации. Аварийность на автомобильном транспорте наносит огромный материальный и моральный ущерб как обществу в целом, так и отдельным гражданам. В табл.1 приведены сведения по дорожно-транспортным происшествиям (ДТП), которые произошли в Российской Федерации за последние 5 лет с 2011 по 2015 год по данным [1].

распределенное обучение [Фоссад: 287] С применением технологии учащиеся способны сразу видеть результаты своего труда (обоснованность). Увеличиваются возможности применения самостоятельного обучения, что как известно, сказывается на мотивации и эффективности (дополнительное обучение). Получать знания учащиеся могут в удобное для них время с помощью широкого доступа к образовательным ресурсам (распределенное обучение).

Одним из центральных понятий концепции А. Маслоу является понятие «самоактуализации» (верхняя ступень «Пирамиды Маслоу»), под которой он подразумевал «полное использование талантов», «проявление способностей», творчество всегда и во всем [Маслоу:150] Саморазвитие становится невозможным без увлечения. В таком случае уместно говорить об образовании не как развлечении, а как увлечении.

Митчел Резник (Кембриджский университет) убежден, что использование развлекательного элемента в образовании применяется лишь тогда, когда действенные методы образования терпят крах [Резник:3]. Исследователь отмечает положительные результаты разумного включения в образовательный процесс игровых методик. М. Резник отмечает, что применение игровой технологии позволяет формироваться «внутренней мотивации», которая, в конечном счете, становится главным двигателем познавательной активности ребенка. Самомотивация является двигателем творческой деятельности, формирует ответственность, исполнительность, позволяет научиться концентрировать внимание на исследуемой проблеме.

В отечественной науке термин эдьютейнмент не получил широкого толкования. А.В. Попов определяет эдьютейнмент как игразование — «донесение одной важной идеи, создание динамических стереотипов, прецедентов, позволяющих учащимся в ситуации реального выбора совершать действия автоматически» [Попов:71] Подобная технология служит закреплению знаний и выработке определенных навыков. Говоря в целом об игре, А.В. Попов отмечает, что в скором времени игра изменит свою главную функцию (развлечение) на коммуникативную. О.Л. Гнатюк, профессор РГПУ им. А.И. Герцена определяет эдьютейнмент как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы» и обеспечивающий при этом информирование аудитории при «максимально облегченном анализе событий» [Гнатюк:201] Компьютер, мультимедиа стали неотъемлемой частью общества, следовательно, необходимо максимально использовать их образовательные возможности, которые и формируют цифровой контент. Исследователь считает, что цифровой контент не может быть приравнен к развлечению: работа с педагогически продуманными заданиями никогда не будет легкой. Профессор МГИУ М.М. Зиновкина говорит о «креативном образовании» - целенаправленном последовательном освоении учеником передаваемых ему методологий и опыта творческой деятельности с формированием на этой основе собственного творческого опыта [Зиновкина:198] Образование с применением новых подходов способствует формированию творческой личности, усиливает мотивацию к обучению. И.Ф. Феклистов, профессор СПбГУ, предлагает термин «неформальное образование». По его мнению, обучение не ограничено рамками педагогического процесса. [Феклистов: 319] Человек развивается и благодаря своему окружению, жизненному опыту. Таким образом, при

среди населения проводилась разъяснительная работа о вреде наркотиков, разрушительных последствиях СПИДа и рака и т. д. После этого идея развлекательно-образовательных программ для детей только набирала популярность. Возникли «Улица Сезам», «Телепузики». К отечественным проектам такого рода можно отнести всем известную «АБВГДейку» и «Спокойной ночи, малыши». Эти программы демонстрируют применение игровых педагогических технологий. В настоящее время принципы организации развлекательно-образовательной передачи распространились на более широкую аудиторию. Примером могут служить проекты National Geographic и Discovery. В Москве существует музей занимательных наук «Экспериментаниум», представляющий собой развлекательно-образовательный центр, в котором все желающие (и взрослые, и дети) могут в развлекательной форме познакомиться со сложными физическими и химическими явлениями, провести собственные эксперименты, поучаствовать в шоу и мастер-классах.

Педагогические особенности технологии *эдьютейнмент* наиболее полно нашли свое отражение в исследованиях зарубежных авторов. Практически все исследователи отмечают основной особенностью технологии — создание развлекательно-образовательной среды, в которой наиболее полно реализуются все возможности современного образования. Применение интерактивных компьютерных технологий в обучении открывает перед педагогом новые возможности. Так, Зухал Окан, профессор Cukurova университета города Адана (Турция) считает главной целью технологии эдьютейнмент — баланс между эмоциями пользователя компьютера и его образовательными потребностями.[Zühal Okan: 259] Благодаря использованию яркого дизайна, интерактивности и т. д. субъект образовательного процесса приходит к пониманию увлекательности обучения, что в свою очередь сказывается на качестве усвоения учебного материала.

О преодолении психологических барьеров и создании комфортной образовательной среды говорит профессор Австралийского университета им. Дж. Кертина Роб Донован. .[Донован: 142] Он считает, что технология эдьютейнмент способна снизить давление на психику обучаемого благодаря тому, что материал подается в нестандартной, увлекательной форме.

Итальянский профессор Микела Эддис убежден, что эдьютейнмент позволяет глубоко погрузиться в изучаемый предмет, так как в процессе обучения удовлетворяется любопытство [Эддис: 5].

Д. Букингем (Кембриджский университет) и М. Скалтон (Гарвардский университет) особо отмечают сочетание в технологии традиционного и экспериментального. Это просто необходимо, по их мнению, в современных условиях «усталой» системы образования. Исследователи убеждены, что эдьютейнмент возможно использовать и при создании целых учебных модулей [Букингем, Скалтон: 43]

Юрий Немец и Йозеф Трна (Университет им. Макарека, Чехия) расширяют возможности *эдьютейнмента*. Они считают, что данная технология с успехом может применяться в музеях, центрах досуга, экологическом образовании и др.[Электронный ресурс: http://www.iccp-play.org/documents/brno/nemec_trna.pdf.]

Эст дэ Фоссард (Университет Дж. Хопкинса) выделяет в понятии эдьютейнмент три составляющих: обоснованность, дополнительное обучение,

Таблица 1

Показатели аварийности	2011г.	2012г.	2013г.	2014г.	2015г.
Всего ДТП	199 868	203 597	204 068	199 720	184 000
Всего погибло людей, чел.	27 953	27 991	27 025	26 963	23 114
Всего погибло детей, чел.	944	940	872	878	737

Как следует из приведённых данных, стабильной тенденции снижения общего числа ДТП и числа погибших людей, к сожалению, не наблюдается. И что особенно печально, в число погибших людей входит самая незащищённая категория – дети.

Решение проблемы требует координации усилий всех участников системы, обеспечивающей безопасность дорожного движения, формирования эффективных механизмов взаимодействия органов государственной власти, органов местного самоуправления, общественных институтов и негосударственных структур. С этой целью в Российской Федерации в настоящее время реализуется Федеральная целевая программа "Повышение безопасности дорожного движения в 2013-2020 годах", а в Санкт-Петербурге – государственная программа "Обеспечение законности, правопорядка и безопасности в Санкт-Петербурге" на 2015-2020 годы [2]. Составной частью государственной программы Санкт-Петербурга является подпрограмма 2 "Комплексные меры по обеспечению безопасности дорожного движения в Санкт-Петербурге". К числу задач подпрограммы 2 относятся:

- повышение правосознания и ответственности участников дорожного движения,
- предупреждение детского дорожно-транспортного травматизма путём формирования навыков безопасного поведения на дорогах.
- совершенствование системы управления деятельностью по повышению безопасности дорожного движения,
- повышение культуры вождения.

Среди мероприятий, направленных на реализацию этих задач, важнейшими являются организация повышения квалификации для различных категорий педагогов и специалистов, а также разработка соответствующих методических рекомендаций [2]. Таким образом, в современных социально-экономических условиях формирование эффективной системы дополнительного профессионального образования в сфере обеспечения безопасности дорожного движения объективно выдвигается на первый план.

Формулировка цели статьи. Для решения многих вопросов по развитию системы дополнительного профессионального образования в сфере обеспечения безопасности дорожного движения необходима разработка её модели. Это и является целью настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что подход к изучению проблемы безопасности дорожного движения должен быть комплексным, учитывающим каждый из элементов транспортной системы «водитель-автомобиль-дорога-пешеход» и их взаимодействие.

Трудно переоценить роль водителя и уровень его профессиональных компетенций. Статистика показывает, что самый большой процент ДТП происходит именно по вине водителей (86%) [1]. Поэтому к качеству подготовки выпускников автошкол следует предъявлять самые высокие требования. А это напрямую зависит от квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, а так же материально-технического и учебно-методического обеспечения автошкол. В связи с введением 11.08.2014г. новых программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1408 от 26.12.2013г. повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения автошкол становится крайне актуальной задачей.

Техническое состояние автомобиля также играет важную роль для предотвращения ДТП и снижения тяжести его последствий (диаграмма 1).

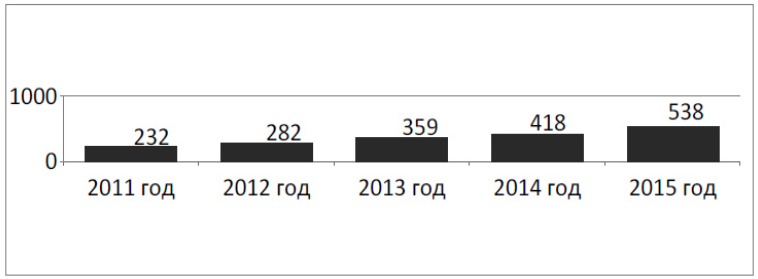


Диаграмма 1. Количество погибших в ДТП по причине технической неисправности в 2011-2015 годах, чел.

Технически исправный автомобиль, тем более современный, оснащённый многочисленными системами активной и пассивной безопасности, удобен в управлении и надёжно защищает водителя и пассажиров при возникновении аварийных ситуаций. Поэтому профессионализм автомехаников, выполняющих работы по техническому обслуживанию и ремонту, а так же экспертов по контролю технического состояния автомобилей при периодическом техническом осмотре, гарантирующих их исправное состояние, должен быть на самом высоком уровне. В современных условиях, с учётом быстро обновляющегося парка автомобилей, это требование может быть выполнено только при постоянном повышении квалификации персонала предприятий автомобильного кластера.

Пешеходы тоже являются участниками дорожного движения. К сожалению, очень часто именно невнимательность пешеходов и несоблюдение ими самых элементарных правил дорожного движения приводит к возникновению ДТП. В 2015 году с участием пешеходов произошло 58 221 ДТП, что составляет 32% от их общего числа [1]. Особенно печально выглядят цифры статистики, свидетельствующие о детском дорожно-транспортном

термина: «Инфотейнмент – эстетизированная форма подачи новостных и других видов медиаинформации в развлекательном формате, иногда с элементами театрализации, игрового начала или с различными их оттенками» [Драгун: 43]. Данное явление характерно для ТВ, радио, прессы, Интернета. Главная задача, стоящая перед создателями текста с использованием форм инфотейнмента, повышение интереса к предоставляемой информации, посредством включения развлекательных элементов, воздействующих на эмоции. Автором данного термина принято считать Нила Постмана, использовавшего его в книге «Забавляясь до смерти» (1985г.). По другой версии, термин впервые был использован в сентябре 1980 года на Объединённой конференции ASLIB, The Institute of Information Scientists и The Library Assosiation в Шеффилде (Великобритания). Но еще раньше термин возник в США в 1974 году для названия конвенции The Intercollegiate Broadcasting System (IBS), ассоциации радиостанций колледжей. Тогда он имел несколько другое значение: «связь между Информацией и Развлечением». Но, как отмечает Е.М. Драгун, явление инфотейнмента присутствовало даже в ранних пластах культуры. Например, большое значение имело ораторское искусство как способ передачи информации; в Средние века появляется проповедь, а позже — формы актуализации народной культуры (комедия дель арте, театр раек). Все названные виды подачи информации преследовали одну цель: посредством включения в текст развлекательных, нестандартных, красочных, запоминающихся, воздействующих на эмоции элементов донести до адресата и зафиксировать в его сознании определенную, зачастую, образовательную информацию.

Во второй половине XX века на американском и европейском телевидении стали падать рейтинги программ. Это было связано с тем, что только 25% информации, представленной в традиционной форме, воспринималось телезрителями. Тогда и возникла необходимость привнести в тексты СМИ развлекательный элемент.

Е.М. Драгун выделяет три вида инфотейнмента: политейнмент, технотейнмент и эдьютейнмент [Драгун: 139].

Коммуникации в формате **политейнмента** позволяют политическим деятелям получить максимальную поддержку электората посредством политических шоу, включающих в себя развлекательные элементы.

С развитием технологий и мультимедиа возникает и термин **технотейнмент**. Он используется не так часто как инфотейнмент, политейнмент и эдьютейнмент. Примером может служить изобретение программистов компании Google — виртуальный музей Google Art Project. Пользователи имеют возможность познакомиться с известнейшими произведениями искусства, расположенными в различных музеях мира, не выходя из дома. Достаточно только иметь компьютер и выход в Интернет.

Термин ***эдьютейнмент*** появился благодаря The Walt Disney Company, которая его использовала применительно к сериалу «Настоящие приключения». Но сама технология была не нова. Во время второй мировой войны в США вышел мультсериал “Private Snafu”, в котором зрители информировались о необходимых в военное время мерах безопасности благодаря герою-солдату, попадающему в различные ситуации. В последствие в США и Великобритании принципы новой технологии были перенесены в область здравоохранения. Посредством «нескучных», наглядных сюжетов

характерной особенностью лингводидактических инноваций на современном этапе следует считать тесную взаимосвязь с этими средствами [Чумак: 29].

Формулировка цели статьи. Цель статьи и актуальность проблемы определяется необходимостью переосмысления процесса преподавания русского языка как иностранного, который осуществляется в настоящее время в условиях кардинальных изменений во всей системе образования.

Изложение основного материала статьи. Мировая цивилизация разработала систему обучения, исходящую из психологической концепции личности учащегося как субъекта учебной деятельности [Леонтьев, 1977]. В условиях глобальной коммуникации и свободного доступа к информации индивидуальные возможности личности расширились и произошло осознание того, что личность соизмерима с миром. Теория и практика современной европейской и мировой педагогики ориентированы на личность как первооснову при определении цели содержания образования и методов организации учебного процесса. Учеными-методистами и сегодня обсуждаются вопросы использования различных технологий в процессе обучения иностранным языкам (Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин, А.А. Акишина, Т.Е. Акишина, Т.Л. Жаркова, С.А. Ананьин, Т.М. Балыхина, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Уша, Е.Е. Юрков и др.). Вопросы необходимости и эффективности применения инновационных педагогических технологий в системе высшего образования находят отражение в работах О.О. Дьяконовой, Н.А. Кобзевой, И.А. Зимней, Т.Е. Исаевой, В.Ю. Радаевой, П.И. Образцова, Т.В. Самосенковой, О.Ю. Ивановой, Н.А. Баранова, А.С. Дубинина, В.А. Сластенина, Д.Б. Эльконина, С.Ф. Занько, Ю.С. Тютюнникова, П.И. Пидкасистого, Г.К. Селевко, Л.П. Буевой, Е.В. Толмачевой, В.И Заботкина и др.). Термин «образовательная технология» до сих пор не имеет четкого толкования в современной педагогической мысли. Его понимают и как психолого-педагогические установки (Б.Т. Лихачев), и как технику реализации учебного процесса (В.П. Беспалько), и как процессуальную часть дидактической системы (М. Чошанов). Часто термин становится синонимом модели (В.М. Монахов) или метода обучения. Г.К. Селевко считает: «Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [Селевко: 16]. Он определяет обязательные составляющие образовательной технологии таким образом: а) концептуальная основа; б) содержательная часть обучения: цели обучения - общие и конкретные; содержание учебного материала; в) процессуальная часть - технологический процесс: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности; методы и формы работы преподавателя; деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса. «Технология обучения – это специально отобранные и расположенные в определенном порядке приемы обучения, которыми пользуются преподаватели в своей работе», - отмечают Л.В. Московкин, А.Н. Щукин, Т.А. Капитонова. [Хрестоматия: 87].

В последние годы в культурологии, журналистике, педагогике и других науках все чаще звучит термин «инфотейнмент», что является транслитерацией английского infotainment (information (англ. информация) и entertainment (англ. развлечение). Е.М. Драгун дает следующее определение

травматизме (11%). Из этой тяжёлой ситуации выход может быть только один - формирование культуры безопасного поведения на дороге и в транспорте, начиная с самого младшего возраста. Для этого должно быть организовано обучение детей правилам дорожного движения и безопасному поведению на дорогах и в транспорте в дошкольных образовательных учреждениях, школах, профессиональных организациях. При этом обязательно следует учитывать психофизиологические особенности детей различного возраста. В связи с этим, актуальность соответствующих программ повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений, методистов и педагогических кадров не вызывает сомнений.

Таким образом, на сегодняшний день остаётся весьма важным направлением поиск эффективных стратегий и технологий формирования профессиональных компетенций преподавательских кадров и специалистов автомобильного кластера, обеспечивающих безопасность дорожного движения. Это тем более важно, что в российской практике профессиональный уровень специалиста, как фактор влияния на уровень дорожной безопасности никогда не рассматривался [3].

В общем виде модель системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавательских кадров и специалистов автомобильного кластера, обеспечивающих безопасность дорожного движения, разработана под руководством автора на кафедре профессионального образования СПб АППО.

Данная модель включает следующие элементы:

1) рынок труда, являющийся потребителем и заказчиком образовательных услуг, в который входят различные образовательные учреждения Санкт-Петербурга и предприятия автомобильного кластера,

2) сетевое сообщество во главе с СПб АППО, сформированное для реализации программ дополнительного образования, в которое входят социальные партнёры академии,

3) федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные и международные стандарты, образовательные программы, учебно-методические пособия, контрольно-оценочные средства,

4) различные социально-экономические механизмы, в том числе механизмы финансирования реализации программ дополнительного образования (на основе государственного бюджета, за счет собственных средств работодателей), организационно-правовые механизмы и другие.

За счет развития профессиональной компетенции педагогических кадров образовательных учреждений различного уровня и специалистов автомобильного кластера в плане повышения безопасности дорожного движения разработанная модель позволяет решить ряд частных задач:

1) формирование культуры безопасного поведения детей на дороге и в транспорте;

2) совершенствование системы подготовки водителей транспортных средств и их допуска к участию в дорожном движении;

3) повышение профессиональной компетенции специалистов автомобильного кластера.

Для решения этих задач на кафедре профессионального образования ведется большая работа по написанию учебно-методических материалов и по разработке и реализации широкого спектра программ дополнительного

профессионального образования. Эти программы и учебно-методические материалы можно разделить на несколько направлений.

К первому направлению относятся программы повышения квалификации для руководителей, преподавателей и мастеров производственного обучения образовательных учреждений и организаций, осуществляющих подготовку водителей транспортных средств. Они были разработаны с учётом введения в действие Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», новых примерных программ подготовки водителей различных категорий и дополнены методическим пособием по совершенствованию обеспечения учебного процесса в автошколах для повышения качества подготовки водителей при сокращении часов теоретического обучения [4].

Ко второму направлению относятся программы повышения квалификации педагогических работников в сфере профилактики детского дорожно-транспортного травматизма [5]. Эти программы адресованы к очень широкой аудитории, включающей воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей начальной и средней школы, педагогов профессиональных образовательных организаций и также обеспечиваются методическими разработками [6, 7, 8]. В разработанных материалах раскрываются психофизиологические особенности детей дошкольного и школьного возраста, их влияние на поведение детей на дороге, отражается специфика профилактической работы педагогов. При этом на кафедре осуществляется попытка реализации концепции непрерывного образования по формированию системы педагогических знаний и практических навыков педагогов для профилактики детского дорожно-транспортного травматизма с учетом научного подхода.

К третьему направлению относятся программы повышения квалификации для мастеров производственного обучения и преподавателей учреждений среднего профессионального образования, осуществляющих подготовку автомехаников, и соответствующее методическое обеспечение. Целью данных программ является приобретение новых компетенций по работе на современном оборудовании с использованием инновационных технологий диагностирования современных автомобилей [9, 10]. Это позволяет поднять качество подготовки специалистов на более высокий уровень в соответствии с требованиями работодателей и обеспечивает выполнение работ по техническому обслуживанию и контролю технического состояния, гарантирующих безопасную эксплуатацию автомобилей.

И, наконец, последнее направление связано с выполнением заказов на образовательные услуги от социальных партнёров кафедры на повышение квалификации или переподготовку их работников для ведения нового вида профессиональной деятельности. Тематика таких программ также связана, прежде всего, с диагностированием и контролем технического состояния систем, обеспечивающих безопасность автомобилей и соблюдение экологических стандартов при проведении периодического технического осмотра транспортных средств. Отличительной особенностью этих программ является их разработка на основе профессиональных стандартов [11], а также с учётом международных стандартов SDIO [12]. Сущность стандартов SDIO заключается в следующем.

Педагогика

УДК 811.161.1:378:008
доктор педагогических наук,
профессор Самосенкова Татьяна Владимировна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет НИУ «БелГУ» (г. Белгород);
аспирант Савочкина Ирина Владимировна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет НИУ «БелГУ» (г. Белгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Данная статья рассматривает проблему обучения иностранных студентов русскому языку средствами инновационных образовательных технологий. Возможности иностранного языка расширяются, превращая его в средство: 1) образования и всестороннего развития личности; 2) доступа к иноязычной информации; 3) осуществления межкультурного общения в контексте профессиональной деятельности. В статье раскрыта история использования технологии эдьютейнмент, а также проанализированы возможности ее применения в образовательном процессе в настоящее время.

Ключевые слова: методика, образовательная технология, РКИ, интерактивное обучение, политейнмент, технотейнмент, эдьютейнмент.

Annotation. This article examines the problem of foreign students learning Russian language by means of innovative educational technologies. Possibilities of a foreign language are expending, turning it into means:1) education and all-round development of the personality; 2) access to foreign language information; 3) implementation of cross-cultural communication in the context of professional activity. The article deals with the history of the use edyuteynment technology, as well as analyzed the possibility of its application in the educational process at the present time.

Keywords: methods, educational technology, Russian as a foreign language, interactive learning, politeynment, tekhnoteynment, edutaiment.

Введение. Современное образование – стремительно развивающаяся и изменяющаяся сфера деятельности человека. Это развитие невозможно без инноваций, без новых информационных и образовательных технологий. Обучение русскому языку как иностранному должно соответствовать мировым стандартам, а это требует внедрения новейших технологий в учебный процесс.

Методисты постоянно ищут новые пути интенсификации и оптимизации процесса обучения. Использование новых технологий в преподавании русского языка для иностранных студентов является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов. Настоящее и будущее преподавания и изучения РКИ нельзя представить сейчас без применения новейших технологий. С учетом того, что к последним научно-техническим и технологическим достижениям интеллектуальной деятельности человека относится комплекс разнообразных средств коммуникативных технологий,

После получения результатов опроса у сборной команды нашего университета была создана группа в социальной сети «Вконтакте» освещающая ее жизнь.

Выводы. Исходя из вышеизложенного - бильярдный спорт можно повсеместно вводить в вузах, приобретая необходимую тренировочную базу, что позволит привлечь большое количество студентов к занятиям, имеющих противопоказания к физическим нагрузкам. Также это оптимизирует подготовку сборной команды по данному виду спорту, необходимо также уделять внимание разносторонней подготовке спортсмена-бильярдиста в условиях высшего учебного заведения.

Литература:

1. Галеев И.Ш., Святова Н.В., Ситдикова А.А., Миннахметова Л.Т., Мисбахов А.А., Садыкова А.И. Анализ умственной работоспособности студентов на фоне занятий физической культурой и спортом // Современные проблемы науки и образования. – 2013 - №2 – С.

2. Королев Г.Н., Салмова А.И. Психологические особенности формирования личности спортсмена в высшем учебном заведении // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2016. – №4 (14) – С. 95-99.

3. Королев Г.Н., Салмова А.И. Особенности построения тренировочного процесса со сборными командами вуза // Рудиковские чтения 2015: Материалы XI Всероссийской конференции с международный участием по психологии спорта и физической культуры – М.: РГУФКСМиТ, 2015. – С. 231-235.

4. Королев Г.Н., Салмова А.И. Особенности психологии студента-спортсмена // Физическая культура и спорт интеграция науки и практики: Материалы XII Международной научно-практической конференции – Ставрополь: ФГАОУ ВПО «Северокавказский федеральный университет», 2015. – С. 5-9.

5. Парфенова Л.А. Основные направления интеллектуализации физического воспитания школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2013. № 6. С. 14-20.

6. Салмова А.И., Парфенова Л.А. Роль интеллектуальных видов спорта в социальной реабилитации подростков с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма: материалы II-ой всероссийской научно-практической конференции – Казань.: ПГАФКСиТ, 2016 – С .223-226

7. Салмова А.И. Развитие бильярдного спорта в техническом вузе // Актуальные проблемы современной экономики России: Материалы Международной конференции – Казань: КНИТУ-КАИ, 2015. – С. 267-271.

Содержание программ определяется комплексным характером инженерной деятельности в рамках модели «планировать – проектировать – производить – применять» (стандарт 1).

В программах определены и детализированы профессиональные компетенции, освоение которых предполагается в ходе обучения, что необходимо для ведения нового вида профессиональной деятельности в сфере технического контроля и диагностики транспортных средств (стандарт 2).

Разработанный учебный план является интегрированным, то есть содержит взаимосвязанные дисциплины и предполагает четкую интеграции личностных и межличностных навыков, а также навыков создания продуктов, процессов и систем (стандарт 3).

В программах предусмотрено изучение базовых дисциплин, создающих основу для инженерной практики при создании продуктов, процессов и систем и формирования основных личностных и межличностных компетенций для выпускников программ (стандарт 4).

Учебные планы образовательных программ включают разработку проектов, предусматривающих получение слушателями опыта исследовательской и проектно-внедренческой деятельности (стандарт 5).

В программах предусмотрено создание рабочего пространства, включающего лекционные кабинеты, учебно-вычислительный комплекс, лаборатории и полигоны, оснащенные необходимым оборудованием, что достаточно для приобретения слушателями навыков практической инженерной деятельности, социального взаимодействия, командной и самостоятельной работы (стандарт 6).

При реализации образовательных программ предполагается применение методов интегрированного обучения, таких как контекстное обучение, проблемно-ориентированный подход к обучению, обучение на основе опыта, обучение в команде, междисциплинарный подход к обучению, обучение на основе развития творческого потенциала, которые способствуют освоению знаний одновременно с развитием личностных и межличностных навыков, навыков инженерной деятельности (стандарт 7).

Обучение основано на использовании активных и эффективных практико-ориентированных методах, в том числе:

- моделирование инженерной практики,
- стимулирование к анализу и размышлениям,
- направленных на повышение мотивации слушателей, понимание ответственности за свои действия (стандарт 8).

Реализация программ предусматривает систематическое повышение квалификации преподавателей в области личностных, межличностных и профессиональных компетенций (стандарт 9), использования активных и интегрированных методов обучения и оценки его результатов (стандарт 10).

При реализации программ предусмотрено применение адекватных методов оценки результатов обучения, формирующих профессиональные, личностные и межличностные компетенции выпускников (стандарт 11).

Предусмотрена оценка соответствия разработанных программ требованиям концепции CDIO и обеспечение обратной связи со всеми заинтересованными лицами для дальнейшего совершенствования программ (стандарт 12).

Выводы:

1. Представлена модель системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров в сфере обеспечения безопасности дорожного движения, разработанная и реализуемая на кафедре профессионального образования СПб АППО.

2. Представленная модель системы дополнительного образования разработана на основе анализа транспортной системы «водитель-автомобиль-дорога- пешеход».

Литература:

1. Информационное интернет агентство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//www.1gai.ru

2. Государственная программа Санкт-Петербурга "Обеспечение законности, правопорядка и безопасности в Санкт-Петербурге" на 2015-2020 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.zakon.gov.spb.ru/

3.Кравченко П.А. Профессиональная переподготовка специалистов в задачах обеспечения профессиональной компетентности и ускоренной адаптации специалистов к новым видам профессиональной деятельности в сфере обеспечения БДД /П.А. Кравченко // Новое в профессиональном образовании специалистов для сферы обеспечения безопасности дорожного движения: Сборник докладов и статей целевой конференции 7-9 сентября 2009г. – СПб.: СПб ГАСУ, 2009. С.3

4. Якушечкина Е.В. Методические рекомендации по подготовке мастеров производственного обучения автошкол: методические рекомендации / Е.В. Якушечкина. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 65 с.

5. Якушечкина Е.В. Непрерывное образование педагогов как условие преемственности работы по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма / Е.В. Якушечкина // Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма: состояние, проблемы, перспективы. Сборник материалов региональной научно-практической конференции 4 февраля 2010г. – СПб.: СПб АППО, 2010. С. 102-107

6. Панов Н.А., Чикулаева В.В., Якушечкина Е.В. Сборник документов и методических рекомендаций по вопросам профилактики детского дорожно-транспортного травматизма – СПб.: СПб АППО, 2013. – 175 с.

7. Якушечкина Е.В. Разработка методики формирования транспортной культуры школьников: методические рекомендации / Е.В. Якушечкина. – СПб.: СПб АППО.2012. – 60 с.

8. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма: методические рекомендации (для учителей начальной школы) / под общ. ред. Т.А. Овечкиной. – СПб.: СПб АППО, 2011. – 52 с.

9. Панов Н.А., Титаренко Д.Н. Методические рекомендации по организации процесса обучения диагностике автомобильных электронных систем / Н.А. Панов, Д.Н. Титаренко // Образовательные стандарты как фактор инновационного развития учреждений профессионального образования. Материалы IX городских педагогических чтений – СПб.: Издательско-полиграфическая компания «Коста», 2012. С. 189-192

10. Панов Н.А., Чикулаева В.В. Материально-техническое обеспечение учебного процесса в учреждениях начального и среднего профессионального образования: учебно-методическое пособие / Н.А. Панов, В.В. Чикулаева. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 84 с.

Также был задан вопрос, какой подарок они бы хотели получить за победу в данных соревнованиях. (Таблица 11).

Таблица 11

Предпочтения студентов в вознаграждениях за победу в студенческих соревнованиях (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Кубок, медаль, диплом, почётная грамота	40	30
Материальное	30	50
Ценный приз	20	15
Другое (что именно?)	10	5

Так, в 2013 году возросло количество желающих получить материальное вознаграждение, в графе – «Другое (что именно?)» студенты указали помощь в сдаче сессии, скидку в оплате за учебу, материальную помощь. Была выявлена осведомленность студентов о наличии сборной команды по бильярду в их вузе, выявленная в рамках опроса за 2013 год (рисунок 1).

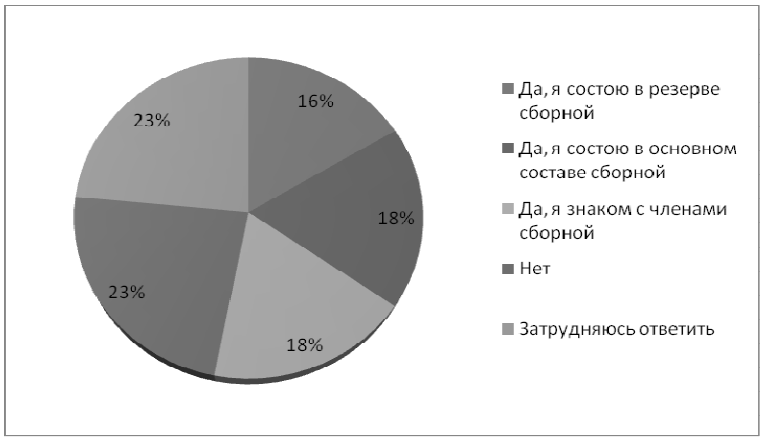


Рис. 1. Диаграмма о наличии информации у студентов о сборной команде по бильярду (в %)

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что не владеют данной информацией 46% опрошенных. На вопрос: «Знаете ли Вы об успехах данной команды» ответили утвердительно - 29%, отрицательно - 42% и безразлично - 29%. Данные результаты говорят об отсутствии информации в печатных изданиях вуза, наличия тематических групп в социальных сетях.

Таблица 8

Влияние качества оборудования на предпочтение студентов (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Имеет	50	56
Не имеет	50	44

Очевидно то, что требования студентов к качеству оборудования возросло это связано с тем, что с каждым годом увеличивается профессионализм в данном виде спорта, в том числе и студентов. Большинство тренеров по данному виду спорта не имеют профессиональной классификации, было выявлено, имеет ли значение образование и профессионализм тренера. (Таблица 9).

Таблица 9

Значимость для студентов профессионализма тренера по бильярдному спорту (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Да	30	25
Скорее да, чем нет	30	24
Скорее нет, чем да	20	18
Нет	11	16
Затрудняюсь ответить	9	17

В 2010 году к профессионализму тренера предъявлялось больше требований, чем в 2013. Также в рамках опроса за 2013 год было выявлено хотят ли студенты, чтобы была создана лига по бильярдному спорту, ответили положительно 61% опрошенных, отрицательно - 18%, затруднились ответить - 21%. На вопрос: «Знаете ли Вы о деятельности студенческих лиг по другим видам спорта», ответили положительно 43% опрошенных, отрицательно - 57%.

О возрастающем интересе к данному виду спорта также можно судить по вопросу: «Хотели бы Вы, чтобы больше проводилось соревнований между факультетами, вузами» (Таблица 10).

Таблица 10

Желание студентов в увеличении количества соревнований (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Да	40	56
Нет	60	44

11. Профессиональный стандарт «Специалист по техническому диагностированию и контролю технического состояния автотранспортных средств при периодическом техническом осмотре». Утверждён приказом министерства труда и социальной защиты российской Федерации от 23 марта 2015 г. №187н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: garant.ru›products/ipo/prime/doc/70903998/

12. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с анг. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 17 с.

Педагогика

УДК 796.035

кандидат педагогических наук, доцент Парфенова Лариса Анатольевна
Поволжская государственная академия физической
культуры спорта и туризма (г. Казань);
доктор педагогических наук, профессор Коновалов Игорь Евгеньевич
Поволжская государственная академия физической
культуры спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук Макарова Елена Васильевна
Ульяновская государственная сельскохозяйственная
академия имени П. А. Столыпина (г. Ульяновск)

ИНКЛЮЗИВНО-АДАПТИВНЫЕ ВИДЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В настоящее время все больше внимания уделяется состоянию физического, психического и социального здоровья людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В последние годы активно формируется идеология инклюзивного образовательного пространства, в котором результативность средств адаптивной физической культуры обеспечивается эффективной реализацией совместной физкультурно-спортивной деятельности учащейся молодежи и лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе их интеграции в социокультурное пространство. Актуальным является формирование принципиально новых форм и подходов к разработке адаптивных спортивно-оздоровительных технологий для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивно-адаптивные виды двигательной деятельности, инвалиды, студенческая молодежь.

Annotation. Currently, more attention is paid to the state of physical, mental and social health of people with disabilities. In recent years, actively developing an ideology of inclusive educational space in which the performance of means of adaptive physical education is provided for effective implementation of joint sports activities of students and individuals with disabilities on the basis of their integration into the socio-cultural space. Pressing is the formation of a fundamentally new forms

and approaches to develop adaptive sports and fitness technologies for people with disabilities.

Keywords: inclusive adaptive physical activities, disabled, students.

Введение. Увеличение количества лиц с ограниченными возможностями здоровья, обусловленное эколого-биологическими и техногенными факторами, локальными военными конфликтами, ростом дорожно-транспортных происшествий, а также несоответствием условий профессионально-трудовой занятости, актуализировало одну из самых насущных социальных проблем – проблему инвалидности, задействовав в ее решении весь передовой авангард нашей страны, от политиков, ученых и общественных деятелей до студентов, волонтеров и простых граждан. Государство сегодня ориентировано на совершенствование правового регулирования и практической деятельности в сфере социальной защиты инвалидов. Это выражается во взятых обществом обязательствах в обеспечении инвалидам условий для нормальной жизни, учебы и развития задатков, профессиональной подготовки, адаптации к общественной среде [2-4].

Активизация процессов общественных отношений проявляются в развитии новых форм и направлений социальной политики в аспектах интеграции, реабилитации и поддержки людей с особыми потребностями. При этом необходимо учитывать неуклонный рост числа людей с инвалидностью, особенно граждан молодого возраста, количество которых за последние годы в Росси увеличилось в несколько раз.

Ежегодно в Российской Федерации более одного миллиона человек признаются инвалидами, причем 95-97% из них остаются инвалидами пожизненно. Большей частью инвалидов - это люди трудоспособного возраста. Одновременно с ростом взрослой инвалидности происходит увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья.

На начало 2015 года в Российской Федерации насчитывалось 12 млн. 924 тыс. инвалидов. Дети составляли 605 тысяч человек, что больше на 3,7% чем в 2013 и на 9,2%, чем в 2010 году. Детей школьного возраста из них – 378 тысяч. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2014-2015 учебном году в различных учебных заведениях обучалось около семнадцати тысяч студентов-инвалидов.

Формулировка цели статьи статьи. Рост числа молодых инвалидов в стране выводит на первый план проблему доступности высшего образования, готовности высших учебных заведений к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и соответственно предоставление им качественных образовательной услуги. В целом, именно эффективность образования лиц с ограниченными возможностями здоровья определяет степень настоящей и будущей социальной и профессиональной реабилитации инвалидов, уровень их квалификации, реальную осуществимость личностного, творческого и карьерного роста. Целью данной статьи является обоснование инклюзивно-адаптивной двигательной деятельности как эффективного средства психофизического совершенствования молодежи с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Расширение возможностей для полной самореализации лиц с ОВЗ связано с проблемой их адаптации и совершенствования системы образования индивидов. Актуальность изучения данного вопроса объясняется также тем, что профессиональное образование

Таблица 6

Распределение ответивших студентов по вузам г.Казани (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
КНИТУ-КАИ	74	31
КГУ – КФУ	20	17
КГФЭИ	1	-
КГУКИ	-	7
КГЭУ	1	13
КГАСУ	2	13
КНИТУ-КХТИ	2	13
ТИСБИ	-	6

Из данной таблицы мы видим, что в 2013 году в опросе не принимали участие студенты КГФЭИ, что связано с присоединением этого вуза к КФУ, а в 2010 году не участвовали учащиеся ТИСБИ и КГУКИ. Также был задан вопрос, где предпочтительнее поставить бильярдные столы в условиях вузов (Таблица 7).

Таблица 7

Предпочтение студентов в местоположении базы по бильярдному спорту (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
В одном из зданий нашего вуза	52	50
В каждом учебном здании должен быть свой бильярдный клуб	21	20
В каждом общежитии должен быть свой бильярдный клуб	12	13
Сочетание 2-го и 3-го вариантов	15	17

Как видно из таблицы желание студентов были одинаковы и в 2010 и в 2013 году, можно отметить, что зачастую столы устанавливают на базах кафедр физического воспитания, что совпадает с желанием студентов, отраженным в первом ответе. Также было выявлено «имеет ли значение качество предлагаемого оборудования по бильярдному спорту». (Таблица 8).

Таблица 4

Предпочтения студентов в использовании своего свободного времени (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Встречаюсь с друзьями	87,5	62
Занимаюсь спортом	50	60
У меня есть хобби	45	18
Все время посвящаю учебе	0,25	15
Другое (что именно?)	22,5	19

Из данной таблицы можно предположить, что в 2013 году на 10% возросло количество студентов, занимающихся спортом. Также учащимся было предложено ответить на вопрос: «Хотели ли бы Вы, чтобы в вашем вузе поставили бильярдные столы». (Таблица 5).

Таблица 5

Заинтересованность студентов в развитии бильярдного спорта в их вузе (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Да	37	25
Скорее да, чем нет	30	37
Скорее нет, чем да	20	10
Они есть в нашем вузе	10	23
Мне безразлично	3	5

Из данной таблицы вытекает то, что студентов, желающих заниматься данным видом спорта в стенах высшего учебного заведения, было 67% в 2010 году и 62% в 2013 году. Также возросло количество ответивших, что «в их вузах есть бильярдные столы» - это связано с тем, что в некоторых вузах, принимавших участие в опросе, появилась база по данному виду спорта (Таблица 6).

лиц с ограниченными возможностями здоровья относится к категории сложнейших вопросов в социальной работе. Большое значение здесь имеет создание необходимых условий, благодаря которым возможно наиболее полное развитие способностей и максимальная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество, через их адаптацию в социуме и мотивацию к продолжению образования [1].

Одним из перспективных направлений образовательной политики инвалидов стало инклюзивное образование, уникальный феномен которого официально признан и законодательно подтвержден в России.

Согласно Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (статья 5), определено, что «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Впервые идея инклюзивного образования прозвучала в 1994 году на ассамблее ООН, там же была принята Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.) [3].

В Саламанкской декларации впервые слово «инклюзивное» тесно сочетается с «образование». «Инклюзивное образование» – это образование, доступное всем детям, включая детей с серьёзными физическими и умственными недостатками. Такое образование предполагает необходимость адаптации обучения к потребностям детей. Интеграция обеспечивает действительное равенство возможностей, т.е. она является условием. Эти условия наилучшим образом реализуются в рамках инклюзивных школ: интеграция создаёт равные возможности для всех детей при получении ими образования» [6].

Инклюзивное (франц. inclusif – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения лиц с особыми потребностями в учебных заведениях [5].

Инклюзивное образование – это процесс развития всей системы образования, который подразумевает его доступность для всех граждан в части приспособления к потребностям каждого человека, вне зависимости от состояния его здоровья [5].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Произошедшие в последние десятилетия существенные изменения в мировых взглядах и отношении к проблеме инвалидности всё насущнее ставят

вопрос о равноправной совместной деятельности инвалидов с другими членами общества.

В заданном ракурсе в России расширяются границы инклюзивного образовательного пространства, формируется концепция равноправного образования, базирующаяся на принципах гуманизма, развития интеллектуальных и творческих способностей, интегративного взаимодействия эмоциональных, умственных и физиологических свойств личности.

Особая роль в этом процессе отводится физкультурно-спортивной отрасли. Социализирующая функция физической культуры и спорта создает благоприятные психологические условия для успешной интеграции людей с ограниченными возможностями в социокультурную сферу, способствует приобретению общественно значимого статуса, формированию перспективного жизненного пространства и дополнительных ресурсов жизнедеятельности. Особенно важная эта деятельность в решении задач всестороннего развития личности молодого человека с инвалидностью, поскольку она способствует и расширяет его двигательные возможности, устраняет психоэмоциональные барьеры, раскрывает и совершенствует личностные качества для открытого взаимодействия со сверстниками и окружающими [2, 3].

Признавая особую актуальность и значимость всего выше сказанного, нами была проведено исследование, целью которого стало изучение состояния работы по интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду и адаптации к образовательному процессу в вузах физкультурного профиля, в рамках которого был выявлен ряд проблем, усложняющих эффективную реализацию инклюзивно-образовательных процессов в вузе, из которых мы выделили три наиболее существенные [1].

Первая проблема, это физическое состояние студентов с ограниченными возможностями здоровья, обусловленная спецификой биологического функционирования студентов с ограниченными возможностями здоровья, и проявляемая в самых разных формах. В вузах, как правило, регламентированные временные и пространственно-средовые формы организации учебного процесса не учитывают специфику жизнедеятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья, их особый уклад, привычки, ритм жизни, биологического функционирования. Уже само нахождение в стенах и аудиториях вуза, неприспособленных к их возможностям, вызывает значительные затруднения в плане передвижения, обучения, подготовки к занятиям, организация досуга и пр. У многих студентов с ограниченными возможностями здоровья появляется диссонанс в физическом плане в связи с необходимостью посещения текущих занятий, проводимых в определенном временном графике и установленной длительностью академического часа; недостаточностью времени для перерывов между занятиями, которое может не совпадать с их индивидуальной потребностью в отдыхе, графиком приема пищи и лекарств. Большую физическую нагрузку накладывают на организм студентов с ограниченными возможностями здоровья, жестко установленные формы и регламент контрольных мероприятий: зачетов и экзаменов.

Вторая проблема - это то, что психологические особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья (внутренняя психическая рассогласованность, социальная депривация, психосоматическое состояние) -

Исходя из данной таблицы, мы видим, что количество желающих было примерно одинаковое. Интересна также картина того, какой вид бильярда хотели бы освоить студенты.

Таблица 2

Распределение предпочтения студентов к видам бильярда (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Русский бильярд (Пирамида)	30	28
Снукер	6	20
ПУЛ (Американский бильярд)	12	23
Карамболь	6	6
Все вышеперечисленные	20	12
Все равно какой вид	26	11

Интерес к русскому бильярду и карамболю остался таким же, но заметно возросло желание освоить снукер и американский бильярд, что связано с частыми трансляциями данных соревнований по телевизору.

Таблица 3

Численность студентов, посещающих бильярдные клубы (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Да	76	45
Нет	24	55

Данное распределение объясняется тем, что в период с 2010 по 2013 год закрылось несколько коммерческих бильярдных клубов в черте города Казани. Так же больше студентов стали посещать спортивные секции и клубы, что связано с популяризацией спорта в преддверии Универсиады. Так на вопрос «Посещаете ли Вы спортивные комплексы, построенные к Универсиаде в Казани?», заданный в рамках опроса, проведенного в 2013 году, ответы распределились так: посещают - 53 %, нет -47%. Также изменились досуговые предпочтения студентов, что подтверждает вышеизложенную аксиому (Таблица 4).

В платных группах занимаются все желающие. Для каждой группы разрабатывается своя программа и методика обучения.

- Разделение по гендерному признаку. В связи с тем, что межвузовские спартакиады проводятся отдельно среди юношей и девушек, при осуществлении учебно-тренировочного процесса со сборной командой практикуются как отдельные тренировки, так и совместные, что способствует накоплению игрового опыта спортсменов.
- Индивидуальный подход. К каждому студенту применяется свой подход с учетом его психологического типа, уровня экстраверсии, степени мотивации и той конечной цели, которую он хочет достичь в результате тренировок. Все спортсмены выполняют психологические тесты и заполняют анкеты, на выявление уровня мотивации и целей, которые они перед собой ставят. В 2015 году было проведено анкетирование среди членов сборной команды (16 человек). Так, на вопрос «сложно ли Вам совмещать учебу со спортом?» ответы распределились следующим образом: «да» – 0%, «иногда сложно» - 44%, «нет» – 56%. Это свидетельствует о том, что подбирается оптимальное время для тренировок, с учетом учебного расписания студентов.
- Цикличность или периодичность. Весь тренировочный процесс в течение года с основной командой и резервом делится на периоды, в зависимости от соревновательного графика. Периоды включают в себя тренировки, восстановительные и выходные дни, занятия по общей физической подготовке, психологические тренинги, аутогенную тренировку, спарринги с более сильными спортсменами из сборной команды республики Татарстан и сами соревнования. В качестве общефизической подготовки применяются тренировки в тренажерном зале и плавание в бассейне, что способствует расслаблению мышц спины и плечевых суставов и профилактике хронических заболеваний. В целях формирования логического мышления студентов проводятся занятия по изучению основ игры в шахматы. Такая система построения учебно-тренировочного процесса позволяет подготовить спортсмена в стенах вуза.

Проведенный в 2010 и 2013 годах социологический опрос в форме анкетирования, который охватил по 400 студентов вузов Казани, показал их заинтересованность бильярдным спортом. На вопрос «Хотели бы Вы научиться играть в бильярд?» ответы распределились следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1

Распределение по признаку «Наличие желания обучиться бильярдному спорту», (в %)

Ответы	Опрос по годам	
	2010 г.	2013 г.
Да	64	70
Нет	36	30

не учитываются в типовом учебном процессе вуза, как в аспекте обучения, так и аспекте воспитания. Педагоги-предметники, как правило, не знают и, к сожалению, игнорируют эти факторы, которые требуют не просто понимания, а направленного психолого-педагогического воздействия с целью устранения психологической рассогласованности и социальной депривации.

Третья проблема выражается в слабом умении пользоваться информационной средой (информационная культура). Эта проблема связана с процессами передачи, восприятия и воспроизведения информации, в первую очередь учебной. Каждый физический недостаток, как показывает опыт, в той или иной степени нарушает концентрацию внимания, снижает активность и коммуникативную способность в образовательном процессе между студентом и преподавателями, а также между студентом с ограниченными возможностями здоровья и обычными студентами.

Обозначенные проблемы и обстоятельства стимулировали активный поиск путей оптимизации инклюзивно-образовательных процессов при одновременной реализации прав и возможностей инвалидов в заданном аспекте. Имея большой научный и практический опыт физического воспитания и спортивной реабилитации лиц с отклонениями в состоянии здоровья, мы глубоко убеждены в огромном потенциале физкультурно-спортивной деятельности как эффективного средства психофизической коррекции и совершенствования людей с инвалидностью [2-4]. При этом молодежь с отклонениями и ограниченными возможностями здоровья (включая инвалидов) остается в большинстве случаев в стороне от массового студенческого спортивного движения, обладающего разноплановыми реальными оптимизирующими возможностями, способными компенсировать недостающие условия личностного развития индивида с ограниченными возможностями здоровья, создать дополнительное пространство для его творческой самореализации и самовыражения, помочь ему решить актуальные жизненные проблемы. Однако, значительная часть данной категории студентов практически не посещает как обязательные занятия по физической культуре, так и секционные занятия по видам спорта. На данный момент они оказались изолированными и от участия в брендовом Всероссийском проекте ГТО.

Необходимость совершенствования физического воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов и привлечение их к занятиям спортом стимулировала развитие свежих форм и направлений социальной политики в сфере интеграции, реабилитации и поддержки людей с особыми потребностями. Подтверждением данному факту является популяризация и развитие в России различных, в том числе и новых, видов адаптивного спорта. Особое место в этом процессе занимают совместные (инклюзивные) формы физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, способствующие объединению общественного пространства инвалидов и здоровых людей, разрушению социальных барьеров, искоренению дискриминации и кардинальному изменению отношения к проблеме инвалидности.

Указанные обстоятельства и наша глубокая уверенность в том, что физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность должна осуществляться с максимально возможной интеграцией инвалидов и здоровых, обусловили проведение ряда кардинальных мероприятий и послужили

основанием для создания на базе ФГБОУ ВО «Поволжская ГАФКСиТ» инклюзивного спортивно-реабилитационного центра «Вертикаль».

К настоящему времени в вузе организована социально-педагогическая среда для совместной спортивной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья и студентов. Главным для Центра станет установление и поддержание социального партнерства и физкультурно-спортивного сотрудничества с различными учреждениями и организациями. Деятельность Центра будет направлена на создание условий для проведения совместных культурно-спортивных мероприятий, физкультурно-оздоровительных и тренировочных занятий по различным видам спорта: баскетбол, настольный теннис, туризм, танцы на колясках (спортивно-хореографические композиции) и др.

Инновационными направлениями станет развитие и популяризация в Республике Татарстан: НСИ (настольных спортивных игр Джакколо, Новус, Шаффлборд); адаптированной программы туризма и спортивного ориентирования для колясочников-«одиночек» и «экипажей» (колясочник и здоровый человек); стрельба из пневматического пистолета, фигурная езда на активной коляске, дартс. Будет организована совместная подготовка к судейству соревнований и судейская и соревновательная практика. Уже сейчас разработаны и реализуются разнообразные формы участия студентов Академии в совместных тренировках и соревнованиях с инвалидами-колясочниками, учащимися специальных (коррекционных) школ, детьми с ДЦП.

В планах работы Центра показательные программы, мастер-классы и научно-практические семинары, проведение совместных спортивно-культурных программ, тренингов и др. новых форм сотрудничества и деятельности. Запланировано установление долгосрочного сотрудничества с открытым в Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма волонтерским центром Чемпионата мира по футболу FIFA 2018 в России. В течение 10 месяцев планируется провести ряд научно-практических и спортивно-массовых мероприятий, в которых будут задействованы 800 человек, как с ограниченными возможностями, так и здоровые спортсмены.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило необходимость использования имеющихся и разработки инновационных механизмов социально-двигательной реабилитации в процессе самореализации и самоутверждения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Физкультурно-спортивная деятельность позволяет им не только преодолевать функциональные, социальные и психологические барьеры, но и способствует саморазвитию, воспитанию таких личностно значимых свойств, как инициативность и целеустремленность, ситуационное лидерство и коммуникабельность, стрессоустойчивость и жизнестойкость.

Литература:

1. Коновалов И.Е. Особенности формирования готовности людей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в высшем учебном заведении / Д.И. Осенкова, И.Е. Коновалов // Теория и практика общественного развития. - 2015. - № 13. - С. 14-17.

2. Парфенова Л.А. Социальная интеграция молодых людей с ограниченными возможностями здоровья физкультурно-спортивными

Введение. Основной курс государственной политики в области развития физической культуры и спорта в стране на ближайшие годы взят на создание новой национальной системы физкультурно-спортивного воспитания населения.

Одним из основных направлений этого процесса является разработка системы физического воспитания и развития человека в различные периоды его жизни. Для подрастающего поколения она позволила бы увеличить до 80% долю обучающихся, систематически занимающихся физической культурой и спортом.

Достижение такого результата возможно только посредством совершенствования всей системы физического воспитания в образовательных учреждениях, цель которой определена Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года: создание условий, обеспечивающих возможность для детей и молодёжи вести здоровый образ жизни и систематически заниматься физической культурой и спортом.

Большая работа в этом направлении предстоит в рамках совершенствования системы физического воспитания и преподавания физической культуры в высших учебных заведениях, где развитие этого процесса тесно связано с возрастанием запросов и расширением прав личности молодежи на занятия избранными видами спорта и участие в соревнованиях, с определением социального и правового статуса студенческого спорта в физкультурно-спортивном движении страны.

Законодательно закреплена и рекомендована возможность применять в вузовском физкультурно-образовательном процессе нетрадиционных и популярных в молодежной среде видов спорта и двигательных практик.

Формулировка цели статьи. Наш многолетний исследовательско-практический спортивный опыт связан с бильярдом, старинным и благородным видом физической активности. Занятия этим интеллектуальным видом спорта позволяют одновременно развивать как физическую, так и на интеллектуальную сферу занимающихся, оказывая сопряженное воздействие. Цель данной статьи: теоретико-методическое обоснование принципов организации учебно-тренировочного процесса по бильярдному спорту в вузе.

Изложение основного материала статьи. В КНИТУ-КАИ бильярдный спорт начал развивать с 2010 года, в связи с включением данного вида спорта в программу спартакиады вузов РТ. На начальном этапе была сформирована команда из спортсменов-разрядников, обучающихся на тот момент в университете. С каждым годом численность студентов, желающих заниматься данным видом спорта, неуклонно росла. В 2015 году руководством спортивного клуба КНИТУ-КАИ было закуплено оборудование для осуществления тренировочного процесса и установлено на базе КСК «КАИ-Олимп». В настоящее время бильярдным спортом в КНИТУ-КАИ занимаются около 80 студентов. При организации учебно-тренировочного процесса используются следующие принципы работы:

- Градация. Занятия по бильярду со студентами проводятся отдельно для сборной команды и для секции. Сборная команда разделяется на основной состав (первый состав) и резерв (второй состав). В основной состав зачисляются спортсмены, имеющие спортивные звания и прошедшие отбор в ходе внутривузовских соревнований, в резерв команды, как правило, зачисляются перспективные в плане бильярда первокурсники и второкурсники.

8. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001.
9. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность/ Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. и др. . – М.: Академия, 2004. – 208 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 2008.
11. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2005.

Педагогика

УДК 796.382

аспирант Салмова Анастасия Ивановна
Поволжская государственная академия
физической культуры спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Парфенова Лариса Анатольевна
Поволжская государственная академия физической
культуры спорта и туризма (г. Казань);
кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности Ситдикова Айгуль Амировна
Поволжская государственная академия физической
культуры спорта и туризма (г. Казань)

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО БИЛЬЯРДНОМУ СПОРТУ В ВУЗЕ

Аннотация. Бильярдный спорт является одним из нетрадиционных видов спорта, не включенных в систему физического воспитания в вузах. Данный вид спорта является менее энергозатратным и требующим меньших физических нагрузок, в связи с этим его можно рекомендовать для студентов, относящихся к подготовительной и специальной медицинской группе по состоянию здоровья. В данной статье проанализированы принципы построения учебно-тренировочных циклов сборной команды и массовых занятий студентов по данному виду спорта на базе Казанского национального исследовательского технического университета (КНИТУ-КАИ). Также были проанализированы результаты социологических опросов в форме анкетирования, проведенных в 2010, 2013 и 2015 годах.

Ключевые слова: бильярдный спорт, студенты, сборная команда, тренировочный процесс.

Annotation. Billiard sport is an innovative sports, not included in the system of physical education in universities. This sport is less energy and require less physical exertion, in this regard, it can be recommended to students belonging to the preparatory and special medical group for health reasons. This article analyzes the principles of training cycles team and a mass of students at the sport on the basis of Kazan national research technical University (KNRTU-KAI). They also analyzed the results of sociological surveys in the form of a survey, conducted in 2010, 2013 and 2015.

Keywords: billiard sports, students, team, training process.

средствами / Л.А. Парфенова, Т.В. Швецова. М.: «Теория и практика физической культуры». – 2014. – № 12. С. 70. – Русский. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :www.teoriya.ru
3. Парфенова Л.А. Пути решения проблемы физкультурно-спортивного взаимодействия молодежи и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Парфенова, И.Н. Тимошина // сборник материалов Международной научно-практической конференции «Физиологические и биохимические основы и педагогические технологии адаптации к разным по величине нагрузкам». ФГБОУ ВПО «Поволжская ГАФКСиТ». – Казань. – 2014. – Русский.
4. Парфенова Л.А. Физкультурно-спортивное взаимодействие учащейся молодежи и лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе социо-культурной интеграции / Л.А. Парфенова, О.С. Макарова // начно-методическое пособие. – ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». – Ульяновск. – 2014. – С. 1-40. – Русский.
5. Пугачев, А. С. Инклюзивное образование / А.С. Пугачев // Молодой ученый. - 2012. - №10. - С. 374-377.
6. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. – Испания, Саламанка, 7-10 июня 1994 г.

Педагогика

УДК 13.00.01

кандидат педагогических наук, доцент Пащенко Людмила Петровна
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Институт педагогики и психологии (г. Тюмень)

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье представлен опыт обучения английскому языку детей с нарушениями речи (на базе начальной школы). Выявлены нарушения речи у младших школьников, которые в процессе обучения успешно поддаются коррекции. Выделены три основных коррекционных этапа обучения, которые способствуют развитию речи ребенка в процесс освоения им английского языка. Определены методы и приемы изучения английскому языку. Отмечены следующие результаты у обучающихся: развитие навыков самоконтроля, улучшение эмоционального самочувствия, отсутствие страха быть непонятым, желание изучать иностранный язык, появление уверенности в собственных силах, стремление к общению, развитие чувства сопереживания, улучшение отношений не только со сверстниками, но и с учителями и родителями.

Ключевые слова: школьники с нарушениями речи, английский язык, фонетико – фонематическое восприятие, речевое нарушение, звуковой анализ, буквенный анализ, педагогическая коррекция.

Annotation. The article presents the experience of teaching English language in junior school for children with speech problems. The experience helped to identify the speech problems which are easy corrected. There are three educational steps, which aid to development of child's speech during studying English language. The

article depicts the main methodical approaches for English learning. As a result, schoolchildren have self-control skills, self – being improvement, lack of being misunderstood, wish to study English, belief if yourself, wish to communicate, empathy feelings, good relations with peers, teachers and parents.

Keywords: children with speech problems, English language, phonetic and phonemic perception, speech violation, sound analysis, letter analysis pedagogical correction.

Введение. Все психические процессы у ребенка (воспитание, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи [5]. Речевые нарушения лежат в основе школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста. Именно они приводят к нарушению чтения и письма. Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская отмечают, что при ограниченной подвижности органов артикуляции затрудняется проговаривание звуков, что ведет за собой нарушение восприятие речи. Нечеткость в восприятии звуков может быть причиной в овладении звуковым составом слова и позднее вызовет трудность в усвоении письма. При нарушениях артикуляции выявляется недостаточность речевой памяти, страдает словарный запас. Всё это не позволяет успешно овладевать грамматическим строем языка [3].

При плохом восприятии слова у ребенка нарушается аналитико-синтетическая деятельность мозга, ребенок не сравнивает свое дефектное произношение с правильным произношением и не может себя проконтролировать. Если ребенок хорошо воспринимает речь, у него успешно идет усвоение словарного запаса, он способен без особого труда связать слово со значением предметов и действий. Таким образом, речь развивается во взаимосвязи с мышлением [3].

Так как письменная речь ярко отражает недоразвитие психических функций в целом и устной речи в частности, то именно обучению письму может стать началом школьной дезадаптации ребенка.

Стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости [1].

Недоразвитие речевой деятельности приводит к тому, что детям с нарушениями речи не под силу освоить не один иностранный язык. Отсутствие коррекционных программ по изучению отдельных предметов, а в частности по английскому языку приводит к тому, что школьники с временными нарушениями в речи испытывают затруднения в усвоении английского языка или, по совету логопедов, вообще не изучают его.

Работы отечественных и зарубежных авторов в области лингвистики дают основание полагать, что любой иностранный язык благотворно влияет на развитие речи ребенка [6].

Развитие речи в начальной школе – это не только окончательное формирование тонкой речевой моторки, овладение навыками звуко-буквенного

Тем не менее, даже они нуждаются в постоянном совершенствовании и доработке. Даже построенная наилучшим способом классификация заданий будет косвенно отражать характер деятельности студента при решении учебной задачи.

Проанализировав различные определения, мы можем сделать вывод о том, что самоорганизация учебного процесса учащихся по иностранному языку – это такой вид учебного процесса, при котором студенту предоставляется возможность самостоятельных действий, без вмешательства преподавателя, но при необходимости, при возникновении тех или иных трудностей эта деятельность подлежит частичному руководству преподавателя. Учащиеся обязаны приложить максимум самоорганизованности, самокоррекции, необходимые для успешного выполнения учебного задания.

Как и утверждалось ранее, психика учащихся сталкивается с огромными трудностями. Главная проблема для преподавателя предоставить точное и верное направление самостоятельной работе студентов. Немаловажно то, чтобы процесс самоорганизации являлся интересным для них, нес в какой-то степени новизну в учебный процесс, но в тоже время был доступен для восприятия. Также следует учитывать, особенности памяти студентов, и путем тестирования раскрыть какой вид памяти им присущ, так как в дальнейшем это поможет преподавателю понять, как организовать учебный процесс в более доступном и понятном виде.

Учитывая все вышеизложенные психологические моменты, несомненно, преподаватель может достичь положительный эффект при организации самостоятельной работы учащихся в обучении иностранному языку.

Говоря о классификации видов самоорганизации учебного процесса студентов, то ученые так и не пришли к единому мнению по этому вопросу. Мы проанализировали несколько классификаций, предложенных такими учеными как В.П. Стрекозин, Б.П. Есипов, М.И. Морозов, И.Э. Унт и другие. Тем не менее, все они нуждаются в определенной доработке.

Литература:

1. Бабинский, Л.М. Опорные схемы для обучения английскому языку. //Иностранные языки в школе. – 2000. - №2.
2. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: Учеб. пособ. для студентов педвузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2004.
3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006.
4. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность /В.А. Мижериков, Т. А. Юзефавичус.– М.: Роспедагентство, 2005.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов пед. вузов / А.В. Мудрик / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004.
6. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: Учеб.-метод. пос./ А.А. Орлов, А.С. Агафонова. Под ред. А.А. Орлова. - М.: Академия, 2004.
7. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИКЦ «МарТ», 2004.

5) формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, совершенствованию и самоорганизации;

6) формирования общих и профессиональных компетенций; развитию исследовательских умений [9].

Таким образом, применение на практике разнообразных видов самоорганизиции при изучении иностранного языка способствует совершенствованию умений работать самостоятельно и развитию самостоятельности студентов. Однако любая работа должна начинаться с осознания учащимися цели действий и способов действий.

Таким образом, практикуя различные виды самостоятельной работы преподаватель дает учащимся возможность совершенствовать свои умения работать самостоятельно и развивает самостоятельность студента. Но, несмотря на это, студент должен понимать и осознавать значимость самостоятельной работы, его работы должна начинаться с осознания цели действий и способов действий.

Как мы можем заметить, усиление самоорганизации учащихся на уроке иностранного языка, развитие их познавательной активности – главный результат поисков обучения самостоятельной работе.

Проведённые в последние годы разносторонние исследования педагогов Л.А. Аристовой, Ю.К. Бабанским, Л.В. Занковым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, М.И. Махмутовым и другими показали, что среди факторов, активно влияющих на процесс обучения, ведущая роль принадлежит мышлению студента, сформированным приёмам умственной деятельности. Особо важное внимание этим проблемам должно уделяться при организации самостоятельного учения, а для этого нужно научить учащихся правильно мыслить, то есть заложить основы самостоятельного мышления.

В исследованиях Роботовой А.С. [10] огромное внимание уделяется вопросу развития у учащихся творческого потенциала, усвоения опыта творческой деятельности.

Главный принцип формирования самостоятельного мышления учащихся - системность. Одну из главных ролей умственного развития играет содержание образования, система научных знаний, которыми овладевают учащиеся. Поэтому, предлагая студентам ту или иную самостоятельную задачу, нужно, прежде всего, учитывать наличие знаний по данному вопросу. Учить самостоятельно, мыслить студентов в процессе обучения – это значит, учитывая их природные особенности, опираться на методологические и психологические основы их развития [10].

Выводы. Исходя из выше сказанного, мы можем сделать вывод о том, что до сего времени методистам не удалось создать единой универсальной классификации видов самостоятельной работы, которая учитывала равномерно и внешние, и внутренние стороны учебной деятельности студентов. Попытки разработать подобные классификации оказались, в конечном итоге, неудачными.

Таким образом, в большей степени получили признание классификации, которые основывались на внешних признаках, тогда как опыт обозначения видов, самоорганизации обосновываясь на внутреннее мышление учащихся, пока не достиг успеха. В большей степени подающие надежды на успех оказались попытки отразить внутреннюю сущность самостоятельной работы путем классифицирования знаний (И.Я. Лернер, П.И. Пидкадистый, И.Э. Унт).

и семантического анализа, обогащение активного и пассивного словарного запаса. Это еще необходимая предпосылка формирования психических функций учащихся, развития самоконтроля, «овладение» поведением, его произвольная регуляция с помощью речи [4].

Чтобы не лишать возможности ребенка с временными нарушениями в речи изучать иностранный язык и чувствовать себя увереннее среди своих сверстников необходимо преподавать иностранный язык с учетом причин неуспеваемости ребенка с целью устранения трудностей в обучении. Для реализации данной идеи отсутствуют объективные условия, так как программные и учебно-методические материалы по русскому и иностранному языку создавались и продолжают создаваться изолированно друг от друга и без учета проблем ребенка [1].

Формулировка цели статьи. Создание программы по изучению английского языка детьми с речевыми проблемами и апробация данной программы среди учащихся начальной школы.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Областной Детский Реабилитационный Центр «Крепыш» (г.Тюмень). Экспериментом были охвачены 56 учащихся вторых и третьих классов. Экспериментальная работа включала: 1) обследование детей с целью выявления неуспевающих по предметам гуманитарного цикла и определение причин их неуспеваемости; 2) обучение детей с речевыми нарушениями на основе коррекционной методики; 3) определение эффективности предложенной программы.

В результате обследование было выявлены следующие нарушения у детей: фонематическое недоразвитие (14 человек), ОНР в легкой форме (школьников), фонетические нарушения (3 ребёнка), дисграфия (3 школьника); дислалия (3 учащихся).

Вторым шагом явилось создание и апробация коррекционной программы для детей с нарушениями речи на уроках английского языка, в основе которой – синтез различных методов обучения, включая сопоставительный метод, метод проектирования и метод музыкальной терапии.

Разработка программы по иностранному языку базируется на интегративном подходе, использовании межпредметных связей русского и иностранного языков.

Программа по изучению английского языка для детей с трудностями в обучении была нацелена на решение следующих задач:

- развитие психофизиологических функций (артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелких мышц руки, пространственной ориентации), обеспечивающих дальнейшее успешное обучение в школе;
- обогащение кругозора детей, с целью активизации в речи ребенка слов, связанных с новыми понятиями и явлениями, помогающими воспринимать учебный материал осознанно;
- формирование социально-нравственного поведения, т.е. осознание роли ученика, ответственного отношения к учебе, соблюдение правил общения;
- формирование учебной мотивации к изучению английского языка;
- развитие личностных качеств: самостоятельности, настойчивости, уверенности в собственных силах, познавательной активности, добрых отношений к другим ученикам;

- формирование умений и навыков, необходимых в изучении любого предмета: умение ориентироваться в задании, планировать работу, осуществлять контроль и самооценку, умение анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать;
- создание на занятиях благоприятной психоэмоциональной обстановки, которая обеспечивает развитие ребенка, стимулирует коммуникативные функции речи.

Важные условия реализации программы: 1) обучение должно проходить под контролем специалистов (врачей, психологов, логопедов), 2) коррекционная работа должна проводиться в тесном контакте с родителями.

Реализация коррекционной программы осуществлялась поэтапно.

Усвоение слова осуществляется при участии слухового анализатора, так как, только оценивая свое произношение на слух, говорящий может судить о правильности или неправильности своего произношения. *Цель первого этапа* **–** фонетико-фонематическое развитие речи у школьников. Чтобы ввести учащихся в мир звуков, в начале урока мы предлагали прослушать аудиозапись с различными шумами (записанными в аэропорту, магазине, на детской площадке). Далее ученикам давалось задание догадаться, где это происходит, и объяснить, как они пришли к такому решению. На каждый речевой звук был подобран схожий звук, который можно услышать в окружающем мире (звук барабана, шелест травы, пение разных птиц и т.д.).

Большинство детей, участвовавших в эксперименте, не смогли использовать интонационные возможности речи. Эти трудности в эмоциональной окраске речи были связаны с нарушением дыхания, поскольку изменение ритма дыхания влечет за собой и изменение ритма разговорной речи. К сожалению, ни в одной программе по родному и иностранному языкам нет конкретных рекомендаций по отработке дыхания и формированию речевого голоса. Учитывая важность интонации для разговорной и письменной речи школьника, был составлен ряд упражнений по совершенствованию интонационных умений. Мы учили детей делать паузу, менять ритм и темп, правильно использовать свое дыхание при инсценировке песен, разыгрывании театрализованных сцен и участии в ролевых играх. Перед началом разучивания любого стихотворения в качестве дыхательной гимнастики использовались упражнения, рекомендованные М.А. Введенской.

Цель второго этапа **–** обучение чтению и элементарным навыкам письма.

У детей с нарушениями речи хорошо развито воображение. Хотя они с трудом понимают порядок букв в слове и порядок слов в предложении, но очень хорошо представляют картину целиком, если узнали слово. Поэтому, при изучении звуков, букв, правил чтения успешно использовались приемы развития воображения.

Мы обратились к опыту работы педагогов Англии, которые в работе с детьми с речевыми проблемами используют два варианта обучения чтению: традиционный способ – послоговое чтение и чтение наиболее употребляемых слов (Эдвард Дольч). За основу обучения чтению был взят слоговой метод, т.к. нам необходимо было развивать у детей функции анализа – синтеза. Карточки Эдварда Дольча мы использовали для чтения в начале каждого занятия как материал для речевой гимнастики. Наш опыт свидетельствует, что учить читать детей на английском языке лучше всего по принципу наращивания слов: нужно начинать с закрытого слога, постепенно слово увеличивается,

Данная классификация типов самостоятельной работы выражает внешнюю сторону, то есть способ управления этим понятием. Эта классификация обладает определенной ценностью, потому что репрезентует многообразие способов применения самостоятельной работы в учебный процесс изучения ИЯ. Но, такой подход к классификации односторонен. Он не отражает внутреннего характера содержания работы, уровень мыслительной активности студента, не затронут. К такому выводу пришли многие известные методисты и педагоги, и старались как-то совместить обе стороны содержания самостоятельной работы. Наиболее точно в этом отношении была разработана классификация Б.П. Есиповым [3]. Начальным принципом было избрано дидактическое направление. Поэтому виды самостоятельной работы разделяются по основным этапам учебной деятельности. Одновременно с этим, рассматривая выделенные им типы самостоятельной работы, Б.П. Есипов постарался обозначить долгий и трудный процесс каждого вида и внутреннюю динамику мыслительной деятельности [3].

Возможно, впервые попытался классифицировать самостоятельную работу на такой следующей основе, в которой выделяются следующие виды самостоятельной работы по иностранным языкам:

а) организованные, на подражании учащимися действий и рассуждений преподавателя;

б) требование использование знаний, приобретенных ранее под руководством преподавателя в выполнении самостоятельной работы;

в) тоже самое, но условия должны немного отличаться от тех, которые существовали при формировании знаний, умений и навыков, применяемых студетами в процессе выполнения учебного задания;

г) творческий подход к реализации процесса обучения, требование использования учащимися творческой мысли при постановке вопроса, поисках ответа на него, самостоятельного проведения наблюдения, самостоятельного получения выводов.

Такой подход ученые объясняют результатами психологических исследований. Исследования в области психологии самоорганизации труда учащихся привели к выделению двух видов мышления – репродуктивный и продуктивный. Нельзя забывать о том, что в реальном процессе обучения в чистом виде они не проявляются; оба вида выступают в диалектическом единстве и в зависимости от уровня проблемности ситуации на первый план выходит либо репродуктивное, либо продуктивное мышление. Иначе говоря, уровень проблемности непрерывен и вследствие границы между отмеченными классификационными единицами весьма условны.

Назначение и разновидности самостоятельной работы обучающихся.

Самоорганизация учебного процесса на уроках иностранного языка проводится с целью:

1) систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений обучающихся;

2) углубления и расширения теоретических знаний;

3) формирования умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;

4) развития познавательных способностей и активности обучающихся: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности, организованности;

самостоятельной работы, также овладевать навыками творческого мышления, так как работа в творческом русле является одной из интересных и познавательных процессов. Студенты самостоятельно могут отбирать материал для изучения, придумывать пути решения этой проблемы, согласно их фантазии [7].

Мы думаем, что умения самоорганизации и самоконтроля учебного процесса на уроках иностранного языка это некая способность студента рационально организовывать учебную деятельность, расставляя приоритеты, придерживаясь постепенного и поэтапного овладения зданиями. Нельзя оставлять без внимания контроль и коррекция результатов, это один из самых важных этапов в формировании навыков самоконтроля.

Если говорить о классификации видов самостоятельной работы студентов, то единства мнений по этому вопросу у исследователей и ученых не существует. Само понятие имеет большую «емкость» и может определяться несколькими признаками, определяющими огромное количество подходов к основе классификации.

Известные методисты и лингвисты среди видов самостоятельной работы выделяют, выделяют классификацию, основанную на источниках знания. Работой, основанную на источниках знания считают работу с книгами, газетами или дополнительной литературой [8].

Выделяют следующие виды «самоорганизации» учебного процесса студентов:

1) работа с аутентичными книгами по иностранному языку (студент самостоятельно составляет планы текстов, отвечает на вопросы по тексту, на вопросы преподавателя, анализирует идейное содержание или особенности текста, рассказа, истории согласно вопросам преподавателя);

2) работа с дополнительным материалом (reference books, dictionaries, encyclopedia);

3) составление рассказа, написание сочинения (по образцу, по собственному желанию);

4) деятельность с использованием наглядного материала (сочинения по опорным словам, по картинке, по личным впечатлениям) [9].

Нужно учитывать, что разновидность самостоятельной работы согласно источникам знаний считается вспомогательной, так как невозможно просто взять и начать работу с рассказом, таблицей и так далее. Каждый раз существует содержательная цель, но такая классификация имеет главное педагогическое значение, так как учащиеся одновременно усваивают учебный материал и овладевают умениями, этот процесс неразрывен. Получается что, выстраивая систему заданий для студентов, преподаватель будет опираться на содержание и источник знаний. Главным критерием отбора вероятнее всего будет являться специфика учебного процесса [10].

Самостоятельная работа несущая собой источники знаний в процессе овладения новой информацией, как и вся учебная деятельность, может быть различна:

1. Элементарные вопросы
2. Вопросы, связанные логически
3. Дифференцированные тесты
4. Порядок и схема
5. Краткий минимум требований.

появляется новое правило. При работе с первыми текстами необходимо соблюдать важное условие: все слова в тексте для ученика должны быть знакомыми, предварительно прочитанными несколько раз на карточках. Дальнейшая работа с текстами проводилась по методике М. Коула и . Скрибнер «Чтение с вопросами» [6].

Далее, когда школьники начинают обучаться чтению, можно приступить к освоению графического изображения букв. Предварительно, на первом этапе, учащиеся выполняли задания, которые помогали подготовить кисти рук к работе над развитием письма. Исследованиями М.М. Безруких и С.П. Ефимовой показана связь письма и работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Прописывание каждого элемента буквы «поглощает» все внимание ребенка, поэтому дыхание нарушается. Для преодоления этих проблем нами использовалась методика тактированного письма Н.Н. Волосковой [4]. Тактированное письмо позволяет добиваться четкости, плавности, ритмичности, ускоренного темпа, а также совершенствует графо-моторные навыки у детей.

Цель третьего этапа коррекционного обучения- совершенствование навыков устной и письменной речи.

На занятиях с учащимися изучаются все аспекты изучения иностранного языка, что позволяет разнообразить работу учителя и использовать большое количество коррекционных упражнений. Недостаточно того, что школьник владеет информацией о стране изучаемого языка, необходимо включение его в активный диалог культур. Язык должен стать средством формулирования мысли. Именно поэтому, активно применялся метод проектирования. Защита первых проектов проходила на русском языке, но уже к концу третьего года обучения школьники представляли свои работы на английском языке. Кроме того, изучение иностранного языка дает возможность детям с нарушениями речи добиться больших успехов, поскольку перед началом изучения иностранного языка все школьники одинаково не знают предмет. Это придает школьникам с нарушениями речи уверенность и дает возможность на время забыть о своих речевых проблемах.

В результате опытно-экспериментальной работы у детей отмечалось: улучшение эмоционального самочувствия, отсутствие страха быть непонятым, стремление к общению, развитие чувства сопереживания. Совместная деятельность школьников в группах помогала развитию у них дружеских чувств к одноклассникам.

В целом мы отмечали следующие результаты у детей с нарушениями речи: а) развитие навыков самоконтроля, улучшение отношений не только со сверстниками, но и с учителями и родителями; б) появление уверенности в собственных силах, желание изучать иностранный язык; в) проявления усидчивости и настойчивости. Успехи учеников были отмечены не только в иностранном языке, но в области гуманитарных и естественных наук.

Выводы. Иностранный язык может успешно изучаться детьми с нарушениями речи, если: 1) установлены причины и характер затруднений в усвоении языка; 2) при планировании коррекционно-педагогической работы учитываются моторные реакции, особенности характера ребенка, преобладающие интересы, особенности социального поведения.

Результаты работы подтвердили мнение Е.И. Пассова, что и для детей с речевыми нарушениями «иностранный язык – блестящий тренажер для

развития способностей». Это связано с тем, что у младших школьников «развивается способность восприятия и дифференциации на слух, зрительное восприятие, оперативная память, способность к имитации, обобщению, трансформации – те способности, которые работают вообще на развитие речевого механизма и интеллекта человека в целом» [11, с. 92].

Литература:

1. Безруких М., Елфимова С. Ребенок идет в школу. – М, Академия, 1996 – 23 1с.
2. Введенская М.А. Культура и искусство речи. – Росто-на-Дону. Изд. Феникс, 1995. – 573 с.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений. - М.: Владос, 2003.
4. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыков письма у учащихся начальной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1996.
5. Выготский Л.С. Собр. Сочинений, т. 2. – М., 1982.
6. Коул М. Скрибнер С. Культура и мышление. Пер с анг. - М., 1977.
7. Криницына Г. М. К вопросу изучения функций контроля и самоконтроля у детей со стёртой формой псевдобульбарной дизартрии // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2006. №7. С. 206-209.
8. Криницына Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Авт. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.03 - коррекционная педагогика (логопедия). – Екатеринбург. 2009. http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=107.
9. Криницына Г. М. Ресурсы социального партнёрства в инклюзивном пространстве: из опыта работы негосударственного Центра речевого и познавательного развития «Речь»/ Г. М. Криницына, Н. Н. Малярчук. Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. - Казань, Университет управления «ТИСБИ», 2016. С. 200-205.
10. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. - Воронеж, Изд. Воронеж. Ун-та, 1983. – 199 с.
11. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
12. Пащенко Л.П. Развитие речи младших школьников как средство педагогической коррекции в процессе обучения языкам: Автореф. Дис. канд.пед.наук. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Тюмень, 2001.
13. Oxford R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. – N.Y., 1990. – 343с.

Изложение основного материала статьи. Особый интерес вызывает вопрос о соотношении умений и навыков.

Выявлены различные подходы в организации развития навыков и умений. Мы можем обратить внимание на три противоположных взгляда на эту проблему:

1. Умение равняется с навыком.
2. Умение формируется быстрее навыка. Далее умение постепенно перерастает в навык. Навык формируется в процессе переноса действий на новые условия.
3. Навык – основа умения (Б.П. Есипов, К.К. Платонов и др.). Исследователь А.Ю. Горчев считает, что умение состоит из ряда действий, который обладает достаточной гибкостью. Ему должны предшествовать знания и ряд сформированных навыков. А.В. Усова говорит об умение как о готовности человека к выполнению деятельности, опираясь на опыт, учитывая цели и условия, в которых он находится.

Известные ученые (Б.П. Есипов, Т.А. Ильицкая и др.) практикуют два употребления термина «умение»: узкое значение – обозначение несформировавшегося навыка, широкое - фактическое действие, которое выполняется на основе приобретенных и сформированных знаний, и умственная способность, требующая активного процесса мышления, в состав которого входят конкретные навыки. Т.А. Ильицкая использует термин «простое умение» и «умение более высокого уровня», полагающий использование всех накопленных знаний, простых умений и навыков. Согласно точки зрения ученых, овладение навыками и умениями происходит постепенно:

1-й этап – овладение знаниями о действии (осознанное понимание и обработка информации о цели, характере, приемах его выполнения);

2-й – знакомство с действиями (понимание деятельности);

3-й – развитие элементарного умения (тренировка сознательности в выполнении трудного задания);

4-й – развитие сложного навыка (автоматизирование элементарных действий);

5-й – развитие сложного навыка (автоматизирование сложного действия);

6-й – развитие сложного умения (решение применения сложного действия в различных условиях).

Анализируя различные точки зрения, мы пришли к выводу, что существует ряд, обобщаюсь черт, на основе которых мы сформировали определение понятию «умение»: умение строится на знаниях; умение включает в себя определенные действия, осуществляющихся осознано и нацеленных на достижение поставленной задачи; первичные (простые) навыки или умения лежат в основе познания сложных умений; умение можно считать сформированным, если субъект способен творчески применять и использовать его в изменяющихся условиях. Умение - это способность человека осознано применять имеющиеся навыки и умения. Психология умения основывается на осознании в потребности использования конкретного умения, а также осознание взаимной связи между целью, условиями и способами деятельности.

Формируя умения самоорганизации и самоконтроля при обучении иностранным языкам, следует параллельно этому формировать творческий подход в обучении. Студентам следует на ряду с овладением навыков

language the internal action plan and self-checking have to be created. In this process, of course, the teacher who has to develop skillfully requirement at each pupil for continuous check of the work performed by him has to occupy a leading role.

Keywords: self-checking, educational activity, self-organization, foreign language.

Введение. Владение навыками самоорганизации и самоконтроля учебного процесса является бесспорным минимум для любого студента. Успешность обучения иностранным языкам на последующих ступенях определяет высокий уровень освоения студентом навыков самостоятельной работы. В данном случае проблема развития навыков и умений самостоятельной работы, являющихся основой организации учебного процесса, приобретает особую значимость [4].

Рассмотрим определения двух связанных между собой понятий «самоорганизация» и «самоконтроль». Самоорганизация учебного процесса – это организация самостоятельного усвоения учебного материала, иными словами самостоятельная работа учащихся. Термин «самоконтроль» подразумевает форму деятельности, проявляющейся в критической оценке процесса решения учебной задачи.

Итак, важной целью обучения является формирование умений самоорганизации учебной деятельности.

Это важная составляющая универсальных учебных действий по овладению основами наук, развитию умения учиться. Она формируется с разрывами во времени, достаточно постепенно. В задачи обучения студентов входит лишь создание предпосылок для формирования учебной деятельности: достаточно высокий уровень произвольности, умение планировать и контролировать собственные действия, умение сосредоточиться на поставленной преподавателем задаче, высокий уровень активности и инициативности, самостоятельность в учебной работе, умение оценить правильность выполнения собственной работы [5].

Проблемам формирования умений и навыков посвятили свои исследования многие методисты и психологи: Б.Г. Ананьев, А.В. Барабанщиков, В.П. Беспалько, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Л.С. Рубинштейн, А.В. Усова, З.И. Ходжава, В.Н. Худяков, Л.М. Шварц, Н.М. Яковлева, В.Л. Ямпольский и др.

Трактуя понятие «умение» существуют значительные расхождения. «Умение - это возможность учащегося эффективно выполнять деятельность в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать» [1]. Л.М. Бабинский определяет «умение» как сложное сочетание интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств личности, способствующих успешному выполнению какой-либо деятельности [1]. На наш взгляд, в состав умения должны входить, прежде всего, определенные практические навыки.

Формулировка цели статьи: рассмотреть особенности формирования умений самоконтроля у студентов при изучении иностранного языка, способствующие развитию самоконтроля.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, профессор Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагикович
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

ХАРАКТЕРИСТИКА КИТАЙСКИХ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ, ВЫРАЖАЮЩИХ СОБСТВЕННО-ПРИЧИННЫЕ ОТНОШЕНИЯ, В СРАВНЕНИИ С РУССКИМИ АНАЛОГАМИ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Аннотация. В статье авторы рассматривают в учебных целях китайские сложноподчинённые предложения с собственно-причинной семантикой, описывают их особенности в сравнении с русскими аналогами.

Ключевые слова: причинно-следственные отношения, сравнение, русский язык, китайский язык, рема, обучение.

Annotation. In the article the authors investigate in the educational purposes the Chinese complex sentences with causal semantics, describe their features in comparison with the Russian patterns.

Keywords: cause and consequencet relations, comparison, Russian, Chinese, rheme, training.

Введение. Одной из основных задач, стоящих перед преподавателями РКИ, является задача обучения иностранных студентов широкому спектру синтаксических отношений в русском языке, в котором обучению способам выражения причинно-следственных отношений следует придать особое значение. Это объясняется, во-первых, тем, что, не владея ими, студент просто не сможет в полном объёме воспринимать и усваивать предлагаемый ему материал, а его речь останется примитивной и однообразной. Причинно-следственные отношения в русском языке можно выразить не только при помощи предложно-падежных конструкций, но и союзов, причём практика работы с иностранными студентами показывает, что они чаще используют в своей речи сложноподчинённые предложения. К примеру:

Он не пришел, потому что шел дождь. Он не пришел, так как шел дождь. Он не пришел, из-за того что шел дождь. Он не пришёл, ибо шёл дождь. Он не пришёл, по причине того что шёл дождь. Он не пришёл, в связи с тем что шёл дождь. Он не пришёл, поскольку шёл дождь …

Исследования ученых-лингвистов (Г.И.Евстигнеева, И.Б.Могилева, А.К.Маркова, Э.С.Котвицкая, Л.Г. Петрова), а также анализ текстов в учебниках, учебных пособиях базового уровня по русскому языку для иностранных студентов показали, что на долю способов выражения причинно-следственных отношений при помощи сложноподчиненного предложения приходится 41,1% [1].

В настоящее время в НИУ «БелГУ» обучается большое количество студентов из Китая, а китайский язык, в отличие от русского флективного языка, принадлежит к языкам аморфного типа. Чтобы облегчить данному

контингенту учащихся освоить систему способов выражения причины и следствия в русском языке, мы проводим сопоставительное исследование этого языкового материала.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – проанализировать способы выражения причинно-следственных отношений на уровне сложноподчинённого предложения в китайском языке в сравнении с русским. Для этого мы исследовали китайские сложноподчинённые предложения, выражающие собственно причинные отношения.

Изложение основного материала статьи. В предложениях этого структурно-семантического типа подчиненная часть содержит указание на причину, которая приводит к следствию, заключенному в подчинённой части. Таким образом, в подобных синтаксических построениях причинные отношения находят свое выражение в наиболее обычном виде без каких-либо добавочных значений.

Особенности синтаксической структуры таких предложений могут проявляться в двух вариантах и определяться позицией придаточного предложения в строе сложного целого. Придаточное предложение находится в препозиции, если имеет место прямой порядок расположения частей сложного предложения. Напротив, при обратном порядке следования частей сложного целого – место придаточное предложения – в постпозиции.

Первый вариант. Подчиненная часть, находясь в начале сложного предложения, указывает причину, которая влечет за собой следствие, заключенное в подчинённой части. В этих синтаксических построениях причинно-следственные отношения проявляются наиболее полно и выражено.

Формальными средствами выражения причинно-следственных отношениий в предложениях данного типа, помимо одиночных союзов, служат парные союзы и частицы союзного типа. Эта синтаксическая особенность свидетельствует о сравнительно высокой степени сцепления частей сложного целого, присущей только предложениям данной разновидности, так как в предложениях второй разновидности названные средства не употребляются.

Далее рассмотрим фактический языковой материал, призванный показать многообразие как структурных, так и семантических особенностей синтаксических единиц данного класса, а также способы их перевода на русский язык, для чего обратимся к следующим примерам:

1. **因为**早上下了一场雨，空气清新又凉爽。

Благодаря тому что утром прошёл дождь, воздух чистый и прохладный.

2. **因为**太阳出来了，冰雪都融化了。

Так как выглянуло солнце, лёд растаял.

3. **由于**气温太低，引擎不容易发火。

Так как температура воздуха очень низкая, машину нелегко завести.

4. **因为**父母死得早，他忘了生日是哪一天。

Так как родители умерли рано, он забыл, когда день его рождения.

5. **由于**学生们来俄罗斯来的太晚了，他们没有赶上学期开始。

Так как студенты приехали в Россию поздно, они опоздали к началу учёбы.

6. **由于**我们没有努力把论文做大，我们在文献中找到的许多东西都没有利用在我们的文章中。

Ввиду того что мы не старались сделать обширный доклад, многое из того, что мы нашли в литературе, не было использовано нами в нашей работе.

2. Аристотель. Политика // Мыслители Греции. От мифа к логике: Сочинения Текст. / Аристотель. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 1998. - 823 с.

3. Бахуташвили, Т. В. Аккультурационные стратегии мигрантов Текст. / Т. В. Бахуташвили // XXXIX научно-техническая конференция по итогам работы 1JLL1C СевКавГТУ за 2009 г. Том третий. Общественные науки. - Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. 131 с.

4. Бунин И. А. Собр. соч.: в 8 т. – М.: Московский рабочий, 1993–2000. – Т. 6. – 655 с.

5. Добжанский, Ф. Мифы о генетическом предопределении и о tabula rasa Текст. / Ф. Г. Добжанский // Человек. 2000. - №1. - С. 10-24.

6. Лескова И. В. Проблема культурной идентичности в процессе глобализации //Социально-гуманитарные знания. 2008. №6. - 328 с.

7. Махаров, Е.М. Философия человеческого общества Текст. / Е. М. Махаров. М.: Издательство «Мысль», 2000. - 335 с. - С. 201.

8. «Мы жили тогда не планете другой…». Антология поэзии русского зарубежья. 1920–1940.– М.: Московский рабочий, 1995. – Кн. 1. – 494 с.

9. Рубина Д. Повести и рассказы. – М.: Вагриус, 2002. – 654 с.

10. Тлостанова М. В. От философии мультикультурализма к философии транскультурализма: учебное пособие. - М.: РУДН, 2008. - 504 с.

11. Ушканова Р. Д. Логико-семантический анализ аккультурации [Текст] / Р. Д. Ушканова // Вестник ЯГУ. 2010. Том 7. №1. -162 с. - С. 149-15.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин
Сабирзянова Гульназ Шамиловна
Казанский национальный исследовательский
технологический университет (г. Казань)

УМЕНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОКОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Актуальность выбранной темы обусловлена противоречием между тем, что многие студенты считают проверку знаний исключительной обязанностью преподавателя. Это обуславливается тем, что учащиеся не привыкли делать это самостоятельно, некоторые просто не умеют. Мы считаем, что в ходе изучения учащимися иностранного языка должны быть сформированы внутренний план действий и самоконтроль. Главную роль в этом процессе, конечно же, должен занимать преподаватель, который должен умело выработать потребность у каждого студента в постоянной проверке выполненной им работы.

Ключевые слова: самоконтроль, учебная деятельность, самоорганизация, иностранный язык.

Annotation. The relevance of the chosen subject is caused by a contradiction between the fact that many students consider examination as an exclusive duty of the teacher. It is caused by the fact that pupils haven't got used to do it independently, some just aren't able. We consider that during studying by students of a foreign

народа к звуковому коду этой страны (звукам ее природы и жизнедеятельности) и к ее зримым реалиям (в произведениях Рубиной «Холодная весна в Провансе»). Также Д. Рубина использует такой прием, как создание эффекта спонтанного, «инсайтового» возникновения ряда русских лексических рефлексов в ответ на звучание иноязычного слова-стимула (в романе Д. Рубиной «Последний кабан из лесов Понтеведра»). В романе Рубиной результатом реализации описываемого приема является концептуально важный словесный образ скитальничества, окрашенный коннотациями грусти и нежности:

– Ты у нас теперь занимаешься этими… русскими? Он сказал "оли́м", как и положено, так на иврите называются новые репатрианты. "Оле?" – единственное число обезумевшего от перемены мира вокруг немолодого интеллигента. А также молодого неинтеллигента, а также всякого, кого подхватил этот ураган, проволок черт-те куда и поставил вверх ногами. "Оле. Оле-лукойе, горе луковое, оля-ля, тру-ляля". <…> А во множественном числе – "олим". "Стада олим гуляли тут, олени милые, пугливые налимы…"[9, с. 234].

Героиня Рубиной, поменяв страну проживания, не смогла или не захотела добиться «сознательного остранения, сознательного превращения своего сознания в tabula rasa» (О.А. Корнилов) [5, с. 10], ради обретения непосредственного, прямого, а не опосредованного русским языком восприятия израильского мира в зеркале иврита.

В процессе межкультурной коммуникации формируется межкультурная компетенция. Важным аспектом её является не усвоение определённой суммы знаний о другой культуре, а используемые при этом усвоении представления, умения и стратегии, необходимые для дальнейшего развития чего-то чужого, ибо диалог на иностранном языке представляет собой диалог двух иностранцев с различными культурами. Такой диалог актуализирует потребности культуры выйти за свои границы, включить в своё самосознание человека другой культуры с другой картиной мира и другими смыслами бытия. Именно благодаря особенностям и отличиям, другая культура становится интересной и ценной. В процессе изучения чужого языка человек не только овладевает этим языком, но и учится понимать культуру и языковую личность инофона.

Выводы. В художественной литературе показывается процесс аккультурации в новый социум и исследуются связанные с ним нравственные проблемы. С одной стороны, выражается идея «личностного распрямления», то есть обретения героем на чужой земле чувства собственного достоинства. С другой стороны, герои находятся в ситуации нравственного выбора – максимально интегрироваться в новый социум или сохранить культурную память, патриархальную систему ценностей. В данной статье мы рассмотрели примеры положительного аспекта аккультурации, когда принятие чужой культуры и чужого языка происходило естественным способом и не повлекло за собой каких-либо нежелательных последствий. История говорит о том, что отнюдь не всегда процесс аккультурации происходил мирным путем. Чаще всего, аккультурация была процессом, навязанным доминирующей стороной (захват государств, войны, колонизации).

Литература:

1. Антонова, М. Г. К вопросу о формационной и цивилизационной парадигмах в развитии общества Текст. / М. Г. Антонова // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2007. — №2. - С. 5-10

Как видно из приведённых примеров, в русских предложениях в качестве оптимальных союзов причины были использованы союзы **благодаря тому что**, **так как, ввиду того что,** а в китайских: **因为**, **由于**, которые на русский язык дословно переводятся как **потому что.** Причём, союз **因为** используется в разговорной речи и может занимать позицию как в первой, так и во второй части предложения, тогда как **由于**всегда стоит в начале предложения и характерен для письменной речи.

Для смыслового выделения подчинённой части, для увеличения ее семантического веса употребляются усилительные частицы **就** или **正是 (именно)**. Последние помещаются перед союзом придаточного предложения. В разговорной речи используется частица **就**(именно)**.** Например:

就(именно) **因为**(из-за того) 您这样欺负我，我感觉更加不好了。

Именно из-за того, что вы обидели меня, я почувствовал себя ещё хуже.

В русском языке логическое ударение помогает выделить рему: *вы* или *обидели.* В китайском языке для выделения ремы используются дополнительные слова или словосочетания. Так, если мы подчёркиваем, что именно **вы** обидели, в китайском варианте вводится слово **是**(это). Например:

就(именно) **因为**из-за того ***是****(это)* **您(вы)** 欺负(обидели) 我，
我感觉更加不好了。

Именно из-за того что ***вы*** обидели меня, я почувствовал себя ещё хуже.

Если в предложении ключевое слово **обидели,** в китайском варианте делается акцент на слове**欺负**(обидели).

Рассмотрим оба варианта дословно:

就(именно)**因**(из-за того) 您(вы) ***欺负обидели)*** 我，我感觉更加不好了.

Именно из-за того, что вы ***обидели*** меня, я почувствовал себя ещё хуже.

В письменной или официальной речи для усиления используется слово **正是**(именно).

2. **正是**(именно)**由于**我们两国具有悠久传统的亲诚般友谊，
我们之间的友好关系才能迅速地在新的历史条件下发展起来。

Именно благодаря тому, что между нашими странами существует братская дружба, основанная на давних исторических традициях, дружеские отношения между нами смогли получить быстрое развитие в новых исторических условиях.

Особенностью употребления одиночных союзов, в том числе и союза **因为**, является их использование в тех довольно редких случаях, когда придаточное причины помещается между подлежащим и сказуемым главного предложения. Например:

在这个时候他斯佳
因为（ ввиду того что）看到老师满意的笑了，
便给家里打了电话说: "我这就回家。"

В этот момент Настя, **ввиду того что** преподаватель довольно улыбнулся, позвонила домой и сказала: «Я приеду».

Двусторонний характер причинно-следственных отношений получает свое формально-грамматическое выражение посредством парных союзов, позволяющих четко обозначить границы частей сложного предложения и вместе с тем установить между ними тесную связь [6].

Парные причинно-следственные союзы широко и многообразно используются в современном китайском языке. В рамках данной работы, ограничимся несколькими примерами:

1. **多亏(благодаря тому что)**
早上下了一场雨，**所以(поэтому)** 空气清新又凉爽。
Благодаря тому что утром прошёл дождь, **поэтому** воздух чистый и прохладный.

2. **由于(так как)** 天气很好，**所以(то и)** 我们出去散步了。
Так как погода была хорошая, **то** мы **и** пошли погулять.

3. **因为(так как)** 姐姐来信了，**所以(то)** 爹放心了。
Так как старшая сестра прислала письмо, **то** отец успокоился.

Встречаются случаи, когда подчиненная часть, находясь в конце сложного целого, указывает причину как добавочное замечание. В таких предложениях причинно-следственные отношения не находят, следовательно, выражения в их обычной логической форме.

В структурном отношении у синтаксических единиц данного класса наблюдается низкая степень слияния составляющих частей, что исключает возможность употребления в их составе парных союзов и частиц союзного типа. Единственным аналитическим средством синтаксической связи являются одиночные союзы. Причем и здесь существует ограничение для союза **由于**: его употребление допускается лишь в предложениях первой разновидности.

Для выражения значений следствия в сложном предложении в китайском языке используются следующие союзы: «**因此**», «**因而**», «**所以**», «**以致**».

Между первыми тремя союзами существует лишь незначительная разница, поэтому они взаимозаменяемы, и их значение можно соотнести со значениями таких средств русского языка, как **поэтому, так что, в результате**.

Значение союзов «**因此**», «**因而**», «**所以**» на русский язык можно было бы передать при помощи союзов **поэтому, так что, благодаря чему**. Например:

а) 距离测验考试还剩一周，**因此(поэтому)** 应该认真做好准备.
До зачёта осталась неделя, **поэтому** к нему надо серьёзно готовиться.

б) 我们学校的图书馆新进了新书，**因而(так что)**学习起来更舒适了.
В библиотеку нашего института поступило много новых учебников, **так что** заниматься стало удобно.

в) 我选论文题目的时间太长了，**所以**没有及时完成.
Я слишком долго выбирал тему курсовой работы, **и в результате** не успел завершить её вовремя.

Заметим, что китайские союзы «**因此**», «**因而**», «**所以**» имеют нейтральную окраску и могут обозначать любое следствие. При переводе русских союзов и союзных слов, которые имеют значения следствия, можно использовать китайские союзы «**因此**», «**因而**», «**所以**».

Что касается союза «**以致**», то он обычно выражает следствие какого-либо действия с отрицательном оттенком. Например: 飞机坠落，**以致**7人死亡. Передать буквальный смысл этого предложения на русский язык мы сможем с помощью глагола «**привести**»: *Падение самолёта* ***привело*** *к гибели 7 человек* [1].

Союзы «**因为..所以**», «**由于...因此**» обычно употребляются в сложных предложениях, которые соединяют два события, причём союзы «**因为..所以**» чаще используются в разговорной речи, а «**由于...因此**» – в книжной. Они могут соотноситься со значениями русских союзов **потому что** и **поэтому**.

Например:
因为她生病了，**所以**没去上课.
Она заболела, поэтому не была на занятии.
由于老师讲解的体裁很有意思，**因此**学生们集中精力的听讲.

помню, как с соседкой, татаркой по имени Венера, мы убегали от здоровенного гусака и во всё горло кричали по-татарски: «Ани! Карагын!» («Бабушка! Погляди!») Иногда меня подкидывали на вечер соседке, узбечке Каят. Та только посмеивалась: «Менга бара-бир – олтитами бола, еттитами!» («Мне всё равно – шесть детей или семь!») Несколько фраз каждый из нас знал на фарси, идишскими ругательствами щеголяли на улице с особым шиком; выражение – «Шоб тоби, бисова дытына!» тоже вошло в мой лексикон с детства. В общем, те еще были полиглоты…».[9, с. 105].

В окрашенное теплой иронической коннотацией повествование о «полиглотах» вводится идеологема *дружба народов* (посредством оценочного определения *золотое равновесие* автор очищает ее от сомнительных коннотаций, наведенных политическим скептицизмом последних лет), а затем – образ, аксиологичность которого прозрачна и однозначна, – образ *великого Ноева ковчега* как спасительного средоточия всей живности (= всего ташкентского интернационала). Так пространство *старого Ташкента* в субъективном восприятии повествователя обретает сакральные черты, а его время становится равным вечности: *Настоящая дружба народов – это и было то золотое равновесие, которое являл старый Ташкент, великий Ноев ковчег. <…> И плыл он себе в океане вечности, рассекая волны; плыл, неся на своих палубах всю свою живность…*[9, с. 106].

Размышления повествователя дополняются, развиваются рассуждениями еще одного бывшего ташкентца, в которых многоязычный город уподобляется *Вавилону*. В культурной традиции топоним Вавилон нагружен информацией, контрастной той, что присуща *Ноеву ковчегу*, по признакам грешный ↔ благой, проклятый ↔ благословенный, разрушенный ↔ сбереженный: ***Понимаешь****, с детства варясь в нашем Вавилоне этносов, наций и народностей, мы знали, что человек может быть* ***другим****, более того: что он всегда* ***другой****, но надо, надо* ***сосуществовать****, раз некуда друг от друга деться, что важнее всего –****сосуществовать****, что жизнь на этом стоит. И вот это самое умение понимать* ***другого****, как выяснилось в экстремальных условиях самых разных эмиграций, и есть – одно из лучших качеств блядской человеческой натуры… То, что на Западе называют безликим словом «толерантность»… Да не толерантность это, а – вынужденное* ***милосердие****, просто-напросто* ***смирение своего «я»,*** *- когда* ***понимаешь****, что ты не лучше* ***другого****, а он – не выше тебя…*

Деструктивность уподобления Ташкента *Вавилону* снимается в пределах контекста ближайшего окружения введением бытийного глагола сосуществовать (в состав которого входит префикс «со-» в значении «совместно совершить действие, названное мотивирующим глаголом») в сочетании с модальным оператором необходимости *надо*. Условием и проявлением способности сосуществовать представляется субъекту речи *умение понимать другого = вынужденное милосердие = смирение своего «я»*. При этом суммарная семантика всех составляющих выстроенного ряда действительно противопоставлена по признакам активности ↔ пассивности, экспрессивности ↔ нейтральности *безликому слову «толерантность»*.

Нами также были рассмотрены «откровения языка» (Г.Гачев), провоцируемые реакцией русского слуха на звучание чужого слова. В произведениях Д. Рубиной представлено создание звукозрительного образа чужой страны посредством перехода от звучания речи населяющего страну

«Разум», как непременный атрибут Парижа, всей французской культуры, оказывается бессилен перед смертью. Смерть становится главной темой и очерков, и рассказов Бунина о Франции. Смерть превращает красивую женщину, известную актрису, сыгравшую «богиню Разума», – в жалкий прах. Смысл оттенен картиной современного парижского кладбища; в холодном и резком свете низкого солнца видна «ледяная и блестящая нагота безобразно-громадной глыбы красного гранита», памятника Золя, «очевидно, тоже в честь Разума» [3, с. 106]. Смерть оставляет от человека груду углей в крематории; завороженно вглядывается Бунин в дымящиеся человеческие останки, вспыхивающие траурным, черно-красным светом («Огонь пожирающий»). Смерть играет жуткую шутку с Вольтером, от заспиртованных разрозненных останков которого отказываются академии («Суета сует»). Внезапно уходит из жизни старый генерал, только что обретший последнюю любовь, и его возлюбленная рыдает в красную, как будто траурную подкладку генеральской шинели («В Париже»).

На фоне вечерних улиц, заката, автомобильных огней происходит авария, мертвец оказывается за рулем («Un petit accident»). Везде сочетание красного и черного говорит о смерти.

Таким образом, в изображении Бунина Париж связан со смертью. Это страшный город, не жилой город вообще. Там существовать невозможно. Люди там не живут и оттуда не уезжают. Они умирают там.

В лучших эмигрантских произведениях Бунина изображена Россия детства и юности писателя, с совершенным художественным мастерством. Роман «Жизнь Арсеньева», цикл рассказов «Темные аллеи» являются вершиной творчества нашего нобелевского лауреата.

В своих произведениях Бунин выстраивает антиномию. Но уже не с Россией. После рассказа о торжествах в честь «Богини Разума», о начавшейся по всей стране травле священников, переименовании в «Храм Разума» Собора Парижской Богоматери, после картин кладбища и забвения, и тления, и праха человеческого Бунин закончит свой рассказ, вспомнив иное:

«Смертью смерть поправ»… Остался, есть и вовеки пребудет Тот, Кто с креста любви и страданий простирает своим убийцам объятия, осталась Она, Единая, Богиня богинь, Ее благословенному царствию не будет конца [4, с. 105].

В основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. При этом каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой её носители общаются друг с другом, т.е. вербальные средства коммуникации. Язык – это инструмент культуры, формирующий личность человека, который именно через язык воспринимает менталитет, традиции и обычаи своего народа, а также специфический культурный образ мира.

Нам хотелось бы рассказать о функции иноязычных вкраплений в произведениях современной русской литературы, а также показать, что именно через язык происходит аккультурация народов.

Нами проанализирована демонстрация «языкового интернационала» в романе Д.Рубиной «На солнечной стороне улицы».

В названном произведении Рубиной персонаж-повествователь говорит об особом интеръязыке своего ташкентского детства, который характеризуется вживлением в русскую речевую ткань-основу разнообразных иноязычных элементов: *«Как-то мы общались на всех языках понемножку. До сих пор*

Преподаватель интересно объясняет материал, **поэтому** студенты очень внимательно слушают.

Далее рассмотрим несколько предложений, которые по своим структурно-семантическим особенностям относятся ко второму варианту сложных предложений, выражающих собственно причинные отношения:

1. **爸爸笑不离口，因为（так как）生意好。**

У отца улыбка не сходила с лица, **так как** торговля шла хорошо.

2. **我们已经没有课了，因为（так как）考试很快要开始了。**

У нас уже нет уроков, **так как** скоро начинаются экзамены.

3. **大门已经关上，为了不让外面的人混进来。**

Ворота уже были закрыты, **так как** опасались, что посторонние проникнут во двор.

4. **应该按时完成所有事，因为(потому что) 之后就晚了。**

Надо всё делать вовремя, **ибо** потом будет поздно.

В повседневном общении о причинах событий и их следствиях тоже говорится довольно часто. Существующая стандартная схема предложений такова:

因为+причина события + 所以 + следствие (то что произошло в результате)

Дословные примеры таковы:

1. 因为放假了 所以学生都休息

Потому что начались каникулы, поэтому все студенты отдыхают.

2. 为什么你想去中国？

Почему ты хочешь поехать в Китай?

3. 因为我学汉语 所以我想去中国

Потому что я учу китайский язык, поэтому я хочу поехать в Китай.

4. 为什么你想买车？

Почему ты хочешь купить машину?

5. 因为我喜欢开车 所以我想买车

Потому что мне нравится водить машину, поэтому я хочу купить машину.

6. 因为今天早上我很忙 所以没时间吃饭

Потому что сегодня утром я был очень занят, поэтому не было времени поесть.

Как видно из приведённых примеров, союз **потому что** может присутствовать в главном предложении, что нехарактерно для русского языка, однако и в китайском языке союз 因为 можно опускать. В этом случае предложения строятся следующим образом: **причина + 所以+ следствие**

Например:

1. 我的老师很好 所以我喜欢学习

Мой учитель очень хороший, поэтому я люблю учиться.

2. 我喜欢开车 所以我要买车

Я люблю водить машину, поэтому я хочу купить машину.

Выводы. Проведённый нами сравнительный анализ способов выражения причинно-следственных отношений на уровне сложноподчинённого предложения в китайском языке поволяет нам сделать вывод о том, что китайские причинно-следственные союзы не так многочисленны и разнообразны, как русские, и на это следует обратить особое внимание при обучении китайских студентов этому грамматическому материалу.

На уровне сложного предложения в китайском языке рассматриваются предложения, выражающие собственно причинные отношения. Особенности синтаксической структуры таких предложений могут проявляться в двух вариантах и определяться позицией придаточного предложения в строе сложного целого.

Наиболее характерной чертой синтаксической структуры сложноподчиненных предложений в китайском языке, выражающих причинно-следственные отношения, является одновременное использование в их составе союзов и специальных лексических элементов как средств соединения частей сложного целого.

Подчинительные союзы придаточных предложений распадаются на две группы, причем одни союзы употребляются при любом порядке расположения частей сложного предложения, тогда как другие – только при обратном порядке составляющих частей, то есть в том случае, когда придаточное предложение находится в постпозиции по отношению к главному предложению.

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., Мартиросян А.Г. Определительные конструкции в РКИ: от теории обучения к речевой практике. – Монография. – Белгород 2012. –160 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. Шутова Е.И, Синтаксис современного китайского языка. М., «Наука», 1991 . – 391 с.

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.

Эмиграция означает не то же самое для писателя, созревшего в России, и для молодого эмигранта. Старшие писатели не нуждаются в эмигрантских темах. Один знаменитый беллетрист пошутил как-то над критиками, жалующимися на оскудение талантов за границей: "Почему, как только выехал из Белёвского уезда, так и кончено, погиб талант? Нет, сиди смирно в Белёвском уезде!". В шутке этой есть правда и, разумеется, писатели старшего поколения не зачахли, выехав за границу. Но они принесли на подошвах комочек земли из своих уездов, унесли с собой родину. Ну, а как же те, которые никогда ни в каком Белевском уезде не были, – заменит ли им Париж и Алжир, Китай и Константинополь – бесценные, художественные переживания, живущие в душе, в художественной памяти родные Белевские уезды?. [5, с. 125]. Критик предлагал молодым ориентироваться на опыт «современной французской литературы и других западных литератур. По прошествии лет можно увидеть, что вовсе не все старшие писатели замкнулись в «родных Белевских уездах». И вовсе не все молодые писатели пошли по западному пути, сделавшись продолжателями Джойса и Пруста.

И все же наиболее яркое и талантливое воплощение в прозе старшего поколения нашла стратегия *«сепарации»*.

Нам хотелось бы показать пример сепарации в творчестве И. А. Бунина. Уроженец Воронежа, Бунин провел свое детство и юность в Орловской губернии, до революции жил в Москве. Уже в начале века он бывал в Европе, Африке, на Ближнем Востоке. Оказавшись в эмиграции, Бунин также сначала отдал дань антиевропейской публицистике (где по сравнению с другими русскими писателями наиболее язвителен). Та же язвительность проявляется и в его очерках об известных людях Запада: «Андре Шенье» (1926), «Камилл Демулен» (1926), «Суета сует» (1927), «Конец Мопассана» (1928).

В художественных рассказах «Огонь пожирающий» (1923), «Богиня Разума» (1924), «В Париже» (1924), «Суета сует» (1927), «Un petit accident» (1949) можно найти упоминание Франции, Парижа.

Париж из очерка «Андре Шенье»: *«Низкое небо, грязная мостовая дома с обсыпавшейся штукатуркой, серая трудовая толпа, мелочность нравов, ничтожность черни, спесь знати (…)»* [3, с. 65], – определяет тон общего изображения французской столицы. Похожий город, времени Великой французской революции, дан в рассказе «Богиня Разума»: сырой осенний день с холодным ветром, после проливного дождя черной ночью. Давка, говор, крики, смех, остроты… Ухмыляющиеся босяки несут на плечах Терезу Обри, «богиню Разума», и ветер рвет красную шапочку и голубую мантию богини, грязь брызжет на кордебалет. Под грохот пушек совершается «тот развал жизни, то нечто бесцельное, праздничное и жуткое, то владычество черни, которым веет в воздухе во время всех революций» [3, с. 96]: аресты, кощунства, надругательства.

Город Вольтера и Терезы Обри, Великой Французской революции и торжества «Разума», Париж является у Бунина великолепной, грубой и яркой декорацией, символом современной цивилизации:

Вот и совсем стемнело, и уже блещет серебристо-зеркальное сияние канделябров Площади, траурно льется в черной вышине грозовая игра невидимой башни Эйфеля, и пылает в темноте над Бульварами грубое богатство реклам, огненный Вавилон небесных вывесок, то стеклянно струящихся, то кроваво вспыхивающих в этой черноте [5, с. 84].

Под аккультурацией всегда понимается не состояние, а процесс, главным результатом и целью которого является устойчивая адаптация к жизни в чужой культуре.

Концептуальную схему изучения аккультурации можно представить в следующем виде:

1. Модели: односторонняя (унилатеральная) модель указывает на насильственный характер, двусторонняя (билатеральная) и многосторонняя (полилатеральная) модели - на добровольный.
2. Типы: прошлые и современные; групповые и индивидуальные; непрерывные и эпизодические; «индуцированные» и стихийные.
3. Стратегии: интеграция, ассимиляция, сепарация, маргинализация.
4. Модусы: транскультурализм, бикультурализм, поликультурализм, мультикультурализм, суперкультура.
5. Виды: политическая аккультурация, экономическая аккультурация, правовая аккультурация, религиозная аккультурация, образовательная аккультурация и т.д.

На наш взгляд важными для выведения тенденций аккультурации в условиях глобализации представляются модусы аккультурации.

Транскультурализм подразумевает опосредованность влияния и проникновения инокультурных элементов через кого-либо или что-либо (М. В. Тлостанова). В 90-е гг. XX века понятие транскультурации было переосмыслено в понятие культурного полилога.

И. В. Лескова отмечает, что «транскультурные процессы органически присущи глобализационной парадигме, являясь следствием усилившихся процессов культурного взаимодействия в мировом масштабе». [10, с. 312]. Транскультурализм, по М. Эпштейну, есть внутренняя культурная множественность. И. А. Мальковская считает, что процессы транскультурации приходят на смену процессам аккультурации.

Из этого следует, что транскультурализм означает как внутреннюю, так и внешнюю, как локальную, так и глобальную культурную множественность.

Согласно современным исследованиям, выделяются четыре стратегии аккультурации: маргинализация, сепарация, ассимиляция и интеграция. Если обозначить взаимодействующие культуры как «свою» и «чужую» и их оценки как положительную (+) и отрицательную (–), то стратегии описываются следующим образом.

Сепарация – «представители этнического меньшинства отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности» [5, с. 159], т. е. «свое» (+), «чуждое» (–). *Интеграция* – «идентификация как со старой, так и с новой культурой», т. е. «свое» (+), «чужое»(+). *Ассимиляция* – «эмигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этноса, к которому принадлежит», т. е. «свое» (–), «чужое» (+). И наконец, *маргинализация* – «мигрант не идентифицирует себя ни с культурой этнического большинства, ни с культурой этнического меньшинства» [5, с. 159], т. е. есть «свое» (–), «чужое» (–). Русские эмигранты и в жизни, и в творчестве дали примеры, образцы всех четырех стратегий, но в прозе старшего поколения наиболее ярко выразились первые две. Отношение к «своему» и «чуждому» даже оценивалось как отличительная черта старшего или младшего поколений эмиграции.

В частности, критик М. Цетлин писал:

Педагогика

УДК:37.07

аспирант Петрова Анна Борисовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается историко-педагогический аспект становления и развития феномена «социального партнерства» в системе отечественного образования. Анализируются отечественные педагогические традиции периода 19-20 вв., которые убедительно доказывают, что общественная инициатива внесла существенный вклад в развитие образования и в становление демократических основ образовательных отношений.

Ключевые слова: социальное партнерство, родители, общественный ресурс, сотрудничество.

Annotation. The article discusses historical and pedagogical aspects of formation and development of the "social partnership" phenomenon in the system of national education. It analyzes the domestic pedagogical tradition of the 19th-20th century period, which indicates that community initiative has made a significant contribution to the development of education and in the formation of the democratic foundations of educational relations.

Keywords: social partnership, parents, public resource, cooperation.

Введение. Формирование системы социального партнерства в образовании является одной из приоритетных направлений образовательной политики нашей страны. Об этом свидетельствует анализ государственных документов, связанных с вопросами образования. Так, в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020годы среди основных принципов развития системы образования указываются принципы открытости, прозрачности и общественно-профессионального участия, необходимости предоставления «….больших возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг, включая обучающихся, их семьи, работодателей и местные сообщества через вовлечение их в как в управление образовательным процессом, так и, непосредственно, в образовательную деятельность»[6,22]. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», школа также рассматривается как центр взаимодействия с родителями, общественностью, различными учреждениями[9]. Идея сотрудничества заложена и в концепции федеральных государственных образовательных стандартов.

Таким образом, общественный ресурс рассматривается как фактор, позитивно влияющий на развитие образовательного учреждения, на становление демократических отношений среди участников образовательного процесса.

Для описания взаимодействия образовательного учреждения и представителей различных сфер общества в педагогической науке используют понятие социального партнерства.

Анализ научных позиций разных авторов: В.А.Михеев, И.В.Хоменко, И.М.Реморенко, Н.П.Литвинова, А.В.Корсунов, Л.А.Леснянская, Е.К.Кашленко, Н.В. Тюкалова, Н.В.Медведева, Е.А. Елисеева, Е.В.Павлова, К.А.Чугаев, Н.С.Игнатьев и др., занимающихся изучением проблемы социального партнерства в образовании, позволяет нам выделить его ключевые компоненты. Социальное партнерство в образовании - это:

-объединение усилий нескольких лиц или организации для решения общих целей в сфере образования;

-совместная деятельность различных социальных групп, приводящая к позитивным изменениям в сфере образования;

-взаимовыгодное сотрудничество, основанное на принципах открытости и распределении ответственности между каждым участником данного взаимодействия.

Отечественная педагогическая наука имеет богатую историю в отношении развития системы социального партнерства в образовании. Понимание сущности данного феномена связано с изучением наследия отечественной педагогической школы, а также отечественных образовательных традиций, системных изменений в образовании, связанных с потребностями времени и общества. Исторический опыт прогрессивных педагогов и государственных деятелей прошлого позволяет глубже понять все процессы, связанные с формированием системы социального партнерства в современной школе.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью данной статьи является историко-педагогический анализ становления системы социального партнерства в отечественном образовании.

Изложение основного материала статьи. Понятие «социальное партнерство» полноправно вошло в педагогику только в к.90-х гг. XX столетия, но линию общественной составляющей данного явления в образовании можно проследить с 1864г., с издания Положения о земских учреждениях, к ведению которых относилось и «попечение о развитии средств народного образования и установленное законом участие в заведывании содержимым за счет земства школами и другими учебными заведениями» [3, 433]. В задачи земства входило материально-техническое оснащение учебных заведений, подготовка педагогических кадров, участие в управлении учебными заведениями, просвещение народа через создание сети библиотек, читален, распространение литературы, а также организация исследований для внедрения научного подхода к изменениям в области образования. При поддержке земств возник первый опыт решения социально значимых проблем путем объединения ресурсов государства и частной инициативы. Земские школы являлись результатом народно-общественного творчества, творчества талантливых педагогов.

Являясь инициатором создания земства, государство использовало общественный ресурс для решения общезначимых проблем «творческим союзом разного толка интеллигентских направлений с широким размахом молодого, меценатствующего капитала»[7, 47].

Важно отметить, что особенностью 60-х гг.XIX века является живое, активное участие общества в решении вопросов народного образования. Проведенный нами историко-теоретический анализ данного вопроса позволяет утверждать, что к формированию законодательной, программно-методической базы образования привлекались общественные деятели, а также представители

Педагогика

УДК 371

преподаватель Родионова Инга Викторовна
Ставропольский государственный медицинский университет (г. Ставрополь);
преподаватель Пашалиева Фатима Кушалиевна
Ставропольский государственный медицинский университет (г. Ставрополь)

СТРАТЕГИИ И МОДУСЫ ИЗУЧЕНИЯ АККУЛЬТУРАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассказывается о процессе аккультурации в целом, концептуальной схеме изучения аккультурации. Более подробно раскрыта стратегия сепарации в рассказах И.А.Бунина и модус транскультурализма в произведениях Д.Рубиной. Выявлены социокультурные и психологические аспекты акультурации.

Ключевые слова: аккультурация, сепарация,интеграция, ассимиляция, модернизация, транскультурализм, концептуальная схема аккультурации.

Annotation. The article describes the process of acculturation in General, the conceptual framework of the study of acculturation. A more detailed disclosure of the separation strategy in the short stories of I. Bunin and mode of transculturalism in the works of D. Rubina. Identified sociocultural and psychological aspects of culturali.

Keywords: acculturation, separation, integration, assimilation, modernization, transculturalism, conceptual framework of acculturation.

Введение. Первые исследования аккультурации были связаны с изучением влияния англосаксонской культуры на индейцев и афроамериканцев. Для обозначения процесса уподобления и передачи элементов одной культуры другой американские исследователи Дж. Пауэл (1880) и У. Хоумз первыми применили термин «аккультурация». Данным термином, в узком значении, обозначали процесс ассимиляции, а, в широком, - процесс культурных изменений при вторжении, колонизации и миграции.

Изложение основного материала статьи. Исследование представляется актуальным в связи с нарастанием современных тенденций глобальных социокультурных изменений. Смещение геополитических границ, новая расстановка религиозных и культурных пространств в мире (связанная с локальными войнами и международными конфликтами, миграционными и демографическими процессами) влечет за собой проблемы для отдельного индивида, связанные с адаптацией к трансформирующимся условиям социокультурного и политического контекста. Опыт культурологического исследования может послужить теоретической опорой для понимания современных явлений поликультурного диалога и выработки механизмов взаимодействия.

Литература, посвященная теоретическим, методологическим и практическим проблемам аккультурации личности весьма обширна и многообразна. Значительный научный интерес к теоретическим и практическим проблемам аккультурации проявляют социологи, философы, психологи, социальные работники и педагоги.

воспитанника опоры, которая находится в его прошедшем и будущем (напоминание, предостережение)» [11].

Многие из этих направлений, установившиеся в результате длительного исторического развития, на определенном этапе были ликвидированы по политическим соображениям, но спустя десятилетия, трансформированы и заново восстановлены уже в иных социальных и культурных условиях, в новом социальном качестве.

Выводы. Сегодня, когда образование должно выполнять ключевую роль в развитии государства, его конкурентоспособности, становится совершенно очевидным, что данная стратегия потребует изменения деятельности учителя как гаранта начавшегося процесса модернизации и стандартизации образования.

Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – это характеристики деятельности успешного профессионала - педагога.

Мы надеемся, что профессиональный Стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам (квалификационным характеристикам и должностным инструкциям) позволит повысить его готовность к выполняемой им миссии в новых социокультурных условиях.

Литература:

1. Блонский П.П. Задачи и методы народной школы. / Вестник воспитания №1, 2. – 1916.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. / Под ред. А.В. Петровского. - Т.1. - М. Педагогика, 1979. - 303 с.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. Изд-во Академии пед. наук РСФСР — М., 1961. 695 с.
4. Блонский П.П. Курс педагогики. (Введение в воспитание ребенка). Пособие для высш. учеб. заведений и учительских ин.-тов. — М., Задруга, 1916. 286 с.
5. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика, №4 – 2000г. - с. 63-64.
6. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса // Образование и наука, №1, 2000. с. 10-20.
7. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990. с. 237.
8. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М., 1927.
9. Шацкий С.Т. Кто виноват? На путях к новой школе. №4 1928.154с.
10. Шацкий С.Т. Пед.соч.: В 2т.- М., 1980.
11. Юркевич П.Д.. Курс общей педагогики с приложением П.Юркевича. - М., 1869. – 404 с.

передовой педагогической мысли - Н.Х.Вессель, В.И.Водовозов, Н.И.Костомаров, Д.Д.Семенов и другие. Период к.XIX - нач. XXв. ознаменовался колоссальными социокультурными преобразованиями. Отмена крепостного права, судебная, земская и другие реформы существенно изменили общественное сознание. Именно в этот период отмечается повышенное внимание общества к вопросам образования. Об этом свидетельствует значительный рост различных видов общественно-педагогических организаций в России. Так в 1894г. в нашей стране существовало более 2200 благотворительных организаций, поддерживающих образование, 193 общероссийские общественно-педагогические организации (комитеты грамотности, родительские кружки, общества вспомоществования педагогам и учащимся, учительские съезды и курсы) [10].

В начале XX века, по инициативе министра И.И.Толстого при средних учебных заведениях создаются первые родительские комитеты, представлявшие собой общественно-педагогические организации, олицетворяющие новый этап во взаимодействии семьи и школы. К их компетентности относились организация учебно-воспитательного процесса, проведение праздников, вопросы оплаты за обучение, сбор информации об условиях быта учащегося в семье, размер зарплаты педагогам и другое. Деятельность родительских комитетов не ограничивалась исключительно материальной помощью школе, а включала в себя также и решение педагогических вопросов. Они являлись инициаторами различных педагогических начинаний (проведения экскурсий, регулярных медицинских осмотров учащихся, организация горячих завтраков, организация комиссий по вопросам школьной дисциплины и многое другое). Зачастую родительские комитеты выступали посредником между учениками, учителями, родителями, руководством школы, учебного округа, а также различными общественными организациями. Постепенно, расширяя свои полномочия в решении различных вопросов школьной жизни, они создавали дух корпоративности учебного заведения. Объединяя усилия частных инициатив, государственных структур, семей, они тем самым, демонстрировали высокую степень заинтересованности общества в развитии школьного образования.

Общественно-педагогические организации, в частности родительские комитеты, являются ярким примером социального партнерства в образовании в данный исторический период, которые проводили курс на прогрессивное развитие российского образования.

Другим ярким примером успешного взаимодействия государства и общества была реформа народного образования 1915-1916гг. К этому времени в обществе постепенно усиливалось недовольство состоянием массовой школы, содержанием и методами работы. Обострились противоречия между реальными потребностями общества и качеством школьного обучения. Проект реформы средней школы под руководством министра народного просвещения П.Н.Игнатьева соединил усилия ученых, педагогов, общественных и государственных деятелей. Педагогическая общественность предлагала множество проектов переустройства школы. Реформа значительно расширила полномочия местных органов управления в решении различных вопросов, касающихся образования, предоставила широкие полномочия педагогическим советам учебных заведений. Демократический характер реформы выразился в создании научно-педагогического органа, в состав которого входили педагоги-

новаторы, чиновники, директора школ, ученые. Совместными усилиями творческого союза государственных и общественных деятелей многие идеи достаточно быстро преобразовывались в реальную жизнь. Школа получила значительные субсидии; открылись кредиты, к развитию образования были привлечены значительные средства из частных источников. П.Ф.Каптерев в 1915 г. говорил о наступлении общественного периода в развитии отечественного образования. Он в частности подчеркивал, что в решении проблем образования заметно ощущается присутствие общественных сил, которые выдвигают другие задачи, вливают новое содержание в прежние формы образования [3].

В результате реформирования важнейшим достижением стало привлечение общественности к вопросам школьного управления, использования ресурсов извне для решения имеющихся проблем. Сегодня это можно трактовать как прообраз социального партнерства.

На смену общественной педагогики пришла педагогика, основанная на принципах большевистской партийности. Одной из основ школьного дела Советской властью было выдвинуто привлечение населения к активному участию в деле просвещения (в частности развитие «советов народного образования»). В советских документах утверждалось, что новая школа может быть построена только совместными усилиями педагогов, родителей и власти. Централизованное управление образованием рассматривалось как неэффективное, и ставился вопрос о создании школьного самоуправления. В частности, подлинная школа для П.П. Блонского - это школа, основанная на общественном участии в управлении, самоуправлении. Н.К. Крупская, являясь основоположником идеи социалистической школы, выделяла одним из главных принципов такой школы принцип народной школы, самоуправляющей учителями, учениками и родителями. Также она пропагандировала идею тесной взаимосвязи семьи и школы. В.Н.Шульгин предлагал создавать школу, открытую социуму. С.Т. Шацкий говорил о необходимости «педагогизации среды», тесного сотрудничества школы с местным сообществом. Он одним из первых изучал роль окружающей среды в процессе социализации детей, поднял вопрос о самоуправлении школьников. Он рассматривал школу как центр, способный координировать и объединять все воспитательные воздействия в городе и в селе.

Идеи о социальном характере образования ярко прослеживаются в трудах А.С.Макаренко. Он также выступает за разнообразие и широту связей с местным населением в вопросах воспитания подрастающего поколения. В своих работах он подчеркивает важность того, чтобы образовательное учреждение стало органической частью общества. Только в этом случае, по мнению А.С.Макаренко, создается необходимый фон, без которого невозможно организовать подлинно воспитательный процесс.

О педагогической значимости общественных связей с образовательным учреждением писал Н.Н.Иорданский. Он также указывал на то, что семья и школа должны быть в тесной связи с обществом. Формирование личности ребенка осуществляется через семью, школу и общество, через их целостность и взаимную связь.

Таким образом, в педагогике послеоктябрьского периода также отчетливо прослеживается линия социальной направленности, которая вошла в педагогическую науку под термином «педагогика среды».

сообразовать с законами развития ребенка его воспитание, смену методов и материалов для его образования по мере возрастания своего воспитанника» [4, с. 33-34].

А.П. Пинкевич – советский педагог, педолог, придавал особое значение одной из главных, по его мнению, функций учителя– организации совместной развивающей деятельности педагога и учащихся. Именно совместная деятельность, по его мнению, способна сформировать желаемые результаты широкого диапазона: от определенных умений и навыков до развития определенной нравственной позиции, мировоззрения.

М.М. Рубинштейн - известный российский психолог и педагог, объединил практически все направления в своем труде «Проблема учителя», в котором были обоснованы не потерявшие своей актуальности и сегодня проблемы педагогического образования. Опираясь на глубокие философские, психолого-физиологические и педагогические знания, автор воссоздал целостную картину личности учителя-профессионала, закономерности и пути его становления и развития [8].

Начало XX века также называют «этапом доминирования религиозно-гуманистической направленности образования», отличительной чертой которого является развитие альтернативных подходов, базирующихся на различных концептуальных основаниях.

Одним из таких подходов, определившим основу русского духовного ренессанса конца XIX- начала XX века является философия «всеединства» (Вл. Соловьев, Л.П. Карсавин, П.А. Флоренский, В.В. Розанов и др.). Представлявшее собой системное мировоззрение философии и богословия, философия «всеединства» рассматривала различные аспекты духовного развития личности, главными из которых стали - мировоззренческие проблемы смысла жизни и назначения человека. Реализация этих аспектов в трактовке миссии учителя обозначили новые направления деятельности российского учительства: формирование общечеловеческих ценностей, совершенствование умственного, нравственного, эстетического и физического развития личности, взаимодействие личности и коллектива и др.

В этой связи интересны духовные искания известных философов и педагогов того времени - И.А. Ильина, В.В. Зеньковского, П.Д. Юркевича и др.

Так, И.А. Ильин (1883-1954), исследуя причины духовного кризиса российского общества, объединял развитие российского образования с духовным воспитанием, видя, прежде всего в учителе не специалиста по ликвидации неграмотности, а воспитателя, способного пробудить в ребенке солидарность, чувство ответственности, патриотизм.

В.В. Зеньковский (1881-1962) рассматривая проблемы школы, отводил ей роль формирования самостоятельного человека, занимающейся не только развитием интеллектуального роста учащихся, но в большей степени организацией воспитывающего обучения, содействие духовному росту ребенка, организации социального взаимодействия, соучастия.

П.Д. Юркевич (1826-1874) – систематизировал и обосновал в своих работах «Непосредственное нравственное влияние», «Методика и личность учителя» основные аспекты деятельности учителя, «который в совершенстве знает правила общей методики и владеет практическим тактом при их применении. Помощь воспитателя состоит или в увеличении ясности и количества практических идей (наставление), или в доставлении лицу

также созданы необходимые предпосылки для дальнейшего развития идей воспитания свободной личности.

Так, в России 20-е годы XX столетия стали периодом внедрения в школьную практику различных вариантов построения свободного образования (Монтессори-школы Ю.И. Фаусек в Петрограде, лабораторно-бригадный метод обучения - как альтернатива классно-урочной системе, различные модификации Дальтон-плана и т.д.). Организация совместной деятельности, как деятельности учителя и ученика составляла основу самого педагогического процесса. При этом роль взрослых – «не внедрение детям тех или других ортодоксальных, нравственных или других религиозных воззрений, а деятельная помощь им в самостоятельной выработке собственных самобытных воззрений» [6, с. 69].

В начале 30-х годов данный опыт был, практически свернут: свободное воспитание было объявлено мелкобуржуазной педагогической теорией, отражающей идеи индивидуализма. Начиная с 30-х гг. идеи гуманизма («абстрактного», как считали советские марксисты) и задачи народного образования резко разошлись, в просвещении утвердилась авторитарная педагогика, соответствующая идеологии тоталитарного государства и присущей ей «подавляющей» позицией педагога.

В рамках социально – рационально - психологического направления, в частности в деятельности П.П. Блонского (1884-1941), А.П. Пинкевича (1884-1939), М.М. Рубинштейна (1878-1953) особое место занимала проблема профессиональных и личностных качеств педагога.

Так большая часть работ П.П. Блонского, появившихся в конце 20-х годов «Как я стал педагогом» (1928), «Психологические очерки» (1927), «Педология и школа» (1929), «Развитие мышления школьника» (1935) «О наиболее типичных ошибках при организации народной школы» стали основой организации деятельности учителя. «Любите не школу, а детей, приходящих в школу, не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни», призывал П.П. Блонский [1, С. 78].

Общественная миссия учителя, по мнению П.П. Блонского выдвигает высокие требования к его деловым и нравственным качествам. Он должен любить свое дело, детей, никогда не прекращать работать над собой, воздерживаться от гнева, других аффектов, развивать педагогический такт. Его интересы не должны замыкаться рамками школы, а охватывать все стороны многогранной современной жизни «Почему учитель, как живая личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть, час твоего увлечения - самый поучительный для детей. Вскольхни их сердца, дай им глубокое впечатление» [3, с. 79].

Несмотря на определенные разногласия педагогов и психологов обоснования процессов обучения и воспитания, большинство ученых – исследователей видели особенность педагогики в том, что она не только рассматривает ребенка в качестве объекта исследования, но и одновременно решает задачу его развития. «Психолог изучает ребенка, чтобы на простейших проявлениях детской психики понять психику ребенка; антрополог, чтобы найти в развитии ребенка указания и намеки на развитие всего человечества. А педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним результаты работ психологов, и антропологов, и биологов и т.п. с тем, чтобы

В к.30-гг.XX начинается период, характеризующийся неким застоем в развитии социальных отношений между школой и обществом. Школа оказалась изолированной от внешней среды. Далее, с возникновением тоталитарного строя (1934-1956гг.), линия общественной составляющей в управлении образованием была вообще практически оборвана. Анализ истории развития социального партнерства в данный исторический период свидетельствует о том, что на протяжении нескольких десятилетий сфера образования в нашей стране являлась закрытой системой, влияние общественности на которую фактически не допускалось. Это, в свою очередь отразилось на атмосфере внутриколлективных отношений, в которых на первое место теперь выходили командование, контроль, жесткое администрирование, что соответственно вытесняло любые формы проявления активного сотрудничества учащихся и педагогов, школы и родителей.

В к. 50-х гг. ситуация начинает меняться в лучшую сторону. В частности, в 1956г. издается закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», одним из пунктов которого является активное участие школы в окружающей общественной жизни. Вопросы взаимодействия школы и общества вновь поднимаются педагогами 60-70-хх XX века. Анализ трудов В.А.Сухомлинского позволяет говорить, о том, окружающая среда вновь приобретает важное значение в воспитании, с новой силой поднимается вопрос о единстве воспитательной деятельности школы и семьи. В его педагогической системе воспитание личности осуществляется через триаду: школа-семья-общественность, которые органично взаимосвязаны. Преодоление отчуждения школы от общества должно быть обеспечено максимальной демократизацией управления народным образованием, предоставлением широких прав в организации учебно-воспитательного процесса, в финансово-хозяйственной деятельности самим учебным заведениям.

Одним из решающих факторов в развитии демократических отношений между различными участниками образовательных отношений в данном историческом периоде, было введение самоуправления в коллективных учебных заведениях с обязательным участием в них учащихся. Главной задачей этих советов являлось установление подлинного сотрудничества между педагогами, учащимися, родителями, развитие творческой атмосферы в коллективе, критики и самокритики, умения считаться с интересами различных групп, составляющих единый коллектив данного учебного заведения.

Особенно ярким примером организованного и целенаправленного взаимодействия учебных заведений и их социального окружения стали так называемые социально-педагогические комплексы. Первоначально данные комплексы появились в Свердловске, в сер.70-х гг., а затем получили распространение в других городах и районах страны. В их состав входили директора школ, руководители различных учреждений микрорайона. Внутри таких комплексов не только осуществлялось тесное педагогическое взаимодействие школы с партийными и советскими органами, общественными организациями, с родителями и трудовыми коллективами, но и обеспечивается непосредственное участие широких слоев населения в деле обучения и воспитания новых поколений. Это – одна их конкретных форм демократизации управления образованием, привлечения и приучения трудящихся к социально-педагогической деятельности.

В данный исторический период четко прослеживается тенденция усиления координации школы, семьи, общественности, органического единства управленческих, материальных, воспитательных ресурсов общества для решения вопросов в области образования.

Значительное усиление демократических черт в управлении народным образованием наметилось в к.80-н.90гг.XXв. Во второй половине 90-х гг. широкое распространение и признание в нашей стране завоевала мысль о целесообразности и важности участия представителей общественности в управлении системой образования, о неэффективности существующих принципов и подходов к вопросам организации управления образовательными учреждениями. В качестве главной задачи модернизации системы управления называлось создание гибкой, целенаправленной, эффективной системы государственно-общественного управления на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и в образовательных учреждениях.

Важно отметить, что для развития демократических отношений между руководством образовательных учреждений и представителями общественности способствовало законодательство данного исторического периода. В 1989г. министром образования Г.А.Ягодином был подписан Приказ, вводящий широкое общественное участие в школьном управлении. В 1992г., в Законе «Об Образовании» было закреплено общественное участие в управлении образованием, а также был выделен демократический принцип формирования взаимоотношений между всеми участниками образовательных отношений.

Тем не менее, анализ развития системы социального партнерства позволяет сделать вывод, что несмотря на подготовленную законодательную базу, демократические отношения в образовательной среде не получили должного развития. Появляющиеся в этот период Советы школ, Попечительские советы не получили соответствующих полномочий в принятии решений, касающихся развития образовательного учреждения. Участие общественности сводилось к решению материальных вопросов, а в управлении образованием по-прежнему господствовал традиционный ведомственный стиль.

Осознание объективной необходимости изменения отношения общества к сфере образования, необходимость наличия общественной поддержки в решении стратегических вопросов образовательной политики определило характер нового этапа развития социального партнерства. В.И.Бочкарев подчеркивает значение того, чтобы общество вышло из пассивно-созерцательной в деятельностную позицию, стало самостоятельным субъектом исторического творчества [2]. Система образования, должна быстро и гибко реагировать на социальный заказ, качественно, в соответствии с высоким уровнем требований реализовывать его. В 2001 году Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул, что система образования должна стать объектом внимания и поддержки всех общественных сил, заинтересованных в качественном образовании молодого поколения. В частности, в "Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года", предполагается усиление роли органов государственной власти и управления в обеспечении совместно с общественностью высокого и современного качества работы образовательных учреждений и организаций.

Так, в циркуляре Министерства народного просвещения от 1914 года отмечалось, что в России было 53 учительских института, 208 учительских семинарий, работало 280 тыс. учителей. В педагогических вузах и семинариях МНП обучалось более 14 тыс. учащихся; кроме того, дополнительные педагогические классы женских гимназий выпустили только в 1913 г. 15.3 тыс. учащихся. Неуклонно увеличивалось число профессионально подготовленных учителей, как в начальных, так и в оставшихся церковно-приходских школах: если к 1906 году в них работало 82.8% (в одноклассных) и 92,4 % (в двухклассных), то к 1914 - уже 96 и 98.7%.

Начало нового тысячелетия было связано с процессом формирования научно-педагогического сообщества, представлявшего гуманистическую парадигму образования. Ее основу составили следующие направления: образовательно-гуманистическое, социально-гуманистическое, духовно-гуманистическое, свободно-гуманистическое, социально – рационально – психическое направления (по классификации В.В. Розова).

Для всех направлений гуманистической парадигмы образования миссия учителя в кардинальной модернизации и гуманизации отечественной школы, являлась ключевой.

Так, образовательно-гуманистическое направление (В.П. Вахтеров, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев) связывали развитие личности с внутренними резервами – как механизмом саморазвития и самосовершенствования личности. Подлинный смысл деятельности педагога – гуманизация жизнедеятельности ребенка, приобщение его к культурным достижениям человечества, стимулирование таких важных для ребенка процессов, как самопознание, самопроявление, самореализация (С.И.Гессен).

Социально-гуманистическое направление (С.Т. Шацкий) рассматривало взаимосвязь личности и социума, обосновывая ее развитие через интеграцию основных сфер: социальная жизнь, труд, искусство.

Видя в ребенке самоценную личность, а в его детстве насыщенный событиями и эмоциями важнейший период, С.Т. Шацкий подчеркивал, что «самая важная наша работа педагога должна быть направлена на то, чтобы сохранить то, что есть в детях» [9, с.13]. Основную задачу воспитателя он определял как стремление к «осуществлению возможно полной детской жизни сейчас, без мысли о том, что даст будущее,… возвращение детям детства» [10, с. 10].

Духовно-гуманистическое направление (М.И. Демков, А.И. Анастасиев) разработали проект школы как основы гражданского и нравственного воспитания. Широко известный «Дидактический катехизис» (1902) А.И. Анастасиева представляет собой краткое изложение взглядов автора на организацию «успешного обучения», в форме советов учителю. Эта работа дополнилась позднее «Заветами старого учителя молодому» содержательно напоминающей по своей направленности «Сто советов учителю» В.А. Сухомлинского.

Свободно-гуманистическое направление (И.И. Горбунов-Посадов, К.Н. Вентцель) ставили главный акцент в деятельности учителя на создание условий самопроизвольного развития личности без «насилия взрослых». Для реализации своей программы представителями свободно-гуманистического направления были разработаны важнейшие принципы «свободной школы», представлены различные варианты построения свободного образования, а

С этой точки зрения наиболее продуктивен период начала XX века, на который обращают особое внимание исследователи проблем образования и педагогической мысли. Именно этот период содержит колоссальный объем исторически развивающихся значений и смыслов, который может быть представлен как совокупный историко-педагогический опыт изучения социокультурных аспектов деятельности русского учителя как демократа, революционера, мыслителя, воспитателя, посредника в передаче культуры.

В последнее десятилетие появился ряд работ – В.А. Болотова, А.Д. Егорова, С.Ф. Егорова, В.А. Кипрановой, М.Л. Левицкого, обращенных к проблеме миссии учителя. Исследования выявляют прямую зависимость содержания, видов и форм школьного образования, специфику деятельности учителя от ведущих общественных и культурных тенденций, наиболее значимых в конкретный исторический период, способных как усилить, так и ослабить, или окончательно свести на нет развитие прогрессивных направлений образовательной и общественной деятельности учителя. Учитель российской школы чаще всего выступает как наставник, опекающий и заботящийся, но при этом несущий ответственность за ребенка. Поэтому и формы взаимодействия приобретают соответственно российской ментальности характеристики: творческое репетиторство, сменное тьюторство, эвристическое менторство, а само взаимодействие учителя и учащегося осуществляется преимущественно в формах сотрудничества и равенства отношений (А.В. Хуторской).

Формулировка цели статьи: изучение социокультурных аспектов деятельности учителя, отразившихся в идеях и концепциях русской педагогики начала XX века.

Изложение основного материала статьи. Конец 90-х гг. XIX века до 1917 г. был отмечен резким ростом неудовлетворенности педагогической общественности положением дел в сфере российского образования. Ситуация однозначно расценивалась как кризисная, а выход из нее виделся в создании, в противовес «старой школе» подлинно национальной, общеобразовательной школы. Характеристику данной ситуации достаточно точно выразил В.В. Розанов: «Мы на всех поприщах духовной и общественной жизни представляем слабость национального сознания, что не имеем ни привычек русских, ни русских мыслей, и, наконец, мы просто не имеем фактического русского материала как предмета обращения для своей, хотя бы и общечеловеческой мысли» [7, с. 237].

Острота социокультурной ситуации более рельефно обозначила пути гуманизации отечественной школы.

Нравственные императивы прогрессивных философов, педагогов, психологов начала XX века строились на традициях русских просветителей, мечтавших об обучении и воспитании «для народа» и признававших учителя «центром и душой» школы» [4, с. 77].

Этот период еще можно назвать периодом педагогического поиска, поскольку возникновение различного рода направлений в педагогике было обусловлено ломкой принципов дореволюционной школы и необходимостью построения новой системы образования, способной оценить социально-педагогическую миссию учителей, составлявших большую часть интеллигенции России.

Таким образом, усиление роли общественности в решении вопросов в сфере образования является одной из главных тенденций развития государственной образовательной политики данного этапа.

Устойчивое развитие любого образовательного учреждения возможно лишь при соблюдении ключевого принципа – принципа социальной целесообразности проектируемых изменений, применение которого означает, что развитие образовательной системы должно, в первую очередь, привести к результатам, соответствующим ожиданиям всех заинтересованных общностей и удовлетворяющим основные социальные потребности населения. Подчеркивается, что стратегические цели образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями общественности: деятелями науки и культуры, здравоохранения и спорта, общественных организаций, с родителями и работодателями. В качестве задач государства в сфере образования признаются расширение участия общества в управлении образованием, стимулирование негосударственных инвестиций в систему образования, привлечение работодателей и других заказчиков–специалистов к социальному партнерству. Ориентация на реальные потребности конкретных потребителей образовательных услуг создает основу для привлечения дополнительных материально-технических, кадровых, организационных и иных ресурсов.

Важным показателем выполнения поставленных государством задач на современном этапе будет являться развитие демократической системы образования, обеспечивающей высокое качество образовательных услуг за счет консолидации усилий государства и общества. Можно сказать, что речь идет о перераспределении власти в школьной системе и о превращении школы из автократической системы в систему, включающую схемы гражданского общества.

Анализ стратегии развития системы российского образования на современном этапе позволяет сделать вывод об объективной обусловленности государственно-общественного взаимодействия в развитии системы образования, управления ею. Однако каждый из субъектов этих взаимоотношений должен не только иметь возможность влиять на функционирование и развитие образовательной сферы, но и нести определенную долю ответственности за создание условий, необходимых для выполнения системой образования своих социальных и образовательных функций.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, важно отметить, что теоретическая база исследования феномена социального партнерства была сформирована идеями ведущих отечественных педагогов 19-20 вв. Отечественной педагогической мыслью накоплен богатый опыт в развитии идеи социального партнерства в образовании, историко-педагогический анализ которого помогает осмыслить генезис многих сегодняшних явлений в образовании. Развитие образования не является исключительно заботой только государства. В связи с чем, складывается система партнерских отношений между образовательными учреждениями, общественностью, социальными структурами для решения вопросов, связанных с повышение качества образования, его доступности и открытости.

Литература:

1. Богуславский М.В. Реформы российского образования как глобальный проект / М.В.Богуславский // Вопросы образования, 2006, 3. - С. 5-21
2. Бочкарев В.И. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? / В.И.Бочкарев // Педагогика, 2001, 2. с. 9-13
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. - Пг., - 1915.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. (Правительство РФ Постановление от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва)
5. Пинский А.А. Общественное участие в управлении школой: школьные советы. - М.: Альянс Пресс, 2004. - 416 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013г. №792-р Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // минобрнауки.рф
7. Степун Ф. Бывшее и несбывшееся. Из воспоминаний / Ф. Степун // Знание – сила, 1991, 2. - С. 46.
8. Сборник научных статей «Благотворительность в России. Социальные и исторические исследования». - СПб., 2001.
9. Указ Президента РФ от 4 февраля 2010г. №271 Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // минобрнауки.рф
10. Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX-началоXXвв.). - СПб: ООО ПОНИ, 2015. - 336 с.
11. Филлипов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. - М.: Педагогика, 1990. - 160 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Пилипчевская Наталья Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» Институт педагогики, психологии и социологии (г. Красноярск);
магистрант Зырянова Екатерина Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» Институт педагогики, психологии и социологии (г. Красноярск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты особенности организации образовательного процесса в вузе с учетом требований ФГОС ВО. Авторы обращают внимание на то, что проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы (ИОП) поможет магистрантам сформулировать осознанный заказ на собственный процесс образования. На основе анализа структурных компонентов ИОП обучающихся, автор выделяет компоненты ИОП магистранта.

Педагогика

УДК 1174

кандидат педагогических наук, доцент Репина Наталья Ивановна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В ИДЕЯХ И КОНЦЕПЦИЯХ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. В статье представлен анализ социально-педагогической миссии учителя в России начала XX века. В контексте научно-педагогического сообщества и его основных направлений определена специфика деятельности учителя в зависимости от ведущих общественных и культурных тенденций, наиболее значимых в конкретный исторический период, обобщены нравственные императивы прогрессивных философов, педагогов, психологов начала XX века в отношении гуманизации школы и роли учителя.

Ключевые слова: социально-педагогическая миссия, гуманистическая парадигма образования, модернизация, стандартизация образования.

Annotation. The article presents an analysis of the social and educational mission of the teacher in Russia at the beginning of the twentieth century. In the context of scientific and educational community and its' main directions the specificity of activity of the teacher is determined, depending on the major social and cultural trends, most important in a particular historical period, generalized moral imperatives progressive philosophers, teachers and psychologists of the beginning of the XX century in relation to the school humanization and the teacher's role.

Keywords: social and pedagogical mission, humanistic paradigm of education, modernization, standardization of education.

Введение. Интеграционные процессы в современном образовании требуют пополнения отечественной теории и практики новыми идеями и подходами, обеспечивающими более качественную подготовку учителя к условиям образования в новом тысячелетии. Проблемы подготовки компетентного учителя привлекают большое внимание не только педагогической общественности, но и ряда влиятельных международных организаций, региональных объединений (ООН, ЮНЕСКО, ЕС и др.).

Следует отметить, что ведущие фундаментальные и прикладные исследования членов Российской академии 2010-2015 гг. были концептуально ориентированы на проблемы модернизации педагогического образования, связанные, прежде всего, с изучением отечественного опыта подготовки учителя.

Президент РАО Н.Д. Никандров отметил, что выполнение главной задачи – обоснование интегративного понимания общепедагогического профессионализма на всех уровнях российской системы образования, возможно при системном анализе культурно-исторического аспекта, ведущих социокультурных факторов, определивших основные направления деятельности учителя, его фундаментальной и психолого-педагогической подготовки.

6. сведения об отношении изучаемой личности лично к себе, к своей семье, к друзьям, к Родине, к другим людям, к труду и др.

Выводы. Таким образом, обогащение профессиональной среды биографиями известных и выдающихся личностей, добившихся значимых результатов в профессии, позволяет задать правильные ориентиры и помочь определиться студентам в своем собственном развитии и формировании ряда необходимых профессионально значимых качествах, перспективах профессионального роста, способствует их профессиональному воспитанию.

Очень важно сегодня обратить внимание на идеалы – образцы выдающихся ученых и организаторов науки, работавших в родном университете. Обратится к материалам краеведческих и вузовских музеев, личным архивам ветеранов, ранее работавших в учебном заведении.

Познавая сущность профессионально значимых качеств личности будущего педагога через образ изучаемой личности ученого, ее биографию, научное наследие, будущий учитель оценивает их наличие в окружающих его людях, и что особенно важно в себе. Осознание недостаточного развития того или иного качества, это начальный этап на пути к собственному совершенствованию и приближению к требуемому идеалу - образцу. Рассмотрение жизнеописания изучаемой личности в трех проекциях: на деятельность, общение и на познание, позволяет ответить на вопрос о ценностях, идеалах, нормах, целях, определяющих их поведение.

Биография, поступки, научные и научно-педагогические труды выдающихся ученых, педагогов бесспорно национальное достояние, требующее сегодня всестороннего исследования, изучения и пропагандирования.

Литература:

1. Бодалев А. А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – С. 11 – 145.

2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.

3. Гусева С.В. Математик из Весьегонска. Документально-художественная повесть. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 130 с., С. 96.

4. Каган М.С. Философская теория ценности. — Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1997.

5. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 368 с.

6. Прокофьева О.Н. Использование историко-биографических знаний в развитии профессионально значимых качеств будущих педагогов// Аксиологический подход: его развитие и методологические основы: коллективная монография / Под ред. Маслова С.И. – Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 198 с., С. 157-179.

7. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. - М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

Ключевые слова: индивидуализация, субъект-субъектные отношения, профессиональная подготовка, индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. The article deals with the features of educational process organization in higher education institution taking into account Federal state educational standard requirements. We focus on the design and implementation of the individual educational program (IEP). We consider that it will help masters to form the conscious order for their individual educational program. We identify the IEP components of the masters based on the analysis of the IEP structural components.

Keywords: individualization, subject - subject relations, professional training, individual educational program, individual educational course.

Введение. Значимость индивидуализации образовательного процесса для современного образования стала очевидна и требует кардинальных изменений в системе профессиональной подготовки работников образования, в том числе подготовки нового поколения профессиональных, всесторонне образованных, талантливых управленческих кадров, способных к инновационной, конструктивной, созидательной, развивающей управленческой деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры) увеличивает долю самостоятельности обучающихся в образовательном процессе, тем самым повышает зону их персональной ответственности за результат собственного образования.

Следует отметить, что индивидуальная деятельность руководителя и его личностные характеристики будут влиять на особенности межличностных, межгрупповых и внутригрупповых отношений в организации. По своему содержанию управленческая деятельность представляет собой реализацию определенных универсальных функций (планирования и прогнозирования, организации и координации, мотивирования, анализа и контроля). Для продуктивного взаимодействия и успешного решения будущих управленческих задач, при освоении перечисленных выше функций магистрантам необходимо принимать эффективные управленческие решения, действовать в нестандартных ситуациях, овладеть совокупностью деловых и личностных качеств, организаторскими и коммуникативными способностями, обладать развитой профессиональной управленческой культурой. В этих условиях особую значимость приобретает качественный процесс индивидуализированного сопровождения магистрантов, направленный на проектирование и реализацию ими собственной индивидуальной образовательной программы (ИОП), индивидуальной программы развития (ИПР) на основе выявленных дефицитов в процессе обучения и практики, индивидуального плана основания учебных дисциплин (ИПОУД) и т.д. По нашему мнению, данная деятельность позволит им овладеть новыми компетенциями, осуществлять педагогическую, научно-исследовательскую, проектную, методическую, управленческую, культурно-просветительскую деятельность, освоить современные информационно-коммуникационные технологии и инструменты в управленческой деятельности, овладеть основными тактиками планирования и стратегирования в управлении

образовательной организацией, расширить социальные связи и, как следствие, выйти на лидирующие позиции в системе образования.

Формулировка цели статьи. Раскрыть особенности реализации индивидуализации образования в процессе профессиональной подготовки управленческих кадров для сферы образования.

Изложение основного материала статьи. Для придания процессу профессиональной подготовки магистрантов практико-ориентированного характера требуется организация многоаспектного взаимодействия с профессиональной образовательной средой, создающей условия для эффективного функционирования и развития каждого субъекта педагогического процесса, его образования и самообразования. Главная задача такой среды – обеспечить живой диалог с профессионалами, миром профессионализма. Огромное значение в обозначенном контексте приобретают носители профессионализма (объекты и субъекты) [4]. Рассматривая практико-ориентированное обучение через призму категории отношений (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Б.Ф. Ломов и др.), можно отметить, что именно они позволяют реализовывать диалогичность в процессе обучения, а в сочетании с субъективным, антропологическим и андрогогическим подходами раскрыть профессиональный потенциал будущих управленцев.

С позиции субъективного подхода (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В.Брушлинский, В.А. Петровский, В.М. Розин, В.И. Слободчиков и др.) в процессе обучения акцент устанавливается не только на приобретение профессиональных знаний и умений, а на становление и развитие «субъектности» специалиста нового типа, способного выйти из-под влияния функциональной заданности. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки управленческих кадров необходимо акцентировать внимание на осмысление магистрантами собственной деятельности в образовании, на их ценностные предпочтения, личностные ориентации и рефлексивные установки, на возможность к самореализации и на гуманистическую направленность не только на себя, но и на другого. При таком подходе, происходит формирование субъектного опыта магистрантов, которые осознают не только дефициты собственного профессионального образования, способны критически относиться к процессу подготовки, осуществлять рефлексию собственной управленческой деятельности, простаивать индивидуальные сценарии собственного образования и развития в изменяющихся условиях, а главное постигать субъективные смыслы образовательного процесса и осуществлять сотрудничество при решении актуальных задач.

В свою очередь, антропологический подход базируется на экзистенциальных категориях: «кризис», «доверие», «риск», «достижение», «неудача», «ответственность», «долг» и др., которые практически не поддаются планированию, поскольку находятся в зоне принципиальной неопределенности. А неопределенность, как известно, способствует самостоятельности и ответственности субъектов образовательного процесса, когнитивному построению и осмыслению образа профессиональной управленческой деятельности, выбору стратегий взаимодействия. По мере накопления субъективного опыта магистранты начинают осознанно выбирать из множества образовательных предложений, прогнозировать собственное развитие, устанавливать причинно-следственные связи, принимать решения, осмыслять свои действия, тем самым постепенно переводя ситуацию

В этом коротком отрывке мы видим, как П.П. Коровкин готов был отдать долг не только своей Родине, но прежде всего долг профессии-педагога.

Всего через два года после окончания Великой Отечественной войны П.П. Коровкин защитил докторскую диссертацию, а в 1949 году уже стал профессором Калининского пединститута.

Специалист в области теории приближения функций, профессор Коровкин П.П. многое сделал для обеспечения обороноспособности нашей страны, как руководитель НИИ Минобороны Советского Союза.

Будучи профессором Калининского, а позже Калужского педагогических институтов ученый воспитал сотни учителей-математики и подготовил более тридцати кандидатов и докторов физико-математических наук. По словам его ученика, болгарского математика, Президента Болгарской академии наук, академика Благовеста Христова Сендова – Коровкин Великий ученый - математик XX столетия. Великий педагог-гуманист.

При изучении биографий и трудов вдающихся личностей необходимо учитывать следующие педагогические условия:

- определить содержательно-фактуальную информацию текста историко-биографической направленности;
- изучение выдающихся личностей должно осуществляться с четкой расстановкой ценностных акцентов и профессиональных приоритетов;
- изучение выдающихся личностей, должно осуществляться с точки зрения акмеологического понимания личности. Акмеологический анализ жизнеописания изучаемых личностей, основан на анализе причин, факторов, способствующих достижения вершины («акме») в своем личностном и профессиональном развитии;
- необходима философско-этическая оценка изучаемого материала;
- необходимо имплицитно и эксплицитно включать в содержание образования сведения из биографий изучаемых личностей;
- необходима эмоциональная окраска предъявляемого историко-биографического знания. Важно чтобы изучение выдающихся личностей вызывало эмоции (восторга, удивления, радости, печали и др.), оценку значимости того или иного качества для будущей профессии, жизни в обществе, собственного развития и реализации;
- необходимо создание условий для рефлексии деятельности.[6]

При этом воспитательными возможностями обладает следующий материал, который можно использовать при разработке заданий и поиска персонифицированных текстов:

1. биографические факты, связанные с местом рождения и жизнью изучаемой личности в детские годы;
2. сведения об окружении ученого, месте его проживания, среде в которой он рос, воспитывался и работал (исторической, политической, социальной, экономической и др.);
3. общие сведения о характере научной и педагогической деятельности ученого и ее результатах;
4. интересные факты его биографии, воспоминания современников и друзей ученого, указывающие на поведение изучаемой личности в общении и познании;
5. биографические факты, рассказывающие о его делах и поступках;

высказываний ученых характеризующих наличие данного качества у изучаемой личности, позволяет судить о сформированности или отсутствии такового у себя.

Сегодня, когда российское общество в поисках национальной идеи снова возвращается к патриотической парадигме, роль выдающихся личностей, безусловно, может помочь нам не только вернуть былую славу Отечества, но и воспитать молодого педагога-гражданина и патриота способного транслировать самые важные общечеловеческие ценности. Для каждого вуза сегодня найдется не один десяток таких ученых, незаслуженно забытых сегодня, кто сражался на фронтах Великой Отечественной войны, и ковал победу в тылу, создавал, открывал и изобретал, во славу нашей Великой Родины.

Одним из таких примеров беззаветного служения Родине, науке и педагогике, образцом для подражания молодежи в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского является личность профессора, ученого – математика Павла Петровича Коровкина. Приведем ряд фактов, которые для будущих педагогов являются примером таких значимых качеств как целеустремленность и трудолюбие, любовь к родине и к профессии, честность и ответственность.

Коровкин П.П. – родился в 1913 году в бедной крестьянской семье в городе Весьегонске, что на самом северо-западе Тверской области. Судьба неоднократно посылала будущему ученому самые трудные испытания. Смерть отца, сиротский приют, страшная смертельная болезнь, все это Павел испытал в самом раннем детстве. Однако фантастическое трудолюбие, любовь близких позволили в полной мере реализоваться всем талантам ученого.

Обладая от рождения прекрасной памятью, он без учебников и тетрадей смог успешно окончить школу и поступить в университет. Успешно учился в Ленинградском университете и под руководством математика, академика Владимира Ивановича Смирнова защитил не только диплом, но и кандидатскую диссертацию.

С первого дня войны, уже кандидат физико-математических наук, доцент Калининского педагогического института Павел Коровкин ушел на фронт добровольцем, рядовым артдивизиона.

Пройдя тяжелыми дорогами войны. Потеряв на фронтах троих старших братьев, он закончил войну на Дальневосточном фронте уже в чине майора. За мужество и героизм был награжден орденом «Красной звезды», орденом «Отечественной войны», медалями. За мужество, смекалку и талант военного ему была предложена генеральская должность в штабе фронта.

Молодая калужская писательница Светлана Гусева в документально-художественной повести «Математик из Весьегонска» так описывает встречу майора Коровкина с командующим Дальневосточным фронтом:

«– Майор Коровкин, – генерал Львов помолчал, – я хотел бы предложить вам место у себя, в штабе Дальневосточного фронта, в генеральской должности. Я считаю вас самой достойной кандидатурой на это место.

– Товарищ генерал, спасибо вам за доверие! Но прошу правильно понять мой отказ: я сугубо штатский человек и всю войну мечтал вернуться в родной институт и читать лекции студентам, заниматься научной работой. Сплю и вижу: мел, доску и студентов…» [3, с. 96].

неопределенности к определенности. На наш взгляд, подготовка управленческих кадров в сфере образования должна носить персонифицированный характер. Следовательно, отношения между субъектами образовательного процесса необходимо выстраивать с учетом поддержания позитивно-ориентированных жизненных и личностных смыслов, предъявляя профессиональные ценности и формы поведения, осуществляя рефлексию как образовательной, так и управленческой деятельности, способствовать самообразованию, самоопределению, самопредставлению и самоактуализации магистрантов. При этом свобода и ответственность становятся важными характеристиками самодетерминированного поведения магистрантов.

При андрогогическом подходе отбор содержание обучения осуществляется исходя из образовательных запросов магистратов. При этом преподаватель устанавливает равноправные статусные позиции, опирается не только на собственные знания и опыт профессиональной управленческой деятельности, но и обращается к профессионально-личностному опыту и знаниям магистрантов. Иными словами, преподаватель создает благоприятные условия для самостоятельного осмысленного обучения, стимулирования каждого к профессионально-личностному развитию. Применение данного подхода, способствует развитию глубинных качеств личности управленца в системе образования, расширяет их социальный кругозор, побуждает принимать нестандартные решения в практической (управленческой) деятельности, предоставляет свободу выбора и определяет зону их персональной ответственности за собственное будущее.

Индивидуализация образования в вузе предполагает переход на субъект-субъектные отношения, предоставление обучающемуся прав и возможностей на формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы, на продвижение по индивидуальной образовательной траектории.

В.И. Слободчиков, Е.Н. Исаев отмечают, что индивидуализация – это «трансцендирование вовнутрь», «в глубины субъективности, человеческой самости», где конструируется подлинное Я, образуется действительно полное, свободное «бытие-у-самого-себя» [3, с. 168]. «Индивидуализация» – это «самоопределённость и обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность её отдельности, уникальности и неповторимости» [3]. Следовательно, максимальное использование человеком ресурсных возможностей образовательной, информационной, социальной, профессиональной сред, овладение культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений для построения своей образовательной программы, позволит магистрантам, будущим управленцам в сфере образования, брать на себя ответственность за свой образовательный потенциал и реализовывать в собственной профессиональной деятельности инновационные режимы. Это во многом зависит от деятельности самих педагогов высшей школы, которые должны быть готовы к компетентному взаимодействию, партнерству с магистрантами в подготовке их к самостоятельной управленческой деятельности в условиях экономических и социальных перемен.

Следует обратить внимание на то, что современный рынок предъявляет определённые требования к начинающим менеджерам в сфере образования. Менеджеру необходимо одновременно быть новатором и лидером, с широким

панорамным кругозором, уметь работать в команде на результат, стремиться к профессиональному и личностному развитию, а главное своевременно отслеживать изменения в реальном мире образования и определять возможные перспективы для развития образовательной организации. По нашему мнению, этого возможно достичь в процессе проектной деятельности, которая пронизывает весь процесс профессиональной подготовки магистрантов. Нельзя не согласиться с мнением В.М. Розина [2], которые отмечает, что в процессе самосовершенствования, человек может столкнуться с множеством экзистенциальных проблем (ситуаций) и социальных практик. При этом необходимо конструировать себя (осознавать себя, приписывать себе как личности определенные черты), ориентироваться на результат, осмысляя его; жить и мыслить так, чтобы преодолевать свое прежнее сложившееся бытие; быть открытым новому, переосмысливать и себя и внешнюю реальность. Постепенно появляется новый образ себя, точнее сказать работа в отношении себя. По нашему мнению, будущие менеджеры, которые готовы проектировать, анализировать, инициировать, создавать, смогут не только ориентироваться в многообразии предложений, представлять возможные варианты, выбирать из множества или выстраивать собственный (вариант, который является актуальным и значимым для самого себя), но и критически относится к себе и, к откупающим. Следовательно, уже сегодня магистрантам необходимо формулировать осознанный заказ на собственный процесс образования. Им необходимо осознать, что получаемое образование является фундаментом профессиональной карьеры, а выбор индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) позволит им стать автором собственного профессионального становления и развития.

А.В. Хуторской отмечет, что выбор ИОТ предоставляет обучающемуся право на осознанный и согласованный с преподавателем выбор компонентов своего образования – смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов [5]. Практика показывает совершенно иную тенденцию. Большая часть магистрантов не готова к самостоятельным осознанным действиям в поиске личностных смыслов в образовании, в обнаружении и предъявлении собственного профессионального потенциала, в оформлении образовательного запроса. Хотя возможностей для их осуществления предостаточно (тренинги, программы интенсивного обучения, семинары, конференции, форумы, мастер-классы, события и т.д.).

Т.М. Ковалева отмечает, что при всём многообразии образовательных предложений это вовсе не гарантирует реализацию принципа индивидуализации, а часто остается для молодого человека всего лишь потенциальной возможностью [1].

Принцип индивидуализации состоит в том, что каждый магистрант проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее актуальным. Цель преподавателя при реализации данного принципа состоит в оказании помощи каждому в определении собственного образовательного пути и сопровождении его в построении индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Проанализировав структурные компоненты ИОП учащихся, мы выделим те, которые, по нашему мнению, являются основополагающими при разработке ИОП магистрантов. ИОП магистрантов включает в себя:

процессе общения в трех формах: «со значимым другим» (родителями, друзьями, учителями), с собственным своим «другим Я», реализуемое во внутреннем диалоге, и с воображаемыми партнёрами (в нашем случае с изучаемой личностью опосредованно через научные труды, произведения и др.). Ценностный мир личности приходит к ней извне… создает аксиосферу, из которой черпает свои ценности каждый входящий в мир человек» [4, с. 175-176]

Формирующийся, в результате изучения биографий выдающихся личностей и их личностного восприятия, образ изучаемой личности, путем анализа и синтеза, через оценку его соответствия образцу-идеалу, позиционируемому в обществе, в профессии, внутренний диалог с собой, вызывает эмоциональный отклик и рефлексию, направленную на соотнесение наличия изучаемого качества у себя. Профессионально значимые качества личности учителя рассматриваются через проявление этих качеств в жизнеописаниях выдающихся ученых.

При этом оценка производится путем «аксиологического суждения», с точки зрения ценностной ориентации человеческого поведения» [4, с. 78].

Акмеологический подход к анализу профессионально-личностного развития специалиста позволяет осмыслить закономерности развития его личности, соотнести индивидуальное и творческие начала, стимулировать осознанное выполнение им своей работы. [5, с. 73]

Основываясь на позиции, что ценностное отношение индивида внешне проявляется в позиции субъекта, в системе отношений, в характере его потребностей, интересов, идеалов, выявляет то, к чему он стремится, что отвергает, к чему безразличен, нейтрален, равнодушен. [4, с. 160]

Изучаемые поступки, высказывания, мнения, труды выдающихся личностей подвергаются анализу с точки зрения внешних проявлений профессионально значимых качеств, соответствия нормам, идеалам того времени, с учетом социального контекста происходящего, а также с формулировкой выводов о предполагаемых внутренних мотивах, ценностях и переживаниях.

И «норма», и «идеал», и «цель», и «ценности» являются регуляторами поведения. Однако поступок, совершаемый в соответствии с той или иной нормой, идеалом, целью, принципиально отличается от поступка, продиктованного внутренне принятыми ценностями, «коренящимися в духовном мире человека». [4, с. 37]

По – мнению известного российского ученого - психолога Алексея Александровича Бодалева, «у одних людей «вершина» в их развитии сопрягается с одним - двумя доминирующими в их личности отношениями и с одной - двумя узконаправленными деятельностями, у других - расцвет в их развитии коррелирует со всеми общечеловеческими ценностями, которые стали их ценностями, и с таким же рядом взаимосвязанных деятельностей, занимаясь которыми они получают результаты, обгоняющие время, в котором они живут» [2].

Анализируя внутренние мотивы, потребности, вызвавшие данный поступок, будущие педагоги раскрывают особенности проявлений того или иного качества у человека, анализируют сложную структуры качества с точки зрения норм морали и профессиональной этики, принятой в обществе в прошлом и настоящем, анализируются действия, которые необходимы на пути к профессиональному образцу-идеалу. Приведение биографических фактов,

с ее массовой, «поточной» формой проведения лекционных занятий, и устарелым подходом в проведении семинарских и практических занятий (в форме развернутой беседы по вопросам плана) сегодня уже не может способствовать профессиональному воспитанию и как следствие обеспечить формирование требуемых компетенций у современного выпускника университета – будущего педагога.

Профессиональное воспитание и развитие профессионально значимых качеств личности лежат в основе компетентности будущего выпускника. Развитие профессионально значимых качеств личности будущего педагога детерминирует формируемые компетенции. Современному выпускнику университета – будущему педагогу предстоит работать в условиях быстро изменяющейся политической, социальной и профессиональной среды, быть конкурентоспособным, готовым к постоянному самосовершенствованию, самообразованию и саморазвитию. Для формирования соответствующих компетенций необходимо в процессе профессионального воспитания развивать профессионально значимые качества личности будущего педагога.

Формулировка цели статьи. Введение новых стандартов в высшей школе требует сегодня кардинального пересмотра построения процессов профессионального обучения и воспитания, и поиска дополнительных возможностей для достижения поставленных целей. Находясь в ситуации постоянного обновления нормативно-правовой базы, обеспечивающей функционирование системы высшего образования, внедрения разработанного профессионального стандарта педагога, современный преподаватель высшей школы испытывает дефицит методов и средств, которые бы способствовали профессиональному воспитанию студентов, формированию требуемых компетенций.

Изложение основного материала статьи. Изучение научно-педагогического наследия и биографий выдающихся личностей ученых, педагогов рассматривается нами как необходимое и действенное средство профессионального воспитания будущих педагогов. Наличие воспитательных возможностей, связанных с изучением биографий и научного наследия выдающихся личностей ученых и недостаточное его использование в вузовской практике определяют актуальность рассматриваемой нами проблемы.

Адаптация в профессии, самоактуализация, первичное усвоение студентами нормативных требований к поведению и внешнему облику учителя, будет проходить интенсивнее, осознаннее и менее противоречиво, если у студентов, будущих педагогов будет сформировано представление об идеале-образце учителя-профессионала.

Идеал рассматривается в ряде смыслов: «как образец, как прообраз, как высшая цель стремлений, совершенное воплощение чего-либо, представление о высшем совершенстве в каком-либо отношении». Наличие идеалов вызывает противоречие между нормативным и реальным, между тем, что следовало бы сделать, и тем, что фактически сделано, дающую импульс развитию. [7, с. 259]

Изучение выдающихся личностей обогащают имеющиеся в сознании студентов образы-образцы поведения, задавая правильные ориентиры в будущем профессиональном саморазвитии.

Процесс воспитания происходит путем «приобщения к ценностному сознанию других людей». Воспитание личности студента происходит в

– анализ индивидуальной образовательной истории (интересы, запросы, замыслы, качества, ценности, смыслы и действия), задающие вектор профессионального и личностного развития;

– цели и задачи образования на предстоящий период (стратегии и тактики);

– индивидуальная учебная программа (ИУПр), индивидуальный план освоения дисциплин (ИПОД), индивидуальная программа развития (ИПР), план социальных и профессиональных проб, план самообразования, план рефлексивных ситуаций, т.е. все те структурные компоненты, которые помогут магистранту определиться с местами реализации замысла;

– описание ресурсного обеспечения ИОП;

– критерии оценки эффективности реализации ИОП.

Безусловно, в процессе взаимодействия магистранта с преподавателем, происходит выявление образовательных дефицитов, которое позволяет увидеть собственные ограничения, спроектировать и реализовать индивидуальную образовательную программу (ИОП), индивидуальную программу развития (ИПР).

В процессе проведения учебных занятий с магистрантами первого года обучения, для выявления их образовательных дефицитов, мы применяем разнообразные интерактивные формы: обучающие игры, индивидуальные творческие задания, дискуссии, case-study и т.д. Так, например, при изучении модуля «Делегирование полномочий и ответственность» мы предлагаем магистрантам разнообразные ситуации («Руководитель образовательной организации», «Я – руководитель», «Текучка в деятельности руководителя», «Помощник руководителя» и т.д.), которые нужно было обсудить в группе и принять решение (сначала личное, потом – совместное). В процессе анализа конкретной ситуации магистрантам необходимо было видеть не только себя в ситуации, но и сопоставлять собственные профессиональные и личностные качества с анализируемой ситуацией, а также фиксировать затруднения, которые возникли у их в ходе индивидуальных рассуждений и группового обсуждения. В процессе проведения групповой рефлексии, каждый магистрант получает обратную связь, как от членов группы, так и от преподавателя. В таком рефлексивном пространстве возможно обнаружить образовательные потребности и сформулировать собственный образовательный заказ. Иными словами, у каждого магистранта появляется возможность конкретизировать собственные образовательные дефициты, сформулировать образовательную задачу и простроить шаги для её решения. После этого магистранты заполняют «Карту действий», которая является составной частью их ИОП.

Помимо этого, мы включаем тестирование, которое позволяет магистрантам зафиксировать собственный результат в данный временной промежуток, осознать собственные ограничения, препятствующие полной реализации всех личностных возможностей, и на основе результатов тестирования осуществить поиск реальных путей развития личностных и деловых качеств, выработать стратегию управления своим будущим. Так для выявления способностей и умений эффективного управления магистрантам был предложен тест «Анализ своих ограничений» (М. Вудкок, Д. Френсис). В результате анализа теста были выявлены ограничения, представленные на гистограмме.



Большая часть магистрантов испытывает следующие ограничения: размытость личных ценностей, неумение управлять собой, недостаточная способность формирования команды, трудности обучения подчиненных. Это говорит о том, что будущим управленцам не будет хватать способности управлять собственным временем и, как следствие, справляться со стрессовыми ситуациями, решительности и смелости для введения инноваций в деятельность организации. Их пассивность может привести к принятию неэффективных управленческих решений, в частности, к стратегическому развитию организации, манипулятивным действиям в коллективе, неготовности осуществлять деятельность по развитию коллектива, создавать психологически комфортную среду для эффективной групповой работы, раскрывать потенциал каждого работника, мотивировать коллектив к профессиональному и личностному развитию и т.д.

Следовательно, необходимо осуществлять работу с ценностными установками магистрантов, формировать у них активную жизненную позицию, ответственность за результаты деятельности как собственные, так и коллектива в целом, мотивировать их к постоянному саморазвитию, к расширению собственного потенциала, рациональному использованию временных ресурсов, регулированию собственного эмоционального состояния, формированию лидерских качеств, к освоению и применению технологий, средств и приемов, направленных на выявление индивидуальных потребностей членов коллектива, раскрытию их возможностей и т.д. Сопоставляя результаты тестирования с результатами, полученными на занятиях, магистранты простраивают программу индивидуального развития. Следует подчеркнуть, что одна из ключевых задач преподавателя состоит в том, чтобы создавать условия для формирования управленческих компетенций, опираясь на профессиональный и личностный опыт магистрантов, совместно анализировать внешние и внутренние ресурсы, необходимые для реализации

3. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. М.:Политиздат. 1991. 176 с.
4. Газман О.С. Гуманизм и свобода: Введение в гуманистическую педагогику // Гуманизация воспитания в современных условиях. М. 1995. С. 1-13
5. Зинченко В.П. Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М.: Триволна. 1994. 304 с.
6. Касицына Н. Педагогические условия развития способности к самоопределению у старшеклассников // Развитие личности.2000. №1. С. 97-104.
7. Крылова Н. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? //Народное образование, № 3, 2000. С. 91-97.
8. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя //Человек и образование. №1. 2012. С. 4-8
9. Спиркин А.Г. Философия:Учебник. М.: Гардарики. 1999. 816 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Прокофьева Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук Кривов Сергей Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского(г. Калуга)

ИЗУЧЕНИЕ ВЫДАЮЩИХСЯ ЛИЧНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Показана роль процесса изучения выдающихся личностей как средства профессионального воспитания будущих педагогов в современном обществе. В статье представлен анализ возможностей и выделены условия изучения биографий и трудов выдающихся личностей.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, компетенции, педагог, воспитание, адаптация, выдающаяся личность, биография, самообразование, рефлексия, акмеология.

Annotation. The study demonstrates the role of outstanding personalities, as a means of professional education of future teachers in modern society. The article presents the analysis of the possibilities and the conditions of the study of biographies and writings of prominent individuals as a means of professional education of future teachers.

Keywords: professional education, competences, teacher education, adaptation, personality, biography, self-education, reflection, acmeology.

Введение. Стандарт высшего образования говорит о том, что у современного студента – будущего педагога должен быть сформирован целый набор профессиональных компетенций, затрагивающих различные ее стороны: мотивационную составляющую, когнитивную, коммуникативную, рефлексивную. Традиционная система профессионального образования в вузе,

через…»? При разрешении таких ситуаций у студента появляется возможность высказать, аргументировать и защитить свою позицию, такое ценностное суждение является продуктом, имеющим основание в личностном опыте. Предлагаем ситуации, где индивид встречается с объективированными затруднениями, на которые у него нет готового ответа и такая ситуация требует от него активности в поиске смысла, осмыслению проблемы, такие ситуации оптимизируют самостоятельность в проведении нестандартных преобразований, задаваясь вопросами «А как бы я поступил на месте…»?, «Быть или не быть…»?. Такая рефлексия формирует мобильность, прогнозирование, влияние на развитие ситуации и самостоятельность при ее оценке. Широко в данном направлении мы используем ролевые игры, которые в контексте педагогической поддержки обладают рядом отличительных особенностей, вызывающих развитие коммуникативных компетентностей, способность к взаимодействию и сотрудничеству. Принимая участие в таких играх, участники испытывают реальные переживания, так как такие ситуации помогают снять самоограничения, раскрепоститься, вовлечься в общение и групповое взаимодействие. Проведение такого рода занятий подвело к организации групповых дискуссий, которые позволяют развивать умение анализировать собственное мнение и мнение сразу нескольких высказывающихся участников дискуссии. В ситуации дискуссии создается атмосфера непринужденности и спонтанности высказывания. Конечно многое зависит от компетентности фасилитационных способностей организатора дискуссии, в таком случае дискуссия представляет собой межличностный диалог как «глубокое и свободное общение равноправных личностей на основе взаимного уважения, доверия и понимания», как раскрытия человека человеку « в самых своих существенных и глубинных свойствах» [5, с. 304]. В условиях дискуссии проявляется умение решать проблемы с конструктивных позиций, используя соответствующий стиль и тон в данном конкретном случае; толерантное отношение к мнению других участников, умение слушать и слышать, не превращать высказывание своей позиции в длительный монолог.

Выводы. Проведенный нами анализ поведения студентов на занятиях педагогов, которые обладают способностью к стимулированию осмысленного учения и обеспечивают психолого-педагогическую помощь и поддержку, показал, что студенты больше говорят с преподавателем и между собой, на таких занятиях они менее тревожны, более инициативны в речевом общении, задают больше вопросов, больше времени заняты решением учебных задач, чаще смотрят в глаза преподавателю. Важно освободить студента от страха в совершении ошибки, научиться с пониманием относиться к временным неудачам, превращая это в стимул для дальнейшего самосовершенствования. Студенты реже пропускают занятия, обладают более высокой самооценкой, демонстрируют более высокие академические достижения, создают меньше проблем для преподавателя на занятиях.

Литература:

1. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. Забота — поддержка — консультирование. Российский опыт. М. Выпуск 6, 1996. С. 157

2. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 24

ИОП и ИПР, при необходимости осуществлять комплексное сопровождение процесса становления будущего менеджера.

Выводы. Как отмечалось выше, индивидуализация образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ВО возможно при грамотном сочетании профессиональных и личностных смыслов всех его участников, а также при моделировании образовательной среды, которая способствует осознанному выбору стратегий профессионального и личностного развития магистрантов.

Литература:

1. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютор в российском образовании / Т.М. Ковалева // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163-181.

2. Розин В.М. Можем ли мы проектировать себя сами? / В.М. Розин // Философские науки. 2009. № 12. С. 8-26.

3. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 416 с.

4. Степанова И.Ю., Пилипчевская Н.В. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе: педагогическая интернатура – погружение студентов в профессиональную деятельность: монография / под общ. ред. В.А. Адольфа; КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 224 с.

5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Педагогика

УДК 37.04

кандидат биологических наук, доцент Плотникова Марина Васильевна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень);
кандидат медицинских наук, доцент Гренц Вера Ивановна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень)

ИССЛЕДОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ПИТАНИЯ СТУДЕНТОК ПЕРВОГО КУРСА КАК ФАКТОРА МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Аннотация. Питание и двигательная активность являются важнейшими элементами здорового образа жизни. Принципы рациональной организации этих двух компонентов общеизвестны. Тем не менее, значительная часть взрослого населения пренебрегает ими. Период начала профессионального обучения очень важен для формирования образа жизни будущего специалиста. В связи с этим было проведено исследование особенностей питания и двигательной активности среди студенток первого курса ТюмГУ. Показатели физического развития студенток-первокурсниц в пределах нормы. Чаще встречается дефицит массы тела, чем ее избыток. Объем двигательной активности незначителен. У большинства физическая активность ограничивается бытовыми нагрузками. Режим дня, и в частности питания,

нерационален. Вместе с тем отмечается увеличение количества студенток, занимающихся спортом, по сравнению с предыдущими исследованиями.

Ключевые слова: Здоровье, студентки, двигательная активность, рациональное питание, режим дня.

Annotation. Nutrition and physical activity are essential elements of a healthy lifestyle. Principles of the rational organization of these two components are well known. However, a significant proportion of the adult population despises them. The beginning of vocational training is very important for the formation of the lifestyle of the future specialist. The study was conducted on the characteristics of feeding and locomotor activity among first-year students of Tyumen State University. Indicators of physical development of the female first-year student in the normal range. More common body mass deficits than surpluses. The amount of motor activity is negligible. Most physical activity is limited to the household loads. Mode and power in particular, is irrational. However, there is an increase in the number of female students involved in sports, compared to previous studies.

Keywords: health, student, physical activity, a balanced diet, daily routine.

Введение. В ряду общечеловеческих ценностей, определяющих социально-экономическую политику государства, несомненен приоритет здоровья. И.И. Брехман (1990) писал: «Именно здоровье людей должно служить главной «визитной карточкой» социально-экономической зрелости, культуры и преуспевания государства».

Зависимость здоровья человека от генетических и экологических факторов делает необходимым определение места семьи, школы, государственных, физкультурных и других организаций и органов здравоохранения в выполнении одной из главных задач социальной политики – формирование здорового образа жизни.

Под образом жизни понимают устойчивые, сложившиеся в определенных общественно-экономических условиях способ жизнедеятельности человека, проявляющийся в нормах общения, поведения, складе мышления. Образ жизни не тождественен условиям жизни, которые лишь опосредуют и обуславливают образ жизни материальными и нематериальными факторами. Культура же человека в контексте рассматриваемого вопроса означает, что человек в силу освоенных им знаний и жизненных установок сам выбирает себе образ жизни с учетом ее условий.

Здоровье населения, особенно студенческой молодежи, в значительной степени определяется его питанием, которое должно быть рациональным и адекватным, что является одним из приоритетных направлений государственной политики в области здорового питания населения России.

Научно-технический прогресс дал людям электричество, радио, телевидение, современный транспорт и много других благ. Однако XX век принес уменьшение объема двигательной активности человека, увеличение нервно-психического и других видов стресса. Кардинально изменился стиль и уклад самой жизни.

Учебная деятельность студента, требующая значительного эмоционально-психического напряжения, предъявляет к организму каждого из них серьезные требования.

Юношеский возраст – возраст взросления, когда приближаются к достаточно высоким показателям функциональные возможности организма,

диалогические связи индивидов при условии соблюдения требований: взаимопонимания, взаимоотражения.

В рамках практических занятий по теме «Педагогическое общение» студенты работали над понятиями «толерантность», «толерантная личность», «коммуникативная толерантность», «чувство собственного достоинства», тренировали практические способности к самоанализу, самопознанию, навыки использования диалога с самим собой. По мнению студентов при поддержке группы и получении обратной связи это благоприятно отражалось на их самооценке. Особенного внимания заслужила проблема конфликтных ситуаций с участием в составлении Я-высказываний и Ты-высказываний. В таких случаях активно развивается воображение и восприимчивость в социальном аспекте, способность к эмпатии, сочувствие, сопереживание. На занятиях активно обсуждались проблемы: как стать обаятельным, уверенным в себе. Большая часть студентов не скрывают свою привычку перебивать партнера и только некоторые из них могут не реагировать на противоположное высказывание другого в резкой или грубой форме. В таком случае мы пытаемся прививать студентам гуманистические ценности общения, в немалой степени этому способствовали групповые занятия, отражающие позитивный опыт сотрудничества в команде, учили принимать групповые решения, совместно разрешать сложные многоуровневые задачи. В таком случае общение понимается студентами как гуманистическое диалоговое взаимодействие и осуществляет свои принципиальные функции. Так, функция «открытие» на общение ломает психологические барьеры общения; функция «соучастие» студенту в общение понимается как оказание помощи, создание ситуации успеха, сопереживания; функция «возвышение» осуществляется в авансировании студента, уверенности в его успешности.

Таким образом, благоприятный созидающий климат занятий создавался через осознание участниками позитивных аспектов своей личности, а открытие в себе позитивных качеств давало толчок к уверенности и силы для изменений в себе.

На наш взгляд первым шагом на пути установления эффективного общения и доверительных отношений, должно стать запоминание имен и фамилий студентов, так как имя и фамилия человека «не есть только нечто внешнее для него: оно как бы срослось с ним и стало одним из конституирующих элементов его Я» [9, с. 816]. Надо отметить, что ряд преподавателей не придает этому должного значения и считает, что работая только один-два семестра со студентами нет необходимости в запоминании фамилий и тем более их имен. Но в свою очередь преподавателей обижает нежелание студентов знать имена и отчества преподавателей, подчеркивая, что студенты после сдачи экзамена перестают элементарно здороваться в стенах вуза. А, по мнению студентов, преподаватели просто их не помнят и поэтому они не видят смысла в приветствии.

Для создания позитивного отношения к новым профессионально-педагогическим ценностям в рамках занятий мы моделируем ситуации, которые могут произойти как в профессиональной деятельности, так и в обычных жизненных условиях. Такие ситуации дают возможность «нащупать» опорную точку размышлений, формируя чувство «активного Я». Мы обращаемся к личному опыту студентов по предлагаемой проблеме в вопросном контексте, «Каков я сегодня»?, «Каким я был»?, «Каким я буду

поддержка личностного развития студента, актуализацию собственных внутренних резервов. Таким образом, профессиональное педагогическое сопровождение в процессе личностного и профессионального самоопределения, разрешение проблем с трудоустройством, помогает студентам понять свои индивидуальные типологические особенности, интересы, склонности, образовательные потребности и вследствие этого принимать осознанные, самостоятельные решения относительно своей личной и профессиональной жизни. Такую педагогическую поддержку мы апробируем на занятиях в рамках дисциплины «Педагогика», читаемых в течение четырех семестров для студентов Забайкальского государственного университета педагогического направления специальности «Безопасность жизнедеятельности и география». На наш взгляд современный студент должен максимально ощущать внутреннюю уверенность, стрессоустойчивость, позитивный настрой для эффективного саморазвития, учитывая требования будущей профессиональной деятельности. От преподавателей естественно требуется участливое отношение, организация помощи, что будет способствовать достижению студентами внутренней уверенности.

Так, некоторые первокурсники не владеют навыками анализа и работы с текстом первоисточника, нет умения четко и ясно излагать свои мысли, планировать личное время, учитывая при этом свои индивидуальные возможности и особенности. Студентам первого курса мы предложили ответить на ряд вопросов анкеты и таким образом оценить свои умения в рамках учебной деятельности: «Успеваешь слушать лекцию и записывать основной материал?»; «Испытываешь трудности при подготовке и выступлении на практических занятиях?»; «Умеешь составлять аннотации?»; «Умеешь составлять тезисы?»; «Умеешь готовить рецензию на заранее отработанный текст?». Ответы студентов позволяют утверждать, что ряд необходимых умений сформированы на недостаточном уровне, а то и вовсе отсутствуют. Поэтому в рамках читаемой дисциплины «Педагогика» при организации взаимодействия со студентами, мы широко используем формы работы, направленные на коррекцию имеющихся недостатков, это взаимоконтроль, обсуждение докладов и выступлений с вынесением замечаний оратору, это занятия-конференции по возникающим проблемам с поиском путей решения этих проблем. Практикуем письменные работы, которые позволяют студенту более четко структурировать свои представления, подробно изложить материал, используя образное воображение. Тематика таких письменных работ может быть самой разнообразной, например, «Почему я стал студентом этого вуза?», «Буду ли я работать по специальности, если нет, то почему?», «Что мне мешает достичь высоких показателей в учебе?» и т.д.

Эффективность педагогической поддержки студента в образовательном процессе немыслима без наполнения образовательного процесса диалогическими формами взаимодействия. По М.М. Бахтину диалогические отношения – это универсальное явление, которые пронизывают всю человеческую речь и все отношения, проявления человеческой жизни, «вообще все, что имеет смысл и значение» [3, с. 176]. Диалогическое взаимодействие основывается на внутреннем уважении достоинства и принятии друг друга как ценности, предполагает при этом ориентацию на индивидуальность и неповторимость каждого индивида. Следовательно, в основе взаимодействия в рамках преподаватель-студент, студент-студент(ы) должны лежать

когда человек должен быть физически подготовленным к решению основных социально-бытовых задач: высокопроизводительно трудиться и рожать крепких здоровых детей.

Формулировка цели статьи. Выявить основные факторы мотивации образа жизни студентов, возникающие в ходе учебно-воспитательного процесса в условиях образовательной среды ВУЗа и предложить некоторые возможные пути их решения.

Первый семестр обучения – это период значительной стрессовой нагрузки и приспособления к кардинально новым условиям жизни, учебы, социального взаимодействия.

В связи с этим наибольшие изменения претерпевают режим питания и двигательной активности.

Изложение основного материала статьи. В обследовании принимали участие девушки 17-20 лет, обучающиеся на 1-м курсе гуманитарных специальностей ТюмГУ. Всего было обследовано 224 человека.

На первом этапе определялись рост, вес, рассчитывался индекс массы тела.

На втором этапе студенты составляли самоотчет о режиме физической и умственной нагрузки.

На третьем этапе рассчитывался общий обмен веществ и энергии. Основной обмен определяли по таблицам. Также студентки указывали режим питания и предпочитаемые (используемые) продукты.

Более половины студенток имели показатели индекса массы тела (ИМТ) в пределах нормы (табл.1).

Студентки, у которых ИМТ соответствовал 1-3 степеням ожирения, имели заболевания различных органов и систем с детского возраста. В основном, заболевания неврологического и эндокринного характера. Количество студенток с ожирением составило всего около 8%. Это показывает, что в данной возрастной группе проблема ожирения, о которой так много говорят в последнее время, не настолько актуальна.

Девушки с нормальной массой тела составили более половины обследованных, несмотря на нерациональность питания и образа жизни. В основном студентки придерживаются двух режимов питания. В одном случае девушки в течение дня не успевают поесть и переедают вечером. Во втором случае в течение всего дня питаются фастфудом (гамбургерами, сосисками в тесте, бутербродами и т.п.), практически не едят овощей и фруктов, рационально приготовленных блюд.

У девушек с дефицитом массы тела, которые составили 24% обследованных, режим питания аналогичен.

В группе с выраженным дефицитом массы тела выявлена, в основном, конституциональная форма.

Девушки с нормальной массой тела или дефицитом массы тела отрицают наличие заболеваний, не состояли и не состоят на диспансерном учете, не имеют выставленных диагнозов.

Таблица 1

Показатели индекса массы тела (ИМТ) у студенток

	ИМТ, кг/м2	количество	
		абсолютное	относительное, %
выраженный дефицит массы тела	менее 16	8	3,6
дефицит массы тела	16-18,5	54	24,1
норма	18,5 - 24,9	126	56,2
избыточная масса тела	25 - 29,9	18	8,0
ожирение степени	30 - 34,9	12	5,4
ожирение степени	35 - 39.9	5	2,2
ожирение степени	40 и более	1	0,5
Итого		224	100

Анализ режима дня, проведенный на втором этапе исследования, показал, что в среднем студенты проводят в университете 7-8 часов. На самостоятельную работу у них уходит от 1 до 5 часов. На просмотр телевизора, интернет, чтение и т.п. – от 1 до 4 часов. На сон – 7-8 часов, при этом большинство жалуется на «недосып». На другие виды деятельности, в частности, досуг, практически не остается времени.

Потребность во сне может увеличиваться по нескольким причинам. Первую – эндокринологические и неврологические заболевания – обследуемые отрицают, хотя можно предположить наличие невротических расстройств, которые не выявлены по причине необращаемости к специалистам. Вторая причина – стресс любого происхождения, который накапливается при дефиците двигательной активности. Третья причина – информационная нагрузка. Во время сна происходит переработка информации и ее перевод в системы долговременной памяти, поэтому можно предположить, что 7-8 часов сна студентам недостаточно. Все-таки учебная деятельность студентов отличается от других видов профессиональной деятельности.

Исследование двигательной активности показало, что по сравнению с предыдущими исследованиями 2006-2009 гг., физическая активность среди студентов первых курсов увеличилась. Количество студентов, занимающихся в различных спортивных секциях, танцевальных кружках и т.п., увеличилось с 12% до 37%.

образовательных учреждениях, в сфере профориентации. О. С. Газман, в частности, под педагогической поддержкой понимает оперативную помощь в решении личностных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении; профориентацией; с высокоэффективной межличностной и деловой коммуникацией [4]. Последователи О. С. Газмана внесли уточнения в понятие «педагогической поддержки», указывая, что педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию, а трактуется как важнейший принцип личностно-ориентированной системы образования; подчеркивая, что педагогическая поддержка направлена на содействие процессам самоопределения, профессионального самоопределения, саморазвития и самовыражения личности, развитие индивидуальности [4, с. 1-13]. Можно согласиться, таким образом, что предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с молодым человеком определения его возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении, в профессиональном самоопределении.

Основной принцип педагогической поддержки: дать возможность преодолеть очередное препятствие, развивая при этом моральный, интеллектуальный, волевой, эмоциональный потенциал, почувствовав себя индивидом, который способен на поступок и принятие самостоятельного решения, сделать собственный выбор.

По мнению Т. В. Анохиной можно выделить ведущие определения педагогической поддержки: предоставление опережающей и оперативной помощи в решении личностных проблем, межличностной и деловой коммуникации, в профессиональном самоопределении (Н. М. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, М. М. Миркес); содействие в саморазвитии, решении личных и образовательных проблем (И. Д. Фрумин); содействие в самостоятельном индивидуальном выборе на пути к гражданскому, профессиональному самоопределению, а также помощь по преодолению препятствий в самореализации [2]. Смысл педагогической поддержки, таким образом, заключается в создании благоприятных условий для развития личности, ведущую роль в этом ключе играют ее внутренний мир и направленность. Педагогическая толерантность, эмпатия развивают способность студента к адекватной самооценке, эффективному самоанализу, а, следовательно пониманию других. Итак, ведущей целью педагогической поддержки выступает понимание молодым человеком того, что для самореализации необходимо научиться решать собственные проблемы при осознании почему они возникают. Следовательно, педагогическая поддержка предполагает такую организацию психолого-педагогической работы, в основании которой расположены внутренние резервы и способности к самопознанию, рефлексии, саморазвитию, самоопределению, самокритике, самоорганизации и в некоторых случаях альтруизму. Этот процесс не предполагает авторитарные действия со стороны того, кто предоставляет эту поддержку, потому как это негативно повлияет на проявление любого вида активности студента. Логика рассуждения подводит нас к заключению о том, что педагогическая поддержка это в первую очередь помощь индивиду, которая основывается на знаниях его индивидуальных характеристик,

development of the concept "pedagogical support" in the pedagogical science and concludes that pedagogical support is to help the individual, based on knowledge of his personal characteristics that support the personal development of the student, updating their own internal resources. Then, the author reveals the means of implementation of pedagogical support for students pedagogical direction of the speciality «Safety of life and geography» in the learning process. The author describes in detail the various forms of work with students, aimed at the manifestation to them of the indicators of effective self-realization, to understanding the prospects for professional and personal growth.

Keywords: pedagogical support, student, process, training.

Введение. В современной ситуации ценностно-профессиональной неопределенности среди молодых людей возникает большое количество личностных проблем, которые связаны с разнообразными трудностями в отношении профессионального самоопределения. В свою очередь система профессионального образования обладает в определенной степени консервативностью и инерцией, отставая в своей реакции на изменения, происходящие в социально-экономических отношениях, демонстрируя при этом невысокую эффективность традиционных способов и методов профессиональной подготовки. Одним из векторов преодоления такого противоречия, на наш взгляд, выступает психолого-педагогическая поддержка студентов в процессе обучения, которая направлена на проявление у них показателей эффективной самореализации, на осмысление перспектив профессионального и личностного роста, что является показателем способности определять цели и этапы их выполнения, используя внутренние и внешние ресурсы

Формулировка цели статьи. Цель статьи**:** выявление сущности, технологий педагогической поддержки студентов в процессе обучения. Задачи: проанализировать научную литературу по проблеме исследования; выявить наиболее успешные методы работы со студентами при осуществлении педагогической поддержки в процессе обучения и внедрить их на практике.

Изложение основного материала статьи. Проблема педагогической поддержки анализируется в педагогической науке в пределах междисциплинарного подхода, это исследования Н. Ф. Климкина, А. В. Карпенко, Н. К. Сергеева, где прослеживается разнонаправленность трактовки понятия «поддержка».

В. А. Сухомлинский считал, что, поддержать личность может тот, кто всецело ее понимает и понимает, что с ней происходит, учитывает индивидуальное своеобразие каждого человека, при этом помня, что молодежь находится в состоянии самопознания и самоутверждения, профессионального самоопределения, и только так может сформироваться соответствующая социально-активная позиция личности. Чтобы понять целесообразность использования именно педагогической поддержки профессионального самоопределения студента, обратимся к различным научным взглядам на данный феномен.

Основополагающие идеи педагогической поддержки были разработаны в начале 90-х г. прошлого века Н. Б. Крыловой и получили развитие в работах Т. В. Анохиной, О. С. Газмана, Л. Я. Олиференко и др. Ученые трактуют педагогическую поддержку как профессиональную деятельность педагогов в

Таблица 2

Физическая активность студенток

Виды спорта и частота занятий	Количество	
	абсолютное	относительное
Тяжелая атлетика и гиревой спорт	2	0,89%
Занимаются спортом с детства, тренировки три и более раз в неделю	11	4,91%
Танцы спортивные, эстрадные, бальные. Тренировки два и более раз в неделю	18	8,04%
Бегают, посещают тренажерный зал, занятия фитнесом, йогой и т.п. Тренировки два и более раз в неделю	14	6,25%
Бегают, посещают тренажерный зал, занятия фитнесом, йогой и т.п. Нерегулярно	38	16,96%
Физическая активность ограничивается бытовыми нагрузками	141	62,95%
Итого	224	100,00%

Анализ режима и рациона питания показал, что большинство студентов первокурсников не придерживаются регулярного режима питания, склонны к перекусам. Калорийность питания в целом была невысокой и соответствовала потребностям. Средняя величина расчетного общего обмена составила 1946 ккал. Питание чаще всего было довольно однообразным, включало большое количество выпечки, фастфуда.

Рацион питания зависел от условий проживания. Студенты, проживающие вместе с родителями, чаще имели достаточно сбалансированный рацион питания. Иногородние студенты, как и следовало ожидать, обычно имели несбалансированный рацион.

В рационе всех студентов преобладали мучные блюда и хлебобулочные изделия. Обращает на себя внимание очень незначительное употребление мясных и рыбных блюд, молочных продуктов. В большинстве рационов отмечался дефицит белка.

При анализе питания было выявлено, что большинство студентов не осознают важности питания, часто не могут вспомнить, что они ели в течение дня, не считают едой (и не учитывают при составлении рациона питания) различные чипсы, семечки и прочее.

Мы провели анализ мотиваций образа жизни студенток. Выяснилось, что для первокурсниц не значима мотивация самосохранения. Они не задумываются о здоровье как таковом. Мотивация подчинения этнокультурным требованиям также не имеет для них большого значения и не влияет на выбор модели поведения. Возможность самосовершенствования проявляется в двух моделях образа жизни. Часть студенток считают, что если

они будут здоровы, то это позволит им подняться на более высокую ступень общественной лестницы. Другие студентки с этой же целью выбирают учебу и профессиональное самосовершенствование, пренебрегая здоровьем. Небольшая доля (около 5%) студенток указывала на то, что ощущение здоровья и физической силы приносит им радость. Такие мотивации как способность к маневрам и сексуальная реализация оказались малозначимыми. Их выбирали все студентки не зависимо от образа жизни, хотя часть из них вела нездоровый образ жизни. Для части студенток, ведущих здоровый образ жизни, основной мотивацией была красота, внешняя привлекательность, соответствие определенным социальным стандартам, моде.

Смена режима труда и отдыха, сна и питания, ломка школьного стереотипа, неумение самостоятельно распределять свое время, отсутствие постоянного и систематического контроля взрослых вызывает у студентов психоэмоциональный дискомфорт. В результате формируются неправильные модели пищевого, соматического и психического поведения, что в будущем является основой возникновения и прогрессирования различных патологических состояний.

Разработка гигиенических мероприятий по сохранению здоровья студентов вузов, их организационно-технологическое и информационное содержание, обусловлено состоянием их здоровья, структурой заболеваемости, особенностями пищевого поведения, условий обучения, образа жизни и наличием комплекса факторов риска их здоровью.

На основе полученных результатов обследования и самоанализа мы стараемся возбудить интерес и необходимость получения специальных знаний и эффективных мер по сохранению и укреплению здоровья, ведения здорового образа жизни. Студентки указывают, что формирование привычек здорового образа жизни идет в большей степени не через знания, а через личный пример педагогов и создание здоровьесберегающей среды в учебном заведении.

Для студентов общежитий Тюменского государственного университета были проведены открытые лекции по темам здорового питания и образа жизни.

Включали в режим учебного процесса такую форму здоровьеформирующей работы как блоки и комплексы динамических нагрузок – динамические паузы, физкультминутки, динамические позы, - тренинговые ралаксационные занятия.

Выводы. В целом можно сказать, что состояние здоровья студентов-первокурсников удовлетворительное, функциональные резервы достаточно высокие. Как прогностически неблагоприятный фактор следует отметить отсутствие адекватных физических нагрузок и несбалансированные рационы питания.

Литература:

1. Биловус В.К. Здоровьесберегающее поведение молодежи как результат социализации // Научная мысль Кавказа. 2008. № 2 (54). С. 134-143.

2. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

3. Казин, Э.М. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика/Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина. -Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. - 347 с.

4. Кокорина О.Р. Адаптация к условиям профессионального образования как фактор здоровьесбережения личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 4. С. 134-137.

5. Корепанова Ю.А., Паначев В.Д. Исследования составляющих здорового образа жизни студентов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2014. Т. 31. С. 32-38.

6. Основы медицинских знаний / Р.И. Айзман, В.Г. Бубнов, В.Б. Рубанович, М.А. Суботялов. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 224 с.

7. Паначев В.Д. Составляюшие здорового образа жизни молодежи // Социальные аспекты здоровья населения. 2012. Т. 26. № 4. С. 7.

8. Плотникова М.В., Турбасова Н.В. Исследование функциональных резервов здоровья у студентов-первокурсников // Вестник Уральской медицинской академической науки. №2 (25), 2009 г. С. 201-202.

9. Плотникова М.В., Турбасова Н.В. Режим физической активности и питания студентов-первокурсников ТюмГУ // Физиологические механизмы адаптации и экологии человека. Материалы 2-й всероссийской научно-практ. конференции с междунар. участием. Тюмень, 2012. С. 229-231.

10. Проскурякова Л.А. Гигиеническая оценка питания и здоровья студентов // Гигиена и санитария. 2008. № 3. С. 49-53.

11. Соловьев В.С., Ковязина О.А., Плотникова М.В. Комплексные исследования развития и функционального состояния школьников северного города // Вестник Тюменского государственного университета. 1998. № 2. С. 157-162.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Потехина Надежда Владимировна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТА-БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема педагогической поддержки студента-бакалавра педагогического направления в процессе обучения. Автор прослеживает становление понятия «педагогическая поддержка» в педагогической науке и резюмирует, что педагогическая поддержка это помощь индивиду, основанная на знаниях его индивидуальных характеристик, поддержка личностного развития студента, актуализация собственных внутренних резервов. Автор раскрывает способы осуществления педагогической поддержки студентов педагогического направления специальности «Безопасность жизнедеятельности и география» в процессе обучения. Автор подробно описывает различные формы работы со студентами, направленными на проявление у них показателей эффективной самореализации, на осмысление перспектив профессионального и личностного роста.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, студент, процесс, обучение.

Annotation. In this article the problem of pedagogical support of student-undergraduate teaching areas in the learning process. The author traces the