Научное издание

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

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 17.08.2016. Подписано к печати 03.08.2016.
Формат 60х90х16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

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

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
52 (7)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 3 августа 2016 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 7. – 640 с.

Редакционная коллегия:

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий № 13-6518).

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

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

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

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

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

Для заметок

Для заметок

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, заместитель декана по науке факультета специального дефектологического образования
Агарагимова Вера Казимагомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент факультета социальной педагогики и психологии Гасанова Бурлият Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук старший преподаватель факультета социальной педагогики и психологии
Гасангусейнова Патимат Алилаловна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)
кандидат педагогических наук старший преподаватель факультета социальной педагогики и психологии Кабардиева Фарида Алимовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР САМОРЕГУЛЯЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблемы формирования умений студентов осуществлять самооценочную деятельность, а также сформированность особенностей самооценки в соответствии с педагогической направленностью, что является необходимым условием оптимизации адаптации в вузе, учебной деятельности и их профессиональной подготовки. При этом адаптация понимается авторами как один из видов деятельности студента, а адаптированность – как результат адаптивной деятельности, включающей в себя высокий уровень развития сознания студента, его самосознания, саморегуляции, обеспечивающих ему высокий уровень социально-психологической зрелости, умение подчинять себя достижению личностно и социально значимых целей.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная направленность, стереотипы деятельности, индивидуальность, самооценка, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. The article considers the problems of formation of skills of students to carry out self-evaluation activities, as well as the formation characteristics of self- in accordance with the teaching focus that is a prerequisite for the optimization of adaptation in the University, educational activities and vocational training. While adaptation is understood by the authors as one of the activities of the student, and adaptability – as a result of adaptive activities, including a high level of development of the consciousness of the student, his self-awareness, self-regulation, providing a high level of socio-psychological maturity, ability to subordinate themselves to achieving personal and social goals.

Keywords: adaptation, professional orientation, stereotypes, activities, personality, self-concept, educational process.

Введение. Проблема изучения особенностей и функций самооценки как важного компонента саморегуляции в процессе адаптации личности к новым условиям учебной деятельности на современном этапе развития психологической науки является весьма актуальной [5;6;8]. Формирование нравственности, центральным компонентом которой представлена активная жизненная позиция личности является одним из главных направлений комплексного подхода к воспитанию. Важнейшим регулятором формирования активной жизненной позиции ученые называют нравственное сознание личности. На определенной ступени развития личности конкретным проявлением самосознания становится самооценка. Человек становится личностью только в обществе других людей. Группа, коллектив – это та социальная среда, где формируется личность и от того, какое положение занимает данная личность в группе зависит ее самочувствие и социальная активность.

Теоретическим обоснование проблемы является положение, разработанное Л.С. Выготским и в дальнейшем развитое отечественными психологами А.Н. Леонтьевым, Л.И. Запорожец, А.В. Петровским и др. о том, что интрапсихические процессы (внутренние процессы человеческой психики) складываются на основе интрапсихических (социальных) процессов.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении самооценки в качестве фактора саморегуляции и социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Проблема самооценки и положения личности в группе давно привлекает внимание исследователей. Изучались самые различные аспекты этих проблем на материале разных возрастных групп. Однако, проведенный анализ подтвердил недостаточность исследований, в которых бы затрагивалась проблема соотношения самооценки, ожидаемой оценки и социометрического статуса на разных этапах социального развития личности в группе, а это имеет значительный теоретический и практический интерес как для разных разделов психологии (общей, возрастной, педагогической, социальной), так и для педагогической науки, для практики воспитания.

Особую значимость она представляет для оптимизации процесса адаптации первокурсников в высшем учебном заведении [1;4]. Однако в многочисленных исследованиях, широко представленных в психологической литературе, не уделяется достаточного внимания проблеме формирования самооценки в соответствии с конкретной профессиональной направленностью, в частности, с педагогической. В этой связи нами была поставлена задача изучить своеобразие самооценки студентов педагогического вуза в процессе их адаптации, а именно: особенности самооценки первокурсников с разными уровнями личностной и учебной адаптированности, проанализировать ее значение в их профессиональной подготовке.

Под адаптацией студента мы понимаем сложный многофакторный процесс его активного творческого взаимодействия с новыми условиями вузовской социальной среды, в ходе которого личность, сознательно регулируя и управляя своим поведением, вырабатывает у себя новые стереотипы

Для заметок

Скитневская Л. В.
Хлебникова Е. Е. **ОЦЕНКА РАСПРОСТРАНЁННОСТИ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ** **618**

деятельности, способствующие формированию психических новообразований, необходимых для успешного овладения студентами избранной профессией.

В ходе исследования мы исходили из того, что условия педагогического вуза предъявляют к личности студента повышенные требования, связанные с его способностью и умением управлять собственным поведением и деятельностью в процессе овладения профессией педагога, привлекая для этой цели один из важнейших механизмов саморегуляции – самооценку [3;5;7].

Изучение содержания и роли самооценки в процессе адаптации и профессиональном самоопределении студента является предметом нашего исследования, и это вполне оправдано, так как в психологической литературе утверждается, что самооценка входит в ядро личности и является одним из важнейших ее компонентов [2;6].

Осознание своих интересов, способностей, личностных качеств, анализ и оценка собственных действий и поступков лежат в основе контроля и регуляции поведения личности. Особенно это касается профессиональной подготовки студентов, успешность которой во многом определяется сформированностью профессиональной самооценки, необходимой в деятельности педагога.

Такая самооценка выполняет прогностическую функцию, позволяет студенту сориентироваться в характере учебной и познавательной сфер, что, в свою очередь, позволяет ему максимально реализовать свои возможности, проявить свою индивидуальность. В этой связи особый интерес представляет изучение психических особенностей самооценки студентов в зависимости от их педагогической направленности. Поэтому нами были сформулированы такие задачи, как : изучить характер адаптации студентов нового приема педагогического вуза и выявить уровни их личностной и учебной адаптированности; изучить некоторые особенности самооценки (адекватность, высоту, устойчивость, дифференцированность, субъективную аргументированность) в соответствии с педагогической направленностью первокурсников.

Мы предположили, что умение студента осуществлять самооценочную деятельность и сформированность у него всех перечисленных особенностей самооценки в соответствии с профессиональной целью своего обучения, т.е. педагогической направленностью, являются необходимым условием оптимизации их адаптации в вузе, учебной деятельности и их профессиональной подготовки. При этом адаптация понимается нами как один из видов деятельности студента, а адаптированность – как результат адаптивной деятельности, включающей в себя высокий уровень развития сознания студента, его самосознания, саморегуляции, обеспечивающих ему высокий уровень социально-психологической зрелости, умение подчинять себя достижению личностно и социально значимых целей.

Социально-психологическая адаптированность личности выражается в сохранении своей неповторимой индивидуальности в любых условиях, в умении не поддаваться внушению, навязыванию, давлению, способности постоянно руководствоваться своими убеждениями, внутренне принятыми ценностями. Одним из важнейших критериев высокого уровня адаптированности личности является адекватная самооценка, связанная с высоким уровнем рефлексивного мышления, критичностью, уверенностью в себе, отсутствием тревожности, оптимизмом, эмоциональной стабильностью.

В работе участвовали 150 студентов Дагестанского государственного педагогического университета. Для определения уровня адаптированности была использована шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса, модифицированная с учетом специфики педагогического вуза. В шкалу включены 100 утверждений, из которых 37 соответствуют социально-психологической адаптированности личности, 87-дезадаптированности и 26 имеют нейтральный характер.

В оценочном эксперименте студентам предлагалось оценить себя по шести факторам, отвечающим критериям адаптированности и дезадаптированности:

- удовлетворенность-неудовлетворенность собой;
- принятие других- конфликт с другими;
- эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) – эмоциональный дискомфорт (тревожность, беспокойство, апатия, депрессия);
- умение самостоятельно принимать решения, полагаться на собственный внутренний контроль (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от самого себя, акцентируется личная ответственность и компетентность) – ожидание внешнего контроля (пассивность, непродуктивность в решении жизненных задач);
- внушаемость (зависимость от других, ведомость);
- «уход» от проблем.

Для определения самооценки нами была использована методика С.Я. Рубинштейна с использованием самооценочной шкалы с семью категориями:

- абсолютно не удовлетворен собой (своими личностными качествами, способностями, знаниями, возможностями);
- весьма не удовлетворен;
- более или менее не удовлетворен;
- не удовлетворен;
- более или менее удовлетворен собой (своими личностными качествами, способностями, качествами, возможностями);
- весьма удовлетворен;
- абсолютно удовлетворен.

Объективность самооценки проверялась методом рейтинга: выявлялось соотношение показателей самооценки студента с оценками преподавателей и сокурсников по тем же категориям. Степень осознания профессиональной цели обучения определялась методом опросов, наблюдений, анкетирования, бесед. В результате проведенного исследования выяснилось, что среди респондентов 29,4% имеют высокий уровень адаптированности; 49,7% относятся к среднему уровню; 20,9% имеют низкий уровень адаптированности.

У студентов, обладающих высоким уровнем личностной и учебной адаптированности наблюдается высокая адекватная самооценка, которая характеризуется ровностью (по всем исследуемым критериям эти студенты оценивают себя достаточно высоко) и устойчивостью, т.е. показатели самооценки студента этой группы оставались прежними в результате повторных исследований. Кроме того, самооценка высоко адаптированных студентов отличается дифференцированностью и достаточной субъективной аргументированностью. Дифференцированность самооценки этих респондентов выражалась в том, что в соответствии с профессиональной, т.е.

Дунаева Н. И.
Жулина Е. В.
ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО СВОЙСТВА СТУДЕНТОВ НА СОПРОТИВЛЯЕМОСТЬ НЕГАТИВНЫМ ЖИЗНЕННЫМ СИТУАЦИЯМ **555**

Ефимова О. Н.
Самсонова А. Н.
СПОРТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА **561**

Кобзева О. В.
Анисимова Я. А.
К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ **567**

Кудашкина О. В.
Рогачев А. И.
РАЗВИТИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА **573**

Масаева З. В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА **579**

Масаева З. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА **586**

Маслаков С. И.
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН О СЧАСТЬЕ **593**

Ожогова Е. Г.
РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ СИНДРОМА «ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ» У ПЕДАГОГОВ **601**

Серебрякова Т. А.
Волгина В. С.
Хворостинина Н. В.
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА **611**

Шереметьева О. Ю.	**УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ПУТЕМ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ИНСТРУКЦИЙ К МОДУЛЯМ ДИСЦИПЛИНЫ**	**492**
Яшкова Е. В. **Синева Н. Л.**	**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**502**
Яшкова Е. В. **Сырбу К.**	**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**508**
ПСИХОЛОГИЯ		
Акбашева Р. С.	**ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ**	**515**
Александрова О. В.	**СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СВЯЗИ С ОЦЕНКОЙ СИТУАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ РОДСТВЕННИКОВ ТЯЖЕЛО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ**	**521**
Андронникова О. О. **Волохова В. И.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕМПОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**532**
Бизюк А. П. **Кац Е. Э.** **Колосова Т. А.**	**К ВОПРОСУ О НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТАХ ДИЗОРФОГРАФИИ**	**538**
Голованова Н. Ф. **Дерманова И. Б.** **Ануфриюк К. Ю.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**	**547**

педагогической направленностью, все они анализировали и оценивали себя во многих аспектах и по различным основаниям, включающим не только уровень знаний, компетентность, сформированность профессиональных умений и навыков, но также личностные, индивидуально-психологические качества, необходимые в работе учителя. Субъективная аргументированность профессиональной самооценки высокоадаптированных студентов выражалась в том, что они четко и определенно могли объяснить, сформулировать и доказать наличие у себя того или иного профессионально значимого качества.

У студентов со средним уровнем личностной и учебной адаптированности самооценка частично заниженная или завышенная (по сравнению с оценками экспертов), по всем показателям студенты оценивают себя преимущественно средним значением. Их самооценка, в отличии от высоко адаптированных студентов отличается неровностью (разным уровнем высоты самооценки) и является частично неустойчивой. Средне адаптированные студенты преимущественно оценивают и анализируют в себе уровень знаний как главный, по их мнению, фактор успешной профессиональной деятельности. Не по всем основаниям они умеют оценить себя и объяснить, почему они считают, что обладают тем или иным профессионально значимым качеством.

У студентов с низким уровнем адаптированности самооценка характеризуется неустойчивостью, контрастностью (оценка себя по разным показателям в одних случаях резко отрицательная, в других- положительная), слабой дифференцированностью, отсутствием аргументации в анализе своих качеств. Кроме того, самооценка испытуемых этой группы характеризуется неадекватностью, резкой недооценкой или переоценкой своих личностных качеств, способностей и др. В ряде случаев отмечается частичное или полное отсутствие у студентов с низким уровнем адаптированности способности задумываться и осмысливать себя, свои действия и поступки.

Из общего числа респондентов 47% формулируют главную цель своего обучения в вузе как получение знаний, 38%- как приобретение необходимых профессиональных компетенций и лишь 36% студентов считают, что главная цель их обучения в педагогическом вузе состоит не только в приобретении знаний, но и формировании у себя определенных личностных качеств, необходимых в работе педагога.

Также было выявлено, что студенты, профессиональная цель обучения которых определена не в полной мере и понимается как получение знаний, оценивают в себе (преимущественно адекватно) лишь уровень образовательных знаний, с которыми пришли в вуз, а те студенты, которые осознают свою профессиональную цель, оценивают себя более содержательно и по многим другим основаниям самооценки (профессиональные компетенции, профессионально значимые качества личности).

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что исследование самооценки как фактора саморегуляции и социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в рассматриваемом аспекте профессиональной подготовки имеет теоретическое, практическое, психолого-педагогическое значение для организации управления учебно-воспитательным процессом в педагогическом вузе.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдурахманова М.А., Кадилаева Р.Ш. Управление процессом самовоспитания студентов в профессиональной деятельности

преподавателя педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2016. №2 (57). С. 145-147

2. Агарагимова В.К., Асильдерова М.М., Гасанова П.Г. Психолого-педагогические проблемы формирования индивидуального стиля деятельности в профессиональной подготовке педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2016. №2 (57). С. 306-308

3. Агарагимова В.К., Валиева П.О., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования , 2015 №5 (54) С. 6-8

4. Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Мугадова С.Т., Цахаева А.А. Феномен нравственности в научной рефлексии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - 2014. - №4 (29). - С. 6-10

5. Ефремова О.Н. О методах организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. - 2011. №2. - с. 149-153

6. Ивахненко Г. Современное студенчество: социологический портрет // Высшее образование в России. - 2003. - №5. - С. 110-114

7. Лепский Е.В. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию. - М.: Когито-Центр, 2009. - 140 с.

8. Максимов В.Г. Системно-ролевая теория формирования личности педагога. - М.: Академия, 2007. - 189 с.

9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва, 1998

10. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва, 2003

11. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие - Ростов-на-Дону, 2011

12. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. - Самара,1996. - 432 с.

13. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. - М., 1990

14. Шукшина Т.И., Татьянина Т.В. Развиие профессиональной педагогической компетентности педагога высшей школы с использованием гуманитарных технологий // Российский научный журнал. 2010. №17. С. 79-84

15. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт. 2013. - 367 с.

16. Швалева Н.М. Среда развития личности как психолого-педагогический феномен // Научная мысль Кавказа. - 2005. - №13. - С. 188-197

17. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История слвременной психологии. СПб, Речь, 1998

18. Хуторский А.В. Компетентностный подход в обучении:научно-методическое пособие. М.: Эйдос, 2014. - 234 с.

19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб, Речь, 2007

20. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. - М. - 2001. - 180 с.

Таначева Т. В.
Александрова Н. С.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ **419**

Татаринова М. Н.
АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА **427**

Токуренова Б. Н.
Жавкина Е. Б.
УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА **434**

Токуренова Б. Н.
Дубцова М. М.
Жавкина Е. Б.
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА **440**

Тумаров К. Б.
Кудяшева А. Н.
Кудяшев Н. Х.
ХАРАКТЕРИСТИКА СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ **447**

Филимонюк Л. А.
Борщёва В. А.
Гресова А. А.
МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-ТЕХНОЛОГОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ **454**

Хамадеева А. Н.
AN APPLICATION FOR MATHEMATIC COURSE ATTITUDE SCALE IN TURKEY **460**

Хусаинова Г. Р.
О КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ МЕНЕДЖЕРОВ **473**

Цветкова С. Е.
Малинина И. А.
КОНТРОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ **479**

Поспелова Ю. Ю.	**К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННЫХ УМК ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ УМК «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ» ДЛЯ 2-4 КЛАССОВ)**	**356**
Потеряева О. Б. **Грозин А. Н.** **Черноскутова М. В.**	**РОЛЬ GR-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**	**364**
Прахова М. Ю. **Заиченко Н. В.** **Исхакова Г. И.**	**ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОПОРНОМ РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ**	**369**
Рябков Д. В. **Беловолова С. П.** **Беловолов В. А.**	**ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ**	**377**
Семенова А. О.	**ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ)**	**383**
Силкина Н. В. **Плюхина С. В.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА**	**389**
Смирнова Г. П.	**ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УРОКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»**	**395**
Стариков Д. А.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА**	**403**
Стариков С. А.	**СОЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА КАК НАУКА ИЛИ УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА?**	**410**

Педагогика

УДК 373.2

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна
Вятский государственный университет (г. Киров);
старший преподаватель Хмелькова Елена Вячеславовна
Вятский государственный университет (г. Киров)

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому моделированию социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: моделирование, социально-коммуникативное развитие, социализация, общение со сверстниками и взрослыми, познавательно-исследовательская деятельность, экспериментирование, дети, дошкольный возраст.

Annotation. The article is devoted to theoretical modeling of socio-communicative development of children 6-7 years old in process of the cognitive research activities.

Keywords: modeling, socio-communicative development, socialization, cognitive, development activities, the study of objects in the world, the experimentation, the children, preschool age.

Введение. Современная Россия переживает этап социально-экономического развития, характеризующийся изменениями во всех сферах общества. В системе образования происходит смена образовательной парадигмы, где главным становится формирование социально-активной личности, умеющей проявить себя в разных отраслях, быстро реагировать на меняющиеся условия жизни; личности, мотивированной к поиску творческих решений проблем; готовой к сотрудничеству и взаимопониманию с окружающими людьми. Такие характеристики необходимо воспитывать у детей, начиная с дошкольного возраста.

В настоящее время проблемы социально-коммуникативного развития дошкольников находятся в центре внимания педагогики. Большой вклад в ее разработку внесли ученые Н. С. Александрова, Т. А. Антопольская, Т. В. Волосовец, С. А. Козлова, Л. В. Коломийченко, И. В. Сушкова и др.

Несмотря на имеющиеся научные исследования по проблеме социально-коммуникативного развития дошкольников, проблема социализации старших дошкольников с учетом особенностей выстраивания межличностных отношений со взрослым и сверстниками в процессе деятельности остается недостаточно изученной.

Формулировка цели статьи. Теоретическая разработка и обоснование педагогической модели социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогической науке одним из методов педагогического исследования значительное распространение получил метод моделирования, заключающийся, по мнению

Э И. Моносзону, в том, что вследствие предварительного изучения предмета исследования, сбора нужной информации о нем, определяются значительные особенности, черты, элементы, устанавливаются важные взаимосвязи и взаимозависимости между ними [3].

В разработке педагогической модели социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет мы руководствовались федеральным государственным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) и социальным заказом общества выступающими в модели исходными положениями.

Согласно ФГОС ДО, социально-коммуникативное развитие предполагает формирование у детей умений и навыков общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками; самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий и др. В стандарте также определены различные виды деятельности как сквозные механизмы развития ребенка: игровая, общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками, познавательно-исследовательская, конструирование из разного материала [5].

Вторым исходным положением в модели является заказ общества, включающий в себя формирование активной, инициативной, самостоятельной личности, быстро ориентирующейся в изменяющихся условиях; личности, умеющей взаимодействовать с другими людьми, разрешать конфликтные ситуации.

Модель социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности состоит из целевого, содержательного, процессуального и диагностического блоков. Все блоки тесно взаимосвязаны между собой. Охарактеризуем каждый из обозначенных блоков.

Целевой блок включает в себя цель, задачи, методологические подходы и принципы. Целью проектирования педагогической модели социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности является социализация и коммуникация детей 6-7 лет. Для достижения поставленной цели были определены вытекающие задачи и принципы.

Задачами для достижения цели явились:

1. привитие старшим дошкольникам моральных и нравственных общественных норм и ценностей;
2. формирование у детей умений и навыков общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
3. формирование у детей самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
4. развитие у детей социального и эмоционального интеллекта;
5. формирование у детей основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Эти задачи определили общие и специальные принципы, лежащие в основе модели социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности. Общими принципами являются принципы наглядности, доступности, сознательности и активности, сотрудничества взрослого и ребенка. Нами выделен и специальный принцип - принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития» [1].

Мусхаджиева Т. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА**	**296**
Назарова Н. М. **Олешова В. В.**	**АБИЛИТАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФУНДАМЕНТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**302**
Нефедова А. С. **Устюжина А. Ю.**	**ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**	**313**
Осипенко А. Н.	**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**319**
Пауесов С. А.	**АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ, ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА**	**326**
Пашалиева Ф. К.	**СПОСОБЫ ФОРМАЛЬНОГО ВЫРАЖЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. С. ПЕТРУШЕВСКОЙ)**	**339**
Поздеева И. М.	**ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИХ ЛИЧНОСТИ**	**345**
Поздеева И. М.	**ТВОРЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ**	**351**

Лукьяненко В. П.
Воликов Р. А. **ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ В ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ В УДАРНЫХ ВИДАХ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ (НА ПРИМЕРЕ БОКСА И КИКБОКСИНГА)** **238**

Магомедов П. А. **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ** **244**

Магомедова З. Ш.
Джафарова Д. Т. **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И ГУМАНИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ** **250**

Майер Р. В. **МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА** **256**

Макаров Е. В. **СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ФСИН РОССИИ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ** **264**

Мельникова Л. В. **ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ** **269**

Милькевич О. А. **СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ФУНКЦИИ** **277**

Миназова В. М. **ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА-ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПЕДАГОГАМИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** **283**

Мишин Р. В. **АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ** **290**

В разработке авторской модели мы придерживались основных положений следующих методологических подходов:

1. Системно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, Л. М. Фридман, Г. А. Цукерман и др.).

Целью системно-деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Развитие психических процессов и формирование личностных качеств индивида в процессе и посредством деятельности, в контексте нашего исследования познавательно-исследовательской деятельности. Задача системы образования сегодня состоит не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить детей учиться. Этой задаче адекватен деятельностный метод обучения. Переход от знаниевой к деятельностной парадигме в обучении нашел свое отражение в стандарте образования, рассматривающего образование как институт социализации, обеспечивающей вхождение подрастающего поколения в общество. Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ребенка осуществляется в процессе его собственной деятельности.

В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест, а деятельность сама рассматривается как своего рода система. Любая деятельность, осуществляемая её субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. Согласно современным взглядам, цель деятельности возникает у человека как образ предвидимого результата созидания.

2. Личностно-ориентированный подход (Н. А. Алексеев, Ю. К. Бабанский, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин и др.) означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

3. Культурологический подход (Л. С. Выготский, В. В. Краевский, Л. В. Коломийченко, В. В. Сериков и др.) осуществляется во взаимосвязи со всеми выше перечисленными подходами. Культура понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Социально-коммуникативное развитие осуществляется в социокультурном пространстве в ходе приобщения человека к культурным ценностям, в процессе их присвоения и сотворения.

4. Субъектный подход (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анциферова, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлёв, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.) рассматривает субъектность как интегрирующую человеческую психику функцию, обеспечивающую адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я». В контексте нашего исследования субъектный подход

предполагает развитие субъектности каждого дошкольника в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

5. Средовой подход (Ю. С. Мануйлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин и др.) объясняет влияние организации образовательной среды на развитие и формирование личности ребенка. В контексте нашего исследования, мы опирались на коммуникативно-ориентированную модель (В. В. Рубцов, В. И. Панов) средового подхода, в которой образовательная среда понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между воспитанниками и педагогами, а также между самими воспитанниками, обеспечивающие передачу необходимых нравственных норм и правил поведения, коммуникативные навыки.

В содержательном блоке модели социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе социально-коммуникативного развития представлена организация познавательно-исследовательской деятельности детей. Согласно ФГОС ДО, познавательно-исследовательская деятельность дошкольников включает в себя исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними.

Экспериментальную деятельность следует отнести к области детской самостоятельности. Она основывается на интересах детей, даёт им удовлетворение, значит, личностно-ориентирована на каждого ребёнка, развивая в них целеустремлённость, настойчивость, ответственность, инициативность, толерантность. Немаловажное значение в развитии познавательной активности имеет специально оборудованная, насыщенная развивающая предметно- пространственная среда, которая стимулирует самостоятельную познавательно- исследовательскую деятельность ребенка, создает оптимальные условия для активизации хода саморазвития.

В своих работах Н. Н. Поддьяков выделяет экспериментирование в качестве основного вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности детей. Любопытство, потребность ребёнка в новых впечатлениях является основой зарождения поисковой деятельности, направленной на познание окружающего мира: чем богаче и интенсивнее исследовательская активность ребенка, тем больше узнает ребенок, тем более и полноценнее он развивается. Экспериментирование, по мнению ученого, выполняет важнейшие функции в развитии познавательных процессов всех уровней, в приобретении социального опыта, в социальном развитии и развитии личности [4].

Экспериментирование как специально организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребенка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира.

Основой познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста в экспериментировании являются противоречия между сложившимися знаниями, умениями, навыками, усвоенным опытом достижения результата методом проб и ошибок и новыми познавательными задачами, ситуациями, возникшими в процессе постановки цели экспериментирования и ее достижения. Источником познавательной активности становится преодоление этого противоречия между усвоенным опытом и необходимостью трансформировать, интерпретировать его в своей практической деятельности, что позволяет ребенку проявить самостоятельность и творческое отношение при выполнении задания.

Зачиняева Е. Ф.	**ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ КАК ПУТЬ К КОНСТРУИРОВАНИЮ ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**	**169**
Ибрагимова Э. С.	**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕДИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**	**178**
Кондратьева С. Ю.	**ПРОФИЛАКТИКА ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)**	**184**
Красильникова Л. В. **Старикова А. Ю.**	**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**196**
Кривов С. И. **Зубарев А. Е.** **Прокофьева О. Н.**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**205**
Кручинина Г. А. **Фролова С. В.**	**ПРОЕКТРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**	**211**
Кулаков И. Ю.	**ЦЕЛИ АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»)**	**219**
Лебедева О. В. **Агалакова Е. В.**	**ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПАРАДИГМЕ ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**	**225**
Легенчук Д. В. **Савиных В. Л.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ**	**232**

Глухова М. В. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ВЕТЕРИНАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ** **99**

Дашкуева П. В.
Шахбанова П. Г.
Сорокопуд Ю. В. **ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ** **110**

Дмитриева С. В. **РАБОТА С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА** **119**

Дунец А. Н.
Биттер Н. В. **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИСТСКИЙ КЛАСТЕР: ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ** **126**

Елисеева Е. В.
Петухова Л. П.
Лупоядова Л. Ю.
Киютина И. И.
Казимирова Н. П. **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА** **132**

Емельянова Е. Н. **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ** **140**

Ершов Д. И. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ** **146**

Ершов Д. И. **ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ** **154**

Жулина Е. В.
Соловьева Н. Н. **ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ РЕЧИ** **163**

Эксперимент, специально организуемый педагогом, безопасен для ребенка и в то же время знакомит его с различными свойствами окружающих предметов, с законами жизни природы и необходимостью их учета в собственной жизнедеятельности.

В процессе экспериментирования ребенку необходимо ответить не только на вопрос как я это делаю, но и на вопросы почему я это делаю именно так, а не иначе, зачем я это делаю, что хочу узнать, что получить в результате. Усвоение системы научных понятий, приобретение «квазиисследовательских». Экспериментальных способов позволит ребенку стать субъектом учения, научиться учиться, что является одним из аспектов подготовки к школе.

Следующий этап нашего исследования – раскрытие и обоснование педагогических условий (процессуальный блок), способствующих социально-коммуникативного развитию детей 6-7 лет.

Теоретический анализ монографических и диссертационных исследований, проведенный нами, способствовал выделению и обоснованию следующей совокупности педагогических условий, соблюдение которых в социально-коммуникативном развитии детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности будет успешным:

1. Организация образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении, которая, на наш взгляд, выступит в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе социализации дошкольника. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» дошкольной организации, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические особенности детей и т.д.

Образовательная среда осознается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также возможностей для ее развития, которым придается особое педагогическое значение.

Окружение, в рамках нашего исследования, - воспитатели, специалисты дошкольной организации, родители, дети, становится средой развития личности посредством познавательно-исследовательской деятельности. Ведь, образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путем деятельностной активности самой личности.

2. Создание и внедрение в образовательный процесс программы социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности. Программа включает в себя тематический план по организации познавательно-исследовательской деятельности детей 6-7 лет, направления деятельности, темы и конспекты подгрупповых и групповых занятий - экспериментирований с предметами окружающей действительности; занятий мини-опытов, занятий - исследований и др. Новизна заключается в том, что на каждом занятии ставится задача социально-коммуникативного развития дошкольника, и для этого подбираются специальные приемы, методы, и средства.

3. Работа с родителями по социально-коммуникативному развитию детей 6-7 лет. По мнению М. Б. Зацепиной, семейная микросреда - это зона ближайшего развития, где ребенок осваивает культуру своего народа и

закладывается фундамент человеческих и культурных ценностей, где формируются его духовные и культурные потребности [2].

4. Мониторинг социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности. Регулярный мониторинг уровня развития социально-коммуникативного развития обращен на обнаружение соответствия образовательного процесса предполагаемому результату, конечной цели.

В диагностическом блоке модели нами были определены компоненты (потребностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и оценочный) и показатели (ведущие мотивы деятельности и поведения; знание нравственных норм и правил поведения, навыки общения; взаимодействие и общение с другими людьми; оценивание детьми поступков других детей и своих и др.) социально-коммуникативного развития детей, характеризующие уровни развития социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет (достаточно высокий, достаточный, недостаточный).

Выводы. Таким образом, разработанная и обоснованная педагогическая модель выступает ориентировочной основой реализации социально-коммуникативного развития детей 6-7 лет в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

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. Зацепина М. Б. Работа с родителями – залог благополучия дошкольника // Педагогическое образование и наука. – 2011. - №6. – С. 37-42.

3. Моносзон, Э. И. Теоретические вопросы воспитывающего и развивающегося обучения [Текст] / Э. И. Моносзон // Проблемы методов обучения в современной образовательной школе. – М., 1980.

4. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. - Волгоград: Перемена, 1995.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – http: //www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html

Афанасьева Е. А. — **ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ)** **47**

Безденежных Н. Н.
Дюдякова С. В.
Прокофьева О. Г. — **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ** **53**

Безденежных Н. Н.
Дюдякова С. В.
Зайцева С. С. — **РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ** **60**

Бережная О. В.
Прядко Н. А. — **СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **67**

Большак А. В.
Сайбель Н. Ю. — **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛЕКСИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ** **73**

Воронин Д. М. — **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ** **81**

Гаркуша Н. А.
Мельникова Л. В. — **РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАЗВИТИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ. КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ** **87**

Глазкова Г. Б. — **ДЕМОКРАТИЧНАЯ СХЕМА ПОСТРОЕНИЯ ЗАНЯТИЙ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ** **92**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агарагимова В. К. Гасанова Б. М. Гасангусейнова П. А. Кабардиева Ф. А.	**САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР САМОРЕГУЛЯЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**3**
Александрова Н. С. Хмелькова Е. В.	**МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**9**
Алиев А. А.	**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ**	**15**
Андрианов А. С. Медведев И. В.	**К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**21**
Аницоева Л. К.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МНОГОБОРЬЯ СПАСАТЕЛЕЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ**	**27**
Асильдерова М. М. Агарагимова В. К. Гасанова П. Г.	**МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**33**
Асхадуллина Н. Н.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**	**39**

УДК 378

аспирант кафедры общей и теоретической педагогики
Алиев Артур Абрекович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»
(г. Махачкала)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены различные аспекты профилактики компьютерной игровой зависимости. Автор считает, что проблема предупреждения компьютерной зависимости учащихся является одной из актуальных проблем современного общества. Современный человек вынужден активно взаимодействовать с компьютером практически во всех сферах своей деятельности, и, несмотря на положительные результаты использования информационно коммуникационных технологий, наблюдаются явные негативные последствия воздействия компьютерных технологий на подрастающее поколение. В связи с этим особое значение приобретает педагогическая профилактика игровой компьютерной зависимости, средствами организации досуга учащихся. При этом успех педагогической профилактики во многом зависит от усилий общества по контролю над духовным и мировоззренческим развитием личности, семьи. Особое значение в профилактической работе следует уделять организации досуга учащихся.

Ключевые слова: «компьютерная зависимость», «игровая зависимость», «компьютерные технологии», «подросток», «учащиеся», «педагогические условия».

Annotation. The article discusses various aspects of the prevention of computer game addiction. The author believes that the problem of preventing computer dependency of students is one of the urgent problems of modern society. Modern man is forced to actively interact with your computer in almost all spheres of its activities, and despite the positive results of the use of information and communication technologies, there are clear negative effects of computer technology on the younger generation. In this regard, of particular importance is pedagogical prevention of computer addiction, means of organization of leisure of students. The pedagogical success of prevention depends largely on the efforts of society to control the spiritual and ideological development of individuals, families. Of particular importance in preventive work should be given to the organization of leisure of students.

Keywords: «Computer addiction», «game addiction», «computer technology», «teenager», «students», «pedagogical conditions».

Введение. Современное общество характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Сложные социально-экономические условия в значительной мере осложняют реальность. Происходит резкая смена привычных стереотипов, дестабилизация финансового положения и ситуации на рынке труда. Существенно ускорились инфообменные процессы. Утрачивается вес традиционных ценностей. Особенно остро это ощущается в современном обществе.

Эти и многие другие факторы способствуют потере ощущения «уверенности в завтрашнем дне» у значительной части населения. В поисках средств снятия напряжения, дискомфорта, стресса индивиды стремятся получить максимально возможную релаксацию за минимально короткий отрезок времени. Если раньше было достаточно одного отпуска в год, то сейчас социально активные индивиды практикуют 2-3 отпуска. Чем жестче и быстрее ритм жизни, тем короче и ярче должен быть досуг.

Досуг, его наполнение становится одной из важнейших социокультурных характеристик современного индивида. В его пространстве видна динамика изменения всей системы ценностных ориентации в связи с падением уровня общей культуры, разрушением традиционных норм и ценностей, распространением элементов упрощенной, массовой культуры, в том числе игромании.

Процесс трансформации досуговой сферы жизнедеятельности обусловлен как переменами в социокультурной жизни России, так и технологическими и культурными изменениями, произошедшими в условиях глобализации. Возникли качественно новые виды досуга, характерными чертами которых являются развлекательная, культурно-потребительская, рекреационная направленность их содержания. Основные виды досуга стали другими не столько по форме, сколько по содержанию (состав читаемой литературы, набор фильмов и пр.), что связанно как с появлением новых информационных технологий, так и с изменением всей мотивационной сферы личности.

Любопытно заметить, что множатся и изменяются не только «позитивные» формы досуга, но и приводящие к зависимости.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является выявление условий для педагогической профилактики компьютерной игровой зависимости детей и подростков, обеспечение их психологической безопасности.

Изложение основного материала статьи. В последнее время особую значимость приобретает изучение организации досуга учащихся. На наш взгляд, особую тревогу вызывает сегодня патологическая привязанность школьников к компьютерам, телефонам, гаджетам и т.д.

В России число детей, проводящих время перед мониторами компьютеров дома или в компьютерном клубе, с каждым днем увеличивается.

В современной жизни во время досуга школьники стремясь отдохнуть от реальности, пытаются искусственным путем изменить свое эмоциональное состояние, что дает им иллюзию безопасности, восстановления равновесия. Большинство даже взрослых людей, вне зависимости от их этнической принадлежности, профессионального статуса и уровня благосостояния, имеют травмирующий опыт тяготящей зависимости. Можно сказать, жестче: вряд, ли сегодня можно отыскать человека, действительно свободного от уз тех или иных зависимостей.

Даже если человек не употребляет наркотики и не разрушает организм чрезмерными дозами алкоголя, он все равно отыскивает для себя лазейку в круговерти повседневности, через которую «убегает» на время в «альтернативное состояние», будь то азартная игра, интернет, или будоражащий нервы «экстрим».

Теоретический анализ проблемы игровой компьютерной зависимости показал, что значительное место в исследовательской практике специалистов,

5. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6. С. 151-154

6. Собкин В.С., Синицару Л. Проявление психологического и физического насилия в стенах школы как социальная проблема // Psihologie. Pedagogie speciala. Asistenta sociala. 2015. Т. 2, № 39. С. 116–124.

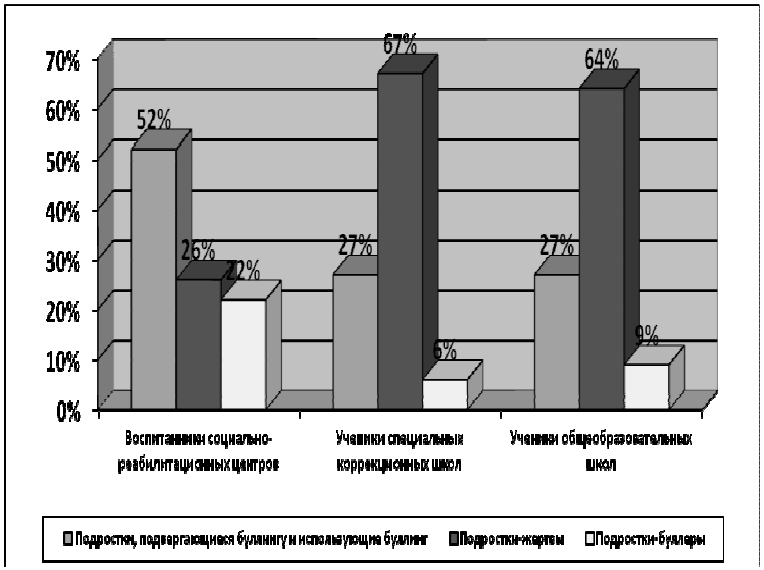


Рис. 3. Роль в ситуации буллинга в зависимости от типа учреждения

Принятие подростком роли «подвергается буллингу и используют буллинг» не способствует его социальной успешности, а напротив у таких подростков возможно наличие проблем, в эмоциональной сфере и в сфере отношений со сверстниками. Воспитание в условиях интернатного учреждения так же не способствует продуктивной социализации подростка. Так, по сравнению с подростками – учащимися общеобразовательных школ, подростки-воспитанники социально-реабилитационных центров чаще становятся участниками в ситуации буллинга. Наиболее распространенной ролью в ситуации буллинга для них является роль «подвергается буллингу и использует буллинг».

Литература:

1. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского университета. 2016 - №2.

2. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена.- Санкт-Петербург.2009. № 105. С. 159-165

3. Гусейнова Е.А., Еникополов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». 2014. № 2. С. 246-256

4. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения. Учебное пособие / под ред. Е.Н. Волковой. – Спб.: ООО «Книжный Дом».2011. 384 с.

занимающихся данной проблематикой, занимают качественные методы. Большая часть исследований методически построена как интервью, массовые сетевые опросы и групповые обсуждения с участием испытуемых. Контрольные группы, как правило, не формируются, клинические интервью не практикуются.

Тем не менее, в последнее время появились немногочисленные лабораторные и клинические исследования, которым, не хватает присущей сетевым опросам массовости.

Имеются многочисленные исследования, проведенные в рамках изучения учебной и профессиональной деятельности. Многими авторами проведен тщательный анализ позитивных и негативных сторон в мотивационных, целеобразующих и операциональных составляющих такой деятельности.

Проблема усугубляется тем, что в процессе игры на игровых автоматах происходит расслабление, снятие эмоционального напряжения и игра, таким образом, рассматривается индивидом, как приятное проведение досуга. По этому механизму, также постепенно наступает втягивание, что способствует развитию зависимости и, в дальнейшем, выпадению из социально адекватной жизни.

Проведенный нами в ходе исследования анализ научной литературы по вопросам рассматриваемой проблемы выявил следующие противоречия:

- между повсеместным использованием в учебном процессе общеобразовательных учреждений различных компьютерных программ и компьютерных технологий и отсутствием диагностических методов позволяющих педагогам отследить и выявить динамику компьютерной зависимости;

- между возросшей необходимостью в проведении педагогической профилактики игровых зависимостей среди обучающихся и недостаточной разработанностью педагогических условий организации и осуществления данного процесса в образовательных учреждениях.

В этой связи, проблема педагогической профилактики компьютерной зависимости детей, представляется недостаточно изученным и актуальным направлением в педагогической науке.

Изучение зарубежной и отечественной практики организации и функционирования воспитательных систем, проблемы компьютерной зависимости детей и подростков уверило нас в том, что наиболее действенным в профилактике компьютерной зависимости детей является продуманная организация досуга детей, различных воспитательных мероприятий. В ходе проведенного педагогического исследования выявлено, что при профессиональной организации и проведении воспитательных мероприятий по профилактике компьютерной зависимости у детей и подростков значительно снижается зависимости от компьютерных игр.

В средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику подростков.

В статьях авторы высказывают мнение, что занятия с компьютером - это определенного рода зависимость, которая выражается в таких психопатологических симптомах, как неспособность подростка переключаться на другие виды деятельности [1].

В настоящее время в области изучения проблемы игровой компьютерной зависимости накоплен достаточно обширный материал. За последние годы российскими и зарубежными авторами было опубликовано множество работ, посвященных проблеме компьютерной зависимости (Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунекий, О.В. Смыслова, О.К. Тихомиров и др.).

Но вместе с этим имеется достаточно мало психолого-педагогических работ, посвященных вопросу о факторах игровой компьютерной зависимости на разных возрастных этапах развития.

Проблема, состоит еще и в том, что большинство игроков с азартно-игровой зависимостью пока не дойдут до последней стадии, считают, себя совершенно здоровыми людьми, которые смогут остановиться, как только захотят (хотя, сама эта фраза является одним из важнейших маркеров уже начавшейся зависимости). Некоторые игроки стесняются своей зависимости, считая ее пороком или грехом, но не признаются даже себе в том, что это уже патология.

Большая часть данных, исследованных нами в работе, основываются результатах исследований зарубежных специалистов, по игромании. Так, в соответствии с исследованиями известно, что зависимостью от азартных игр страдают примерно от 0,5 до 1,5% (по другим данным от 1,0 до 3%) населения развитых стран, особенно в тех районах, где игорный бизнес легализован. При этом около 60% населения хотя бы раз в год проводят свой досуг именно в игровых салонах[4].

Выводы. Анализируя результаты исследования игрозависимого поведения, а также современные методики реабилитации можно сделать вывод, что решение этой социальной и психологической проблемы требует координации усилий всего общества.

Наше исследование было посвящено выявлению причин и факторов, обуславливающих формирование игрозависмости как социокультурного явления, а также анализу существующих реабилитационных практик игрозавимости с целью возможности нахождения более эффективных методов излечения и профилактики данной формы девиантного поведения.

Для решения данной задачи нами была сформирована теоретико-методологическая база исследования игрозависмости. Были проанализированы различные подходы, рассматривающие феномен девиантного поведения, социальные причины его формирования и последствия.

Теоретическим снованием для исследования послужили теория аномии Э. Дюркгейма, теория типологии девиантного поведения индивида. Р. Мертона, теория напряженности Т.Парсонса, теория стигматизации Э. Лемерта и Г. Беккера.

В исследовании отмечается, что, анализируя асоциальное поведение необходимо учитывать, что современное общество допускает наличие субкультурной девиации, то есть явления, когда индивид идентифицирует себя с субкультурой, нормы которой противоречат нормам основной культуры данного сообщества. Рассматривается риск и его виды, как составляющая процесса формирования девиантного поведения, и в частности, игрозависимого поведения.

Результаты исследования позволяют увидеть, что одной из важнейших причин возникновения зависимостей в современном обществе является утрата традиционных систем ценностей, определяющих поведение индивида.

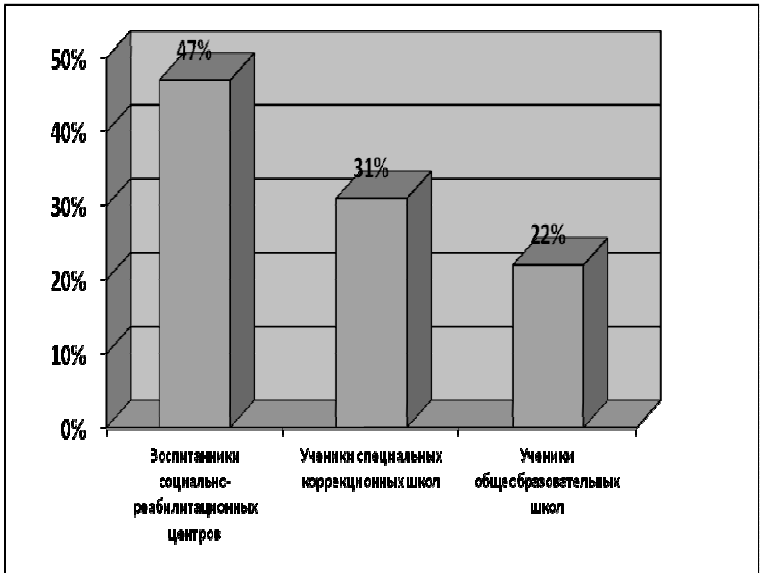


Рис. 2. Распространенность буллинга в зависимости от типа учреждения

Из полученных результатов о распространенности буллинга в зависимости от типа учреждения стоить отметить распределение ответов подростков о их роли в ситуации буллинга. Так, 52% подростков - воспитанников социально-реабилитационных центров подвергаются буллингу и сами используют буллинг. Полученные данные не случайны, т.к. категория детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, составляет «группу риска» по насилию, в том числе в отношении агрессивных проявлений в поведении и виктимизации. Часто такой тип поведения порождает дисфункциональность семей, где воспитывались дети до момента поступления в социально-реабилитационный центр, которые систематически подвергались различным видам насилия со стороны родителей, родственников или лиц их заменяющих.

Ученики специальных коррекционных школ и общеобразовательных школ в ситуации буллинга чаще занимают роль жертвы (67% и 64% соответственно).

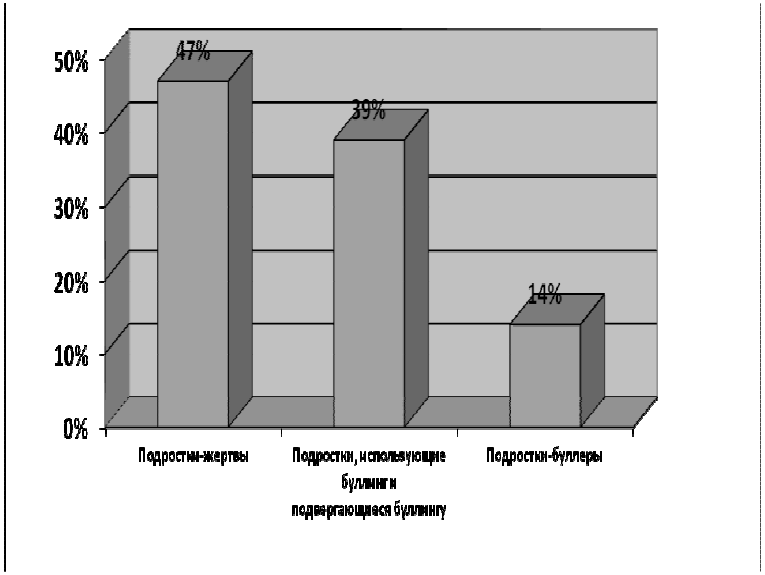


Рис. 1. Распределение ролей в ситуации буллинга

По показателю связи роли в ситуации буллинга и полом статистически значимых различий не выявлено. Таким образом, можно говорить, что и девушки, и юноши в равной степени могут становиться буллерами и проявлять агрессию по отношению к другим детям.

Говоря о распространенности буллинга в зависимости от типа учреждения, стоит отметить, что переживание опыта насилия чаще встречается у воспитанников социально-реабилитационных центров (47%). Для учеников специальных коррекционных и общеобразовательных школ этот показатель составляет 31% и 22% соответственно.

Возникает социальная дезориентированность, в результате чего неуверенность, тревога, игровая зависимость становятся нормами играизованного общества.

На основании проведенного исследования определяются причины, по которым индивиды играют в компьютерные игры. На основании анализа научной литературы нами выделены причины игровой зависимости: уход в другую реальность при появлении проблем или конфликтов; желание обогащения; обретение устойчивого статуса; инстинкт состязательности; стремление к риску; наслаждение свободным временем; тяга к страданию, как своеобразный мазохизм; уныние, подавленность, апатия или другими словами депрессия.

Аддиктивный процесс может быть непрерывным, циклическим или периодическим в зависимости от индивидуальной ситуации. Его течение во многом предсказуемо и определяется специфическими социально-психологическими и средовыми пусковыми механизмами. Могут происходить переходы от одной аддикции к другой или же могут иметь место несколько аддикции одновременно. Важным фактором начала игры является количество свободного времени и форма проведения досуга.

Об этом же свидетельствует изучение зарубежной и отечественной практики организации и функционирования воспитательных систем, проблемы компьютерной зависимости детей и подростков, которое уверило нас в том, что наиболее действенным в профилактике компьютерной зависимости детей является продуманная организация досуга детей, различных воспитательных мероприятий.

В ходе проведенного педагогического исследования выявлено, что при профессиональной организации и проведении воспитательных мероприятий по профилактике компьютерной зависимости у детей и подростков значительно снижается зависимости от компьютерных игр.

Особенно актуализируется проблема организации детского досуга в современном обществе, так как нынешние дети растут и развиваются в интенсивной социальной обстановке. Взрослые не всегда имеют возможность отследить, чем занято свободнее время детей, которое при отсутствии контроля заполняется отрицательными моментами (компьютер, телевизор, различные игровые приставки). Зачастую возникают сложности в отношениях с родителями, с другими членами семьи. При отсутствии контроля, дети организуют свой досуг в связи со своими интересами, потребностями и возможностями. Тем самым мы считаем, что проблема педагогической профилактики компьютерной игровой зависимости детей и подростков крайне широка и её решение должно включать не только организацию собственно профилактической работы, но и всестороннюю организацию досуга детей и подростков, организацию работы с родителями и с учителями [6-13].

В связи с этим особое значение приобретает педагогическая профилактика игровой компьютерной зависимости, средствами организации досуга учащихся. Методы реабилитации, согласно данным статистики, далеки от совершенства. Процент социально реабилитированных довольно низок. При этом успех педагогической профилактики во многом зависит от усилий общества по контролю над духовным и мировоззренческим развитием личности, семьи. Особое значение в профилактической работе следует уделять организации досуга учащихся. Организация воспитательного пространства –

это важное условие гармоничного становления личности ребенка не только в условиях образовательного учреждения, но и за его пределами.

Литература:

1. Айвазова А.Е. Психологические аспекты зависимости. СПб. Изд-во «Речь», 2003.
2. Азарова Р.И. Досуг современной молодежи // Внешкольник. – 2003. - № 10-128с.
3. Куртышева М. Как сохранить психологическое здоровье детей. – СПб. 2005. – 56 с.
4. Корнеева Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом // Мир семьи. – 2004. - № 13-17 с.
5. Курганский С. М. Организация досуговой деятельности младших школьников // Завуч начальной школы. – 2004. – № 6 - 89-113 с.
6. Магомедова З.Ш. Педагогическое сопровождение нравственного становления личности. // Педагогическое образование и наука - 2013. - № 1 - 132-136 с.
7. Магомедова З.Ш. Стратегическая роль дополнительного образования в современном обществе // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 140-142.
8. Магомедова З.Ш., Мунгиева Н.З. Использование опыта народной педагогики в практике современного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (31). С. 39-42.
9. Зенкина С.В., Суворова Т.Н., Николаев М.В. Электронные образовательные ресурсы в составе информационно-образовательной среды: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации работников образования - Киров, 2015.
10. Николаев М.В. Гражданское воспитание учащихся общеобразовательных учреждений в современный период: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук - Москва, 2006
11. Николаев М.В. Использование информационных ресурсов для эффективного управления образовательными организациями // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. Т. 2. № 4. С. 62-64.
12. Николаев М.В. Механизмы реализации этнопедагогического компонента в воспитательном процессе образовательных организаций // Социальное воспитание. 2015. № 1 (5). С. 38-45.
13. Николаев М.В. Региональные технологии и программы по формированию социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях // Aspectus. 2015. № 3. С. 20-24.
14. Шаронова О.В., Николаев М.В. Профиль ИКТ-компетентности современного педагога // Информатика и образование. 2015. № 8 (267). С. 4-6.

- подростки, воспитывающиеся в социально-реабилитационных центрах – 30 человек, из них 15 юношей и 15 девушек соответственно;
- подростки, учащиеся общеобразовательных школ - 30 человек (15 юношей и 15 девушек соответственно);
- подростки, учащиеся коррекционных школ - 30 человек (15 юношей и 15 девушек соответственно).

Выборка испытуемых считается однородной по половому признаку, всего: 45 юношей (50%) и 45 девушек (50%).

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе анализа результатов, полученных при проведении исследования было выделено 4 группы подростков по признаку «Роль в ситуации буллинга»:

- использует и подвергается буллингу – 19 подростков;
- не использует и не подвергается буллингу - 41 подросток;
- использует буллинг, не подвергается буллингу - 7 подростков;
- подвергается буллингу, но не использует буллинг - 23 подростка.

Таким образом, можно говорить о том, что подростки, которые не используют и не подвергаются буллингу являются небуллерами в ситуациях, связанных с насилием, либо не сталкиваются с ситуацией буллинга в повседневной жизни. Остальные 3 группы подростков постоянно сталкиваются с опытом переживания школьной травли, выступая в роли агрессора, жертвы или начинают сами воспроизводить насильственные действия в ответ на агрессию, с которой они сталкивались.

В исследовании было выявлено, что не сталкиваются с ситуаций буллинга 41 подросток, что составляет 46% от общего числа выборки. Важно отметить, что больше половины учеников - 54% постоянно сталкиваются с ситуацией буллинга в повседневной жизни. Полученные данные соответствуют различным кросс-культурным исследованиям, проведенным в России и зарубежных странах, в которых отмечается, что с ситуацией буллинга сталкивается от 15 до 45% детей в возрасте 12-16 лет.

Среди тех подростков, которые постоянно сталкиваются с ситуацией буллинга выявлено, что 47% из них являются жертвами, т.е. подвергаются буллингу, но сами буллинг по отношению к другим детям не используют. 39% подростков и используют и подвергаются буллингу. И только 14% подростков являются «чистыми» буллерами, которые используют буллинг, но сами не подвергаются буллингу.

была достигнута договоренность и предложены к ознакомлению и подписанию информированное согласие об участии в исследовании. Родители подростков так же были проинформированы о проведении, целях и задачах исследования. От них было так же получено информированное согласие об участии их детей в исследовании. Данная процедура соглашения и подписания всеми участниками информированного согласия об участии в исследовании является обязательной.

Перед текстом опросников обязательным к заполнению был раздел, вопросы которого собирают социально-демографические данные и данные о средовом окружении ребенка.

Важно отметить, что процедура организации и проведения исследования соответствовала этическим нормам и принципам, соблюдалась конфиденциальность.

В исследовании применялся Опросник Олвеуса (Olweus Bullying Questionnaire).

Перед тем как приступить к заполнению данного опросника подросткам разъясняется значение термина «буллинг». Описание значения данного явления находится в самом опроснике. Таким образом, испытуемый сначала самостоятельно знакомится с определением буллинга, а после может задавать все интересующие вопросы исследователю, а так же возвращаться к определению столько раз сколько это необходимо для его понимания.

Опросник состоит из 38 открытых вопросов с предложенными вариантами ответов. Так же есть графа «свой ответ», которая позволяет респонденту ответить на открытые вопросы исходя их собственного опыта переживания насилия и школьной травли. Опросник содержит вопросы на выявление буллинга (проявление агрессии) и виктимизации (т.е. подверженность агрессии, пассивный буллинг).

Опросник включает в себя 2 основные части: 1 часть – вопросы, выявляющие опыт переживания насилия в роли жертвы; 2 часть – вопросы позволяющие выявлять буллеров.

Каждая из двух частей опросника делится на несколько блоков:

- психологическое (эмоциональное) насилие;
- физическое насилие;
- сексуальное насилие;
- кибербуллинг.

Так же опросник содержит вопросы о том, кто совершает насильственные действия (один человек, группа учеников, мальчики или девочки), как часто ученик подвергался буллингу и сам использовал буллинг (всего несколько раз, несколько раз в месяц/неделю), где обычно происходит буллинг (перечисляются все возможные места, где это может случиться в школе, и даже за ее пределами), знают ли об этом родители, учителя или другие взрослые.

Описание выборки. Выборку исследования составили 90 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, из них 30 человек – воспитанники 4 социально-реабилитационных центров города Нижнего Новгорода и Нижегородской области, 30 человек – ученики 2 специальных коррекционных школ города Нижнего Новгорода, 30 человек – ученики одной общеобразовательной школы Нижнего Новгорода. Таким образом, были определены три группы для сравнения между собой. Важно отметить, что вся выборка была разделена на 3 группы:

Педагогика

УДК: 37.032

преподаватель Андрианов Александр Сергеевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук Медведев Игорь Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье представлены основные понятия системы первоначального обучения, как одного из направлений в области работы с кадрами молодых сотрудников органов внутренних дел. Данная система занимает ключевое место в структуре профессионального образования и подготовки кадров для замещения должностей в полиции. Именно от качества первоначальной подготовки зависит дальнейшее становление и развитие профессиональных качеств сотрудника полиции.

Ключевые слова: личные качества, профессиональные качества, профессиональная подготовка, первоначальное обучение, органы внутренних дел, правоохранительная деятельность, сотрудники полиции, слушатели.

Annotation. The article presents the basic concepts of the system of initial training, as one of the areas in the field of work with the staff of young employees of internal Affairs bodies. This system occupies a key place in the structure of professional education and training to fill posts in the police. It is the quality of the initial training depends on the further establishment and development of professional qualities of the police officer.

Keywords: personal qualities, professional qualities, professional training, initial training, internal Affairs bodies, law enforcement, police officers, students.

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

Овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками, поддержание их на должном уровне и стремление к достижению профессионального мастерства является служебной обязанностью всех сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [3].

Одним из направлений в области работы с кадрами является первоначальная подготовка молодых сотрудников полиции, повышение их правосознания и интеллектуального уровня. Граждане Российской Федерации, принятые на службу в полицию, проходят первоначальную подготовку в порядке, определяемом федеральным органом исполнительной власти в сфере внутренних дел [6].

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является раскрытие основных понятий первоначального обучения в органах внутренних дел Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Первоначальная подготовка сотрудников органов внутренних дел России регламентируется Федеральным законом от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 21.11.2011) «О полиции», Федеральным законом от 30.11.2011 № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, нормативными правовыми актами МВД России и иных федеральных органов исполнительной власти.

Первоначальная подготовка предусматривает приобретение сотрудниками полиции основных профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия по программам первоначальной подготовки. Порядок прохождения и организация первоначальной подготовки указан в приказе Министерства внутренних дел Российской Федерации от 3 июля 2012 г. № 663 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». Сам процесс обучения, проходит в центрах профессиональной подготовки министерств внутренних дел по республикам, главных управлений (управлений) МВД России по иным субъектам Российской Федерации, либо в образовательных учреждениях МВД России. При этом необходимо отметить, что данное обучение проводится только по очной форме обучения [6].

Процесс ускоренного приобретения знаний, умений, навыков и норм поведения, необходимых для выполнения служебных обязанностей по конкретной должности в органах (подразделениях, учреждениях) внутренних дел, до самостоятельного исполнения служебных обязанностей проходят лица, впервые принимаемые на службу в органы внутренних дел на должности рядового и начальствующего состава.

Первоначальное обучение не проходят сотрудники:

1. Окончившие очные отделения образовательных учреждений высшего профессионального образования МВД России, кроме лиц, прошедших обучение на платной договорной основе.

2. Ранее проходившие службу в органах внутренних дел или в иных государственных военизированных организациях, перечень которых определен Федеральным законом от 13 декабря 1996 г. № 150-ФЗ «Об оружии», входивших до реорганизации в состав МВД России, и поступившие вновь на службу (при наличии в личном деле документов, подтверждающих прохождение ими специального профессионального обучения в предыдущий период службы).

3. Впервые принятые на службу в органы внутренних дел на должности высшего начальствующего состава (лица, впервые принятые на службу в органы внутренних дел на должности высшего начальствующего состава, осваивают специфику работы самостоятельно и путем стажировки, с последующим обучением в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования МВД России).

образом, термин «буллинг» был введен в обиход психолого-педагогической литературы. В настоящее время в зарубежных и отечественных исследованиях интерес к проблеме насилия и социального становления в среде подростков резко вырос. В сфере социальных наук все больше внимания уделяется проблематике насилия и жестокого обращения с детьми. То, о чем ранее было принято молчать и считать нормой воспитания и становления коллектива теперь вышло на передний план и стало объектом изучения исследователей. Активно изучаются источники, причины, последствия, типология разных видов насилия и жестокого обращения с детьми. Нарушения, возникающие вследствие насилия, как непосредственные, так и отсроченные, затрагивают все уровни функционирования личности. Они приводят к стойким личностным изменениям, препятствующим самореализации в будущем [4].

В нашем обществе до недавнего времени было принято считать, что школа – безопасное для детей место. Однако насилие в школах внесло свой вклад в понимание того, что психологически безопасных мест для подростка в современном мире просто нет. Безопасность для всех членов школы является необходимым условием эффективности обучения. Но, к сожалению, в образовательной среде все чаще встают вопросы о проявлении агрессии среди обучающихся, а также о мерах, которые могут использовать и применяют преподаватели с целью пресечения агрессивного поведения. Школьные издевательства и унижения как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей – негативно сказываются на атмосфере в школе, а страх, депрессия и жалобы подростков на здоровье влияют на посещаемость ими школы, концентрацию на занятиях и успеваемость учеников [3].

В настоящее время существуют серьезные основания для озабоченности в отношении распространенности насилия в образовательной среде. Помимо того, что данное явление наносит непосредственный ущерб как тем, кто страдает от насилия, так и общей атмосфере в школе. Оно может создавать чувство отсутствия безопасности и страха, что само по себе противоречит задачам школьного воспитания.

С середины прошлого века ведутся активные исследования причин формирования агрессивного поведения, по средствам которых был выделен частный случай агрессивного поведения, названный буллингом [3]. Во все времена травля, систематические запугивания и угрозы, физический и психологический террор - это всегда была одна из серьезных проблем в подростковой среде. Данная проблема долгое время умалчивалась, о ней было не принято говорить, не было даже специального научного термина, так как слово «травля» едва ли можно отнести к терминам. Данный феномен получил определение «буллинг». Классическим считается определение, предложенное Д. Олвеусом: «Ученик подвергается буллингу или является жертвой, когда он или она становятся целью неоднократных и периодических негативных действий со стороны одного или нескольких учеников». Это определение, в целом, до сих пор сохраняет актуальность, хотя за последние годы к нему появились существенные дополнения. Например, оно не охватывает такой важной характерной черты, как ощущение неравенства между обидчиком и жертвой, а определение действий обидчика как «негативных» не содержит указаний на их преднамеренный характер [1].

Дизайн и методы исследования. Перед проведением исследования с администрацией во всех учреждениях, на базе которых проходил сбор данных,

Психология

УДК 159.922.7

кандидат психологических наук, доцент Скитневская Лариса Витальевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистр 2 курса Хлебникова Екатерина Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОЦЕНКА РАСПРОСТРАНЁННОСТИ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Данное исследование направлено на изучение распространённости буллинга у подростков в среде интернатного учреждения и образовательной среде. Выборку составили 90 подростков (45 девочек, 45 мальчиков) в возрасте от 14 до 16 лет. Результаты исследования показывают, 54% постоянно сталкиваются с ситуацией буллинга в повседневной жизни. Данные исследование проводилось в рамках проекта РГНФ № 15-06-10575 «Исследование средовых и личностных детерминант подросткового буллинга».

Ключевые слова: насилие, буллинг, подростки, образовательная среде, интернатные учреждения.

Annotation. This study aimed to investigate the prevalence of bullying among adolescents in the environment of institutional care and educational environment. The sample consisted of 90 adolescents (45 girls, 45 boys) aged 14 to 16 years. The results show that 54% are constantly faced with the situation of bullying in everyday life. Data the study was conducted in the framework of the project RHSF № 15-06-10575 "The study of environmental and personal factors of adolescent bullying".

Keywords: child abuse and neglect, bulling, adolescent, educational environment.

Введение. Человек с момента своего рождения находится в определенной жизненной среде и постоянно взаимодействует с ней. Между средой и субъектом существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния. Ведущую роль в отношениях человека с миром играют те, которые определяются его принадлежностью к социальной системе. Общество является для индивида той системой, в рамках которой его связи и отношения с другими индивидами выступают как существенные и необходимые условия его существования и развития.

Исследование «Оценка распространённости буллинга в образовательной среде» проводилось в рамках проекта № 15-06-10575 «Исследование средовых и личностных детерминант подросткового буллинга», руководитель – Е.Н. Волкова. Перечень используемых методик для проведения исследования и процедура исследования были рассмотрены и одобрены Этическим комитетом Санкт-Петербургского государственного университета города Санкт-Петербурга.

Система взаимоотношений в любой социальной среде крайне важна для дальнейшего становления подростка, соответственно и насилие в школе или любом другом детском коллективе требует самого пристального внимания. Проблема насилия в школе, травля получила определение буллинг. Таким

Перед направлением сотрудника на первоначальное обучение он проходит обучение по месту службы (стажировку в период испытательного срока).

Для сотрудников оперативно-поисковых подразделений предусмотрен особый порядок стажировки и первоначального обучения.

Обучение по месту службы (стажировка) осуществляется со дня назначения лица, впервые принятого на службу в органы внутренних дел, стажером по должности или на должность, если прием на службу осуществлен без испытательного срока, и до его направления на первоначальное обучение. В рамках данного обучения осуществляется наставничество в порядке, установленном нормативным правовым актом МВД России. Обучение проводится с помощью руководителя стажировки (наставника или, как правило, непосредственного начальника) по плану, разрабатываемому руководителем стажировки совместно с руководителем структурного подразделения, в котором проходит службу сотрудник (стажер), и под их контролем.

Первоначальная подготовка рядового и начальствующего состава осуществляется в центрах профессиональной подготовки, а также в образовательных учреждениях МВД России при возможности создания учебной группы в количестве, установленном нормативным правовым актом МВД России, регламентирующим деятельность центра профессиональной подготовки. В Алтайском крае, Кемеровской области и Республике Алтай рядовой и начальствующий состав проходят первоначальную подготовку, повышение квалификации и переподготовку на базе Барнаульского юридического института МВД России [4; 5].

Организация первоначального обучения возлагается на соответствующие подразделения по работе с личным составом органов (подразделений, учреждений) внутренних дел.

ДГСК МВД России организует первоначальное обучение для сотрудников органов (подразделений, учреждений) внутренних дел по отдельным должностным категориям. Перечень центров профессиональной подготовки и образовательных учреждений МВД России, порядок, конкретные сроки обучения, а также количество обучаемых определяются ежегодным планом специального профессионального обучения, повышения квалификации, профессиональной переподготовки и учебных сборов кадров, утверждаемым приказом МВД России.

Органы (подразделения, организации) внутренних дел на основании разнарядок МВД России составляют пофамильные списки сотрудников, подлежащих направлению на первоначальное обучение, доводят их до сведения руководителей соответствующих структурных подразделений территориальных органов МВД России на окружном, межрегиональном, региональном и районном уровнях, и кандидатов на учебу.

Сроки (даты) проведения первоначального обучения и учебных сборов, а также должностные категории и примерное количество сотрудников, направляемых на обучение в центры профессиональной подготовки, определяются ежегодными планами-графиками проведения специального профессионального обучения и учебных сборов сотрудников в центрах профессиональной подготовки, разрабатываемыми и утверждаемыми в порядке, установленном нормативными правовыми актами МВД России. Организация первоначального обучения и учебных сборов должна

предусматривать равномерную в течение календарного года периодичность обучения и наполняемость центров профессиональной подготовки и образовательных учреждений МВД России.

Сотрудники, прибывшие на учебу, не позднее следующего дня после прибытия проходят входной контроль по специальной подготовке в зависимости от должностной категории и общей физической подготовке. Он проводится составом специалистов по первоначальной подготовке центра профессиональной подготовки или преподавательским составом образовательного учреждения МВД России в объеме обучения по месту службы.

Продолжительность первоначального обучения устанавливается не менее 500 часов. Конкретный срок, структура и содержание специального профессионального обучения для каждой должностной категории сотрудников определяются соответствующими рабочими учебными, тематическими планами и программами, разрабатываемыми центрами профессиональной подготовки и образовательными учреждениями МВД России на основе примерных программ, которые разрабатываются ДГСК МВД России, согласовываются с заинтересованными подразделениями центрального аппарата МВД России и утверждаются руководством ДГСК МВД России.

Приказами начальников центров профессиональной подготовки и образовательных учреждений МВД России сотрудники успешно прошедшие входной контроль зачисляются слушателями на обучение по программам первоначальной подготовки. Выписки из приказов направляются в органы, организации и подразделения МВД России, в которых сотрудники замещают должности, для приобщения к их личным делам. Срок обучения, структура и содержание программ первоначальной подготовки для каждой должностной категории сотрудников определяются соответствующими рабочими учебными программами, разработанными и утвержденными на основе Примерных учебных программ МВД России по поручению ДГСК МВД России авторскими коллективами (авторами) из числа профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений МВД России, а также состава специалистов центров профессиональной подготовки, научных и практических работников и сотрудников органов, организаций и подразделений МВД России. В примерных программах определяются структура обучения, требования к результатам освоения учебных дисциплин, необходимых слушателям для осуществления предстоящей оперативно-служебной деятельности. В ходе обучения, по программам первоначальной подготовки слушатели осваивают учебные дисциплины (модули) в объеме, предусмотренном учебным планом и расписанием занятий, а также в установленные сроки проводится промежуточный и итоговый контроль полученных знаний. Слушатели, выполнившие в полном объеме учебный план по программам первоначальной подготовки и успешно сдавшие итоговые зачеты и экзамены, а также выходной контроль знаний в центре профессиональной подготовки и образовательном учреждении МВД России считаются прошедшими первоначальную подготовку. По окончании первоначальной подготовки начальником центра профессиональной подготовки или образовательного учреждения МВД России издается приказ об окончании слушателями обучения и направлении их для прохождения службы в органы, организации и подразделения МВД России. Результаты первоначальной подготовки и рекомендации по дальнейшему

потенциальные возможности в плане организации эффективных контактов и развитие их коммуникативной сферы требует определенной компенсации.

На решение задачи оптимизации процесса коммуникативно-личностного развития детей дошкольного возраста ориентирован III этап нашего исследования, ***цель*** которого - разработка системы мероприятий, способствующих полноценному развитию коммуникативных возможностей и способностей детей дошкольного возраста, а именно,

- знаний, касающихся эффективной организации общения, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, предметным миром и миром природы;
- умений и навыков общения, а также
- развитие коммуникативных способностей детей.

Выводы. Выделенный нами в качестве базового принципа принцип интеграции, который нашел отражение как при определении задач и содержания работы с детьми, так и при определении форм организации работы с ними, с нашей точки зрения позволит обеспечить позитивный эффект нашей деятельности.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Берн, Э. Люди, которые играют в игры. – Спб., 1999. – 244 с.
3. Дубровина, И. В. Психологическая культура личности как феномен // Вестник Мининского Университета. – 2013. - № 1.
4. Лихачев, Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Б. Т. Лихачев. - М.: Юрайт, 2000. - 523 с.
5. Ломов, Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. / Б. Ф. Ломов. - М., 1976. - 270 с.
6. Люблинская, А. А. Очерки психического развития ребенка. / А. А. Люблинская. – М., 1965. – 234 с.
7. Мид, Дж. Современная буржуазная философия. - М., 1987. - 63 с.
8. http://www.psyportal.info/study/problemy_etiki_i_psihologii_obsheniya_v_istorii_filosofskoi_i_psihologicheskoi_mysli

предметным, а также природным миром на фоне ярко проявляющихся эмоций положительной модальности. Общаясь со взрослыми, дети удовлетворяют не только устойчивую потребность в знаниях, информации об окружающей действительности (дети младшего и среднего дошкольного возраста), но и стремление к более глубинному постижению связей и зависимостей, в окружающей действительности существующих (дети старшего дошкольного возраста). Базовой формой организации коммуникаций выступает как речь (разнообразные вопросы), так и невербальные формы (мимика, пантомимика и т.д.). Взаимодействие со сверстниками у детей с высоким уровнем развития коммуникативной сферы также ярко и богато на активные проявления. Сверстник для данных детей, с одной стороны, – равноправный партнер по взаимодействию, а, с другой, - источник информации о себе (своих знаниях и умениях, потребностях и интересах). Именно такое общение для ребенка является источником познания сферы социальных отношений, проявления не только эмоций положительной модальности по отношению друг к другу, но и сочувствия, сопереживания своим сверстникам. Если же говорить о взаимодействии с предметным и природным миром, то для данных детей типичны устойчивое познавательное к ним отношение, реализуемой в системе обследовательских действий у малышей и детей среднего дошкольного возраста и в стремлении к самостоятельной организации деятельности наблюдения, моделирования, экспериментирования детьми старшего дошкольного возраста;

- ***средний уровень развития коммуникативной сферы*** нами выявлен у 68 % детей 4-го года жизни, 77 % детей средней группы, 13 % детей старшей группы и у 50% детей подготовительной к школе группы. Данные дети также проявляют определенную активность в общении. Вместе с тем, их отличает более сдержанное проявление эмоций в процессе организуемого взаимодействия. Если говорить об общении со взрослым, то в контакт со взрослым ребенок вступает, в основном, по инициативе взрослого и действует с ним сообща только в условиях конкретной ситуации. Взаимодействие со сверстниками также организует лишь в рамках конкретной ситуации и на непродолжительное время. К миру предметов и природы устойчивого познавательного отношения не проявляет. Если и взаимодействует с объектами или предметами, привлекшими его внимание, то контакты эти носят непродолжительный характер;
- ***низкий уровень развития коммуникативной сферы*** нами зафиксирован у 13 % детей старшей и у 5 % детей подготовительной к школе групп. У детей младшего и среднего дошкольного возраста низкий уровень коммуникативного развития не выявлено. В процессе общения у данных детей преобладают негативные эмоции по отношению к тому, с кем они общаются (агрессия, раздражение, крик, оскорбления, драчливость и т.д.). Типичен для них и высокий уровень тревожности. Активного взаимодействия со взрослыми и сверстниками данные дети избегают. Мир предметов и природы их практически не привлекает.

Исходя из представленных экспериментальных данных (общее количество детей, принявших участие в изучении 120 человек) мы констатируем тот факт, что большинство детей (к ним мы отнесли детей, находящихся на среднем и низким уровнях коммуникативного развития) не в полной мере реализуют свои

прохождению службы сотрудника отражаются в Заключении о прохождении первоначальной подготовки. Сотрудники, не прошедшим первоначальную подготовку, к самостоятельному несению службы не допускаются, и запрещается закреплять и выдавать им табельное оружие.

Профессиональная направленность обучения в основном достигается широким распространением практического обучения, выражающегося в использовании активных методов обучения, воспроизведении на занятиях ситуаций, часто возникающих в полицейской деятельности, а также в проведении занятий в практических ситуациях. Основными принципами организации обучения можно назвать: модульность, профессионально-практическая ориентированность, моделирование профессиональных ситуаций в учебной деятельности, учет особенностей обучения сотрудников, применение активных методов обучения. Разрабатываются учебные видеофильмы прикладного характера, широко используются в учебном процессе наглядные пособия, дидактические материалы, слайды и презентации. Одно из центральных мест в организации учебного процесса с применением методов активного обучения должно занимать материально-техническое обеспечение занятий. Для повышения качества учебного процесса особую роль занимают компьютерные классы, учебные аудитории, оснащенные мультимедийными средствами, которые эффективно используются в обучении слушателей. Для отработки практических видов занятий организовываются выезды на полигоны и учебные объекты, которые позволяют отрабатывать со слушателями тактические действия сотрудников с моделированием штатных и внештатных ситуаций. Надо отметить, что во время обучения возникает необходимость создания специализированных классов, например, таких как спецтехники, криминалистики, Госавтоинспекции, первой помощи, а также специальные полосы препятствий с элементами психофизиологического воздействия, которые призваны развивать у слушателей не только физическую выносливость, силу, ловкость, но и эмоционально-психологическую устойчивость к действиям в чрезвычайных обстоятельствах, а также связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

Профессионально-практическая направленность обучения требует особой роли преподавателя, который должен выступить в роли партнера, предоставляя обучаемым возможность самим активно участвовать в процессе обучения. Главной фигурой в учебном процессе был и остается преподаватель. Повышенные требования, предъявляемые в современных условиях к преподавательскому составу в ведомственных образовательных учреждениях и центрах профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов, заставляют руководителей уделять особое внимание принципам подбора преподавателей, их обучению и повышению квалификации. На должности профессорско-преподавательского состава назначаются лица с достаточным практическим опытом работы в органах внутренних дел, имеющие склонность к педагогической деятельности. Таким образом, какими бы современными не были учебные программы, без надлежащего их методического обеспечения, квалифицированного преподавательского состава невозможно достичь поставленной цели.

Выводы. Хотелось бы отметить, что учебный процесс неразрывно связан с воспитательной работой, проводимой со слушателями. Важная роль в этом

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

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

Литература:

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

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

3. Крайник, В. Л. Взаимосвязь личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / В. Л. Крайник, А. С. Андрианов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6. – С. 144-146.

4. О некоторых вопросах Барнаульского юридического института МВД России, МВД по Республике Алтай и ГУ МВД России по Алтайскому краю [Текст]: Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 25 июля 2013 г. № 563.

5. О некоторых вопросах Барнаульского юридического института МВД России и ГУ МВД России по Кемеровской области [Текст]: Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 14 июля 2013 г. № 586.

6. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации [Текст]: Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 3 июля 2012 г. № 663.

Несмотря на такой емкий диапазон исследований в области изучения коммуникативно-личностного развития, особый интерес, на наш взгляд, до настоящего времени представляет изучение условий, способствующих максимальному развитию и раскрытию всего спектра потенциальных возможностей человека как субъекта коммуникативной деятельности.

Исходя из того, что основы эффективного развития личности формируются на базовых уровнях онтогенеза, мы обратились и к анализу работ, ориентированных на изучение особенностей, закономерностей и механизмов коммуникативно-личностного развития детей дошкольного возраста.

Как нами отмечалось ранее, на важность, значимость специально организованного общения с детьми дошкольного возраста ученые обращают внимание еще в середине XX века. «Впитывающее сознание» (термин предложен А.А. Люблинской [6], присущее ребенку раннего и дошкольного возраста, обеспечивает накопление не только необходимых знаний, информации об окружающей ребенка действительности, но и объективно обусловливает формирование социального опыта дошкольника. Основу же опыта, который ребенок, в силу своей возрастной специфики активно «впитывает», объективно обусловливает его общение, взаимодействие с окружающим миром.

Проанализировав работы ученых в области коммуникативного развития детей дошкольного возраста (труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.Ф. Субботского, Д.Б. Эльконина и пр.), мы выделили следующие общие специфические особенности коммуникативно-личностного развития дошкольников:

- ✓ общение ребенка имеет активное, субъектное начало. Только в этом случае возможен процесс эффективного «вхождения» ребенка в окружающий его мир и «присвоение» информации о нем;
- ✓ поскольку субъектное начало прослеживается уже у детей младенческого возраста, - потребность в общении, коммуникативной деятельности врожденна;
- ✓ выступая важнейшим стимулятором процесса развития ребенка, коммуникативная деятельность в процессе онтогенеза постоянно видоизменяется, содержательно трансформируется.

Опираясь на выше представленные выше теоретические положения нами положения, нами был организован II этап нашего исследования – экспериментальный. Его ***цель*** – посредством эмпирических методов изучить уровень коммуникативного развития детей дошкольного возраста. При этом базовыми методами мы определили стандартизированное наблюдение и эксперимент.

В качестве респондентов в данном исследовании приняли участие дети дошкольного возраста.

Анализ полученных нами экспериментальных данных позволяет сделать следующие выводы:

- ▪ ***высокий уровень развития коммуникативной сферы*** типичен для 32 % детей младшего дошкольного возраста, 23 % детей средней группы детского сада, 74 % детей 6-го года жизни и 45 % детей подготовительной к школе группы. Для данных детей типичным является проявление устойчивой потребности в контактах не только со взрослыми и сверстниками, но и с

психические развитие. Особое внимание при этом ученые обращают на изучение влияния общения на развитие ребенка его общения со взрослыми Результатом научных изысканий данных ученых явился вывод о том, что недостаток общения (особенно с близкими взрослыми) ставит под угрозу успешность не только психическое, но и физическое развитие ребенка и даже его жизнь.

- Начиная с 50-60–х годов XX века к проблеме общения активно обращаются отечественные психологи (работы Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева и т.д.):

- с точки зрения В.Н. Мясищева [8], личность по самой своей сути есть «образование диалогическое» и только лишь в процессе общения с окружающими человек имеет возможность реализовать индивидуальный опыт значимых для него отношений (что просто необходимо для формирования его социальной направленности как личности);
- устанавливает тесную взаимосвязь между феноменами «общение» - «отношение» Б.Г. Ананьев [1], отмечая, что в своей повседневной жизнедеятельности человек связан бесконечным множеством отношений. Трактуя общение как значимую для человека деятельность, данный исследователь обращает внимание на тот факт, что деятельность общения определяет характер социальной обусловленности индивидуального развития личности, а также участвует в формировании «психической организации» человека. Особое значение с точки зрения ученого общение имеет в обеспечении познания участниками общения друг друга;
- как общественно-историческую категорию, раскрывающую социальную природу человеческого бытия, трактует общение Б.Ф. Ломов [5]. Особое значение, с точки зрения данного ученого, имеет тот факт, что общаясь друг с другом, люди обмениваются представлениями, действиями, своими собственными состояниями, презентуя, таки образом, друг другу как свой внутренний мир, так и результаты овладения опытом общественно-историческим.

- Обобщив идеи отечественных психологов относительно сущностных характеристик общения, можно сделать вывод о том, что общение рассматривается как наивысшая, свойственная только лишь человеку, форма отношений, характеризующаяся аффективной, когнитивной и поведенческой составляющими. Не случайно выделен нами ряд ученых, которые общение рассматривают как коммуникативную деятельность, предполагающую взаимодействие двух или более людей с целью налаживания отношений, согласования и объединение усилий и достижения общего результата (работы К.А. Абульхановой–Славской, Г.М. Андреевой, Г.С. Васильевой, М.Ю. Кондратьева, А.А. Леонтьева, Е.В. Руденского и т.д.). При этом, трактуя общение как коммуникативную деятельность, исследователи рассматривают его как один из ведущих видов деятельности человека, объективно обусловливающих накопление необходимого для нормальной жизнедеятельности и успешной социализации опыта. Исследуя структуру коммуникативной деятельности, особое значение ученые уделяют развитию коммуникативных способностей, которые, с их точки зрения (и с этим не согласиться невозможно), всецело и объективно обусловливают результативность коммуникации (работы А.А. Бодалева, А.А. Кирдон, Б.Т. Лихачева и других ученых).

Педагогика

УДК:377.131.14

аспирант Аницоева Лейсан Кадимовна
Санкт-Петербургский научно-исследовательский
институт физической культуры (г. Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МНОГОБОРЬЯ СПАСАТЕЛЕЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлена и обоснована экспериментальная программа профессионально-прикладной физической подготовки студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях» с использованием элементов подготовки из служебно-прикладного вида спорта «Многоборье спасателей МЧС России». Доказана эффективность разработанной программы для повышения физической и технической подготовленности студентов.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, профессионально-прикладная физическая подготовка, физическая и техническая подготовленность, студенты - будущие спасатели МЧС РФ.

Annotation. The article presents and proved pilot program is professional-applied physical preparation of students of a specialty "Protection in emergency situations" using elements from the service - applied sport "Around the rescuers EMERCOM of Russia". The efficiency program designed to improve the physical and technical preparedness of students.

Keywords: professionally - important qualities, professionally-applied physical preparation, physical and technical preparedness, students - future rescuers of the emergency situations Ministry.

Введение. В современных условиях труда значительно возросли требования к уровню подготовленности спасателей МЧС РФ. Характер и особенности их профессиональной деятельности требует проявления специального мастерства по различным показателям готовности. На спасателей поисково-спасательных формирований возлагается большой круг различного рода обязанностей, поэтому успешная трудовая карьера напрямую зависит от наличия профессионально-важных качеств спасателей специфичных для данного рода деятельности [2,5].

Под профессионально-важными качествами спасателя следует подразумевать не только физические и психологические качества, но и качества, связанные с тактико-техническими умениями и навыками (Егорычев, А.О.,2003; Ю.И. Евсеев, 2005; Д.Е.Егоров, В.Ю. Радоуцкий, 2011 и другие).

Имеющиеся научные данные свидетельствуют, что при формировании профессионально-важных качеств спасателей, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, большое внимание должно уделяться комплексному применению средств физической, технической и морально-психологической подготовки (В. Г Никитушкин, А. В. Ключников, 2014; Н.Е. Калинина, 2014; М.Т. Лобжа, 2010; А. А Моха, 2010 и другие).

Эффективным решением вопроса комплексного формирования профессионально-важных качеств является применение программы

профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) с использованием упражнений из соревнований служебно-прикладного вида спорта «Многоборье спасателей МЧС России», включающие элементы физической, технической и психологической подготовки [3]. Это позволит, на наш взгляд, эффективно решать задачи по выпуску высококвалифицированных специалистов Спасателей РФ.

Цель исследования: Выявить эффективность использования средств многоборья спасателей на повышение уровня технической подготовленности у студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях».

Методы и организация исследования. В ходе исследования был использован ряд педагогических и медико-биологических методов, включающий в себя: педагогическое тестирование (определение уровня физической и технической подготовленности), педагогический эксперимент, методы математического анализа и статистики.

Для определения уровня физической подготовленности студентов был сформирован набор тестов, оценивающих уровень общей и специальной (скоростно-силовой и силовой) выносливости, силы, гибкости, быстроты и координации движения [1].

Общая выносливость оценивалась по результатам бега на 1000 и 3000 метров. Для определения показателей специальной выносливости использовали следующие тесты:

- подъем туловища из положения лежа на спине в течение 60 секунд;
- выпрыгивание вверх со взмахом рук (по методике Абалакова);
- контрольно-силовое упражнение на перекладине за 5 минут.

Для оценки гибкости использовали тест "Наклон вперед из положения стоя", быстроты - "Бег на 100 метров", координации движения - "Проба Ромберга", скоростно-силовых качеств - «Прыжок в длину с места», мышечной силы - «Подтягивание на перекладине» и «Сгибание и разгибание рук в упоре».

Для определения технической подготовленности использовались следующие тесты:

1. Вывешивание железобетонного обломка при помощи инструмента, с учетом времени (сек.). Выполняется парно, вывешивание плиты на подставки.
2. Извлечение пострадавшего из ж/б конструкции, с учетом времени (сек.). Выполняется при помощи домкрата или эластамера.
3. Подъем и спуск по вертикали без касания (на стременах с двумя зажимами (жумарами)), с учетом времени (сек.).
4. Переправа пострадавшего на носилках из подручных средств. Выполняется командой 5 человек с рюкзаками + 1 пострадавший с преодолением водного препятствия, организацией переправы и транспортировки пострадавшего.
5. Спуск по вертикальной стене, с учетом времени (сек.). Выполняется с использованием верхней страховки, при помощи зажима (жумар). Данное упражнение относится к компоненту базовой альпинисткой подготовки, отражающее умение перемещаться в вертикальных плоскостях с использованием снаряжения, такие приемы используются и в поисково-спасательных работах в техногенной и природной среде.
6. Вязание узлов. Вязание узлов по выбору проверяющего с учетом времени (сек.).

Структурно-логически наше исследование представлено следующими взаимосвязанными этапами.

I этап – теоретико-аналитический. Его ***цель*** – изучение зарубежного и отечественного психологического наследия в области коммуникативно-личностного развития.

Обращаясь к результатам осуществленного нами ретроспективного анализа исследований, направленных на изучение данной проблематики, мы сочли возможным для себя сделать следующие выводы:

- Проблема общения весьма активно исследуется еще представителями античной философии. Так, еще Конфуций (551 - 479 год до н.э.) обращает внимание на такие нравственные качества человека, делающие его приятным в общении, как чувство долга и уважения к окружающим людям, выполнение установленных в обществе норм и правил поведения [4]. Древнегреческий мыслитель Сократ (469 – 339 год до н.э.) обосновывает учение о морали и моральном сознании людей, как главном условии их общения между собой. Ученик же Сократа, - Платон (427 – 347 год до н.э.) выделяет перечень добродетелей, на основе которых, как он считает, только и должно строиться общение между людьми (к таким добродетелям мыслитель относит справедливость, рассудительность, благочестие, соблюдение нравственных норм) [7].
- Активно исследуется проблема общения зарубежными учеными (Э. Бернс, Дж. Мид, Т. Парсонс, К. Ясперс и т.д.). При этом в первую очередь, исследователи предпринимают попытку определить сущностные характеристики процесса общения:
  - Э. Берн [2], описывая процесс общения, активно использует термин «поглаживания», исходя из того, что одной из базовых потребностей человека является потребность в осуществлении тактильных контактов (прикосновений) с окружающими (особенно это касается отношений и общения близких людей). Данная потребность имеет место на протяжении всей жизни человека. Однако, как отмечает Э. Берн [2] (и с этим невозможно не согласиться), накапливаемый человеком в процессе жизни и деятельности социально-психологический опыт данную потребность определенным образом трансформирует: физические контакты (прикосновения) нередко заменяются контактами вербальными (комплимент), мимическими (улыбка), пантомимическими (кивок головой) и т.д.;
  - аналогичные мысли высказывает Дж. Мид [7]. С точки зрения данного исследователя общение между людьми осуществляется при помощи особых средств-символов (к которым он относит жесты и речь), вызывающих инстинктивную реакцию. Интерес, с нашей точки зрения, представляет и точка зрения данного ученого относительно роли «Других Я» (людей, человека окружающих с которыми он активно общается) для существования «Я собственного»;
  - несомненный интерес представляют работы, ориентированные на изучение онтогенетических закономерностей и механизмов развития личности и влияния на эти процессы общения, взаимодействия с окружающими. В рамках нашего исследования мы считаем необходимым акцент сделать на работах таких ученых, как Дж. Боулби, Р. Спитц, А. Фрейд, которые в середине XX столетия, опираясь на анализ результатов собственных исследований, высказывают мысль о влиянии общения ребенка на его полноценное

reflected in the works of both foreign and domestic scientists, the authors of the article disclosed approaches to empirical research on problem identified. In particular, the presented data confirming the study, helped to design an educational program that optimizes the process of communicative and personal development of children.

Keywords: social and personal development, communicative sphere of personality, communicative activities, activities of communication.

Введение. Как отмечает И.В. Дубровина [3], многие проблемы современной общественной жизни обусловлены отсутствием психологической культуры личности. К проблеме личности, а именно к истокам ее становления, - периоду дошкольного детства, обратились в своем исследовании и мы.

Исследуя интересующую нас проблематику, в первую очередь, мы считаем целесообразным отметить, что проблема личности, а также факторов, объективно обусловливающих ее становление, уже на протяжении не одного тысячелетия привлекает к себе внимание представителей целого спектра наук о человеке. Еще античные мыслители трактуют личность как высшую ступень эволюции, используя данный термин, в первую очередь, для характеристики духовного начала человека.

Современные же ученые рассматривают личность как некое интегральное единство значимых характеристик, объективно обусловливающих успешность жизни и деятельности индивида.

Изложение основного материала статьи. Особый интерес к проблеме личности, закономерностей и механизмов ее развития проявляют психологи (труды А. Адлера, У. Джеймса, Дж. Келли, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, З. Фрейда, Э Фромма; Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Г. Ковалева, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.С. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и многих других).

Осуществленный нами анализ психологических исследований, мы сочли возможным выделить следующие базовые позиции, характеризующие личность:

- Личность, - это стойкая система социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена общества.
- Личность – это человеческий индивид как субъект отношений и сознательной деятельности.
- Личность – это социально-активная индивидуальность.

Также, обращаясь к методологическим основаниям разработки проблемы развития личности (работы Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева и др.), можно констатировать, что ученые единодушно признают в качестве системообразующего компонента личности три вида отношений: к другим людям, к самому себе, а также к миру вещей и природы. Основным же условием развития этих отношений является общение, взаимодействие человека с окружающей действительности (исследования Э. Бернса, К. Лоренца, Дж. Мида, Т. Парсонсонса, А. Эспинаса, К Ясперса; Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Я.А. Коломинского, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова и т.д.).

В данной публикации мы также обращаемся к проблеме общения, а именно, - рассматриваем вопросы, связанные с оптимизацией процесса развития коммуникативной сферы личности.

7. Одевание защитной одежды Л-1, с учетом времени (сек.). Оценивает быстроту одевания защитного костюма Л-1,который является средством индивидуальной защиты.
8. Чтение карты, с учетом времени (сек.). Необходимо дать характеристику 10 объектам на карте.
9. Определение азимута, с учетом времени (сек.). Определение азимута на ориентир.
10. Плавание вольным стилем 50 метров (сек.).

Задания выполнялись с учетом времени и оценивались по 5-ти бальной шкале [4].

Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского Пожарно-спасательного колледжа, в котором принимали участие 50 студентов второго курса специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях».

Для проведения педагогического эксперимента была разработана экспериментальная программа и сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ, n=25), контрольная (КГ, n=25).

В ходе проведения педагогического эксперимента были выполнены следующие мероприятия:

- проведено тестирование показателей физической и технической подготовленности студентов до и после проведения педагогического эксперимента;
- проведен анализ полученных результатов тестирования студентов КГ и ЭГ.

Студенты КГ занимались по действующей программе дисциплины «Физической культура». Студенты ЭГ занимались по разработанной программе ППФП для студентов специальности с использованием средств многоборья спасателей. Все студенты обучались по профессиональным образовательным программам в соответствии с требованиями ФГОСТ СПО по специальности 280707 «Защита в чрезвычайных ситуациях». На момент проведения эксперимента студенты владели начальными прикладными умениями и навыками.

Основу экспериментальной программы составили шесть этапов ППФП различной направленности (3 этапа - занятия проводятся на улице, 3 этапа - занятия в спортивном зале). В зависимости от этапов и решаемых задач в содержание ППФП были включены упражнения, приемы и действия из различных разделов физической культуры, а так же упражнения профессионально-прикладной направленности из служебно – прикладного вида спорта «Многоборье спасателей МЧС России», которые выполнялись студентами ЭГ как самостоятельно, так и в процессе традиционных форм физической культуры.

Разработанная программа ППФП включает в себя: метод дифференцированного распределения объема учебной нагрузки в основной части занятий для улучшения физической подготовленности в зависимости от уровня развития общей выносливости студентов; блок-схему программы технической подготовки и поурочный план проведения учебно-тренировочных занятий ППФП студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях».

Разработанный годичный цикл технической подготовки студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях» на основе использования средств многоборья спасателей включал в себя специально - технический и

специально - физической компонент профессионально-прикладной подготовки.

Поурочный план проведения учебно-тренировочных занятий программы профессионально-прикладной физической подготовки состоял из комплекса упражнений физической и технической подготовки из служебно-прикладного вида спорта «Многоборье спасателей». Упражнения на технические умения и навыки, выполняются на скалодроме, кампус-борде, гимнастических снарядах, тренировочной вышке и других современных тренажерных комплексах.

Учебно-тренировочные занятия проводятся как в помещении (спортивном зале, скалодроме, бассейне), так и на улице (спортплощадке, лесопарке, реке).

Ключевую роль в программе упомянутой профессионально-прикладной физической подготовки играет компонент моделирования поисково-спасательных работ в природной и техногенной среде и сегмент гимнастических упражнений, который сочетает в себе целый ряд достоинств. Главные из них – развитие общей и специальной выносливости (силовой и скоростно-силовой), быстроты движений, координации, смелости и решительности, концентрации внимания и совершенствование вестибулярной функции – ориентировки в пространстве и времени. Особенно ценны в этом отношении разнообразные упражнения на современных тренажерных комплексах: скалодром, кампус-борд, вышка (20 метров), дерево, дом, тренажер для работы в безопорном пространстве. Формирующиеся при этом физические качества, технические умения и навыки позволяют студенту наилучшим образом овладеть приемами перемещения по вертикальной стене, навыкам страховки и самостраховки, а так же работы на высоте. Таким образом, можно совершенствовать навыки проведения спасательных работ при работе в экстремальных условиях.

Проведение учебно-тренировочных занятий на улице способствует формированию адаптационных качеств, развитию стрессоустойчивости, выносливости организма, а так же укреплению здоровья и закаливанию организма студентов.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведенных нами исследований была выявлена эффективность использования средств многоборья спасателей на повышение уровня технической подготовленности у студентов специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях».

Динамика исследуемых показателей физической и технической подготовленности студентов ЭГ и КГ проверялась на протяжении годичного педагогического эксперимента.

В ходе анализа физической подготовленности студентов ЭГ выявили, что в течение эксперимента произошли достоверные изменения по 10-ти показателям.

Показатели общей выносливости (в беге на 3000 метров) у студентов ЭГ улучшились на 8,8 % при $t=3,9$ и $p \leq 0,01$, у студентов КГ - на 4,3 % при $t=1,5$ и $p \geq 0,05$. Различия в показателях между группами после эксперимента достоверны при $t=3,1$ и $p \leq 0,01$. В беге на 1000 метров у студентов ЭГ произошли изменения на 6,01% при $t=2,1$ и $p \leq 0,05$, у студентов КГ – на 5,2% при $t=1,5$ и $p \leq 0,01$.

Показатели в беге на 100 метров в КГ улучшились на 2,6% при $t= 1,5$ и $p>0,05$, в то время как в экспериментальной группе результат улучшился на 6,8% при $t =3,9$ и $p>0,05$.

"Педагогическое образование" / Н.П. Мурзина, Е.В. Чердынцева, М.В. Мякишева и др., Омск, Изд-во ОмГПУ, 2015. – 403 с.

15. Шадриков В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

16. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров; Ом. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 357 с.

17. Шаров А. С. Психология культуры, образования и развития человека: учеб. пособие / А. С. Шаров; Омск. гос. пед. ун-т. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. - 299 с.

18. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии – 1994. – № 6. – С. 57-64.

19. Maslach. C., S. Jackson The measurent of experienced burnout / C. Maslach, S. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – Vol. 2. – P 99-113.

Психология

УДК:373.21

кандидат психологических наук,
доцент Серебрякова Татьяна Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина(г. Нижний Новгород);
заместитель заведующей по воспитательной работе
Волгина Вероника Семеновна
МДОУ № 29 (г. Нижний Новгород);
педагог-психолог Хворостинина Наталья Владимировна
МДОУ № 29 (г. Нижний Новгород)

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье находит отражение многолетний опыт экспериментальной деятельности, ориентированной на изучение проблемы коммуникативно-личностного развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. На основе тщательного анализа имеющихся теоретико-методологических данных, отраженных в работах как зарубежных, так и отечественных ученых, авторами статьи раскрываются подходы к организации эмпирического исследования по обозначенной проблеме. В частности, представлены данные констатирующего исследования, позволившие спроектировать развивающую программу, оптимизирующую процесс коммуникативно-личностного развития детей.

Ключевые слова: социально-личностное развитие, коммуникативная сфера личности, коммуникативная деятельность, деятельность общения.

Annotation. This article reflects the long experience of experimental activities focused on the study of the problem of communicative and personal development of children of preschool age in the conditions of preschool educational institution. Based on a thorough analysis of the existing theoretical and methodological data, as

4. Изучение роли профессиональной рефлексии в предупреждении синдрома «психического выгорания» расширяет возможности разработки и внедрения, на этой основе, профилактических и коррекционных мероприятий, при оказании психологической помощи педагогам, страдающих синдромом «психического выгорания».

Литература:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций: [Эмоции в общении, эмоции в проявлениях личности, созидающая сила эмоций, методики для изучения эмоций] / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

2. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов /: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Борисова; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2003. – 29 с.

3. Буянкина М.А. Проблема психического выгорания личности и организационная культура / М.А. Буянкина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 3, 2008, с. 47-51

4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

5. Гетман Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза с помощью гуманитарных технологий / Н.А. Гетман // Педагогическое образование, 2012 №3, с. 87-90.

6. Намсинк Е.В. Развивающая деятельность учителя в контексте инновационного образования / Е.В. Намсинк // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8 №1/1, 2016, с 167-170.

7. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.

8. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб.: Реч, 2006. - 128 с.

9. Осадчук О.Л. Регулятивная компетенция как результат профессиональной подготовки педагога / О.Л. Осадчук // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1(79). – С. 40-43.

10. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / Наследов А.Д. – СПб.: Речь, 2006. – 392.

11. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г., Румянцева Л.С. Профессиональное выгорание в психолого-педагогической работе / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова, Л.С. Румянцева // «Здоровье детей». Издательский дом «Первое сентября» - 2014 г. том 9, № 464, с. 22-25.

12. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г., Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности/ Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Вестник МГУ серия 14 (психология), Изд-во МГУ. - № 4 - 2014 октябрь – декабрь. С. 33-43.

13. Пряжников, Н.С., Румянцева Л.С. Бюрократизация образовательного процесса как фактор «эмоционального выгорания» педагогов и психологов / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева // Вестник московского городского педагогического университета. – 2015. - №3 (33). – С. 45-62.

14. Психология и педагогика начального образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению

В показателях силовой и скоростно-силовой выносливости улучшились результаты в следующих тестах:

- «Подъем туловища из положения лежа на спине за 60 сек.» (ЭГ – на 16,6% при t=3,3 и $p \leq 0,01$, КГ – на 6,06% при t=0,8, p>0,05);
- «Выпрыгивание из приседа за 60 сек.» (ЭГ - на 21,2% при t=6,6 и $p \leq 0,01$, КГ – на 0,9 % при t=0,3, p>0,05);
- «КСУ на перекладине за 5 мин» (ЭГ - 111,1% при t=3,1 и $p \leq 0,01$,КГ – 14,2% при t=0,8, p>0,05).

В упражнении «Прыжок в длину с места» произошли изменения в ЭГ на 6,3 % при t=2,1 и $p \leq 0,05$, в КГ на 8,6% t=3,9 и $p \leq 0,01$.

В контрольном упражнении «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» у студентов ЭГ – 41,6 % при t=2,8 и $p \leq 0,05$, у студентов КГ – 17,9 % при t=2,5 и $p \leq 0,05$.

В показателях уровня гибкости у студентов ЭГ изменения произошли на 109,4% с 5,3 ± 1,8 до 11,1 ± 9,8 при t=1,7 и p>0,05, у студентов КГ – 153,3% с 1,5 ± 11,3 см. до 3,8 ± 15,4 см. при p>0,05.

В показателях на оценку координации движения изменения на 79,09% с 22,0±4,7 сек. до 39,4± 2,4 сек. при t=3,4 и $p \leq 0,01$, КГ - 20,5 % с 22,0 ± 3,6 сек. до 17,5 ± 12,3 сек. t=0,6 и p>0,05.

У студентов КГ так же произошли достоверные изменения в положительную сторону у 16,6% показателей, остальные изменения показателей не достоверны.

По итоговым показателям технической подготовленности после проведения педагогического эксперимента получили следующие результаты.

Значительно повысился у студентов ЭГ уровень скоростного подъема и спуска по вертикали без касания на 24,5% при $p \leq 0,01$, у студентов КГ на 3,2 % при p>0,05.

Улучшились результаты у студентов ЭГ в упражнении «Переправа пострадавшего на носилках из подручных средств» на 8,5% при t=4,06 и $p \leq 0,01$, у студентов КГ на 1,5 % при p>0,05.

В упражнении «Спуск по вертикальной стене» с учетом времени, оценивались навыки быстрого спуска с использованием спускного устройства. Так, студенты ЭГ улучшили свой результат на 15,9 % при t=3,6 и $p \leq 0,01$, у студентов КГ – 4,7% при t=1,6 и p>0,05.

Таким образом, студенты ЭГ показали преимущество перед студентами КГ не только в умении быстро выполнять технические умения и навыки, но и показали личностные характеристики, такие как смелость и решительность, умение работать в команде.

Контрольные упражнения «Вязание узлов» и «Определение азимута» выполнялись для определения прикладных знаний и умений, необходимых при выполнении технических приемов поисково - спасательных работ различного характера. У студентов ЭГ в упражнении «Вязание узлов» изменения в показателях произошли на 31,1% при t=4,7 и $p \leq 0,01$, КГ – 0,8% при t=0,1 и p>0,05 и в упражнении «Определение азимута» результат улучшился на 7,08% при t=2,7 и $p \leq 0,01$, КГ - 0,4% при t=1,3 и p>0,05.

Повысился уровень плавательной подготовленности в плавании вольным стилем 50 метров у студентов ЭГ на 12,8% при $p \leq 0,05$, у студентов КГ – 1,5% при t=0,8 и p>0,05.

Статистически значимые межгрупповые различия в пользу ЭГ также были выявлены в следующих контрольных упражнениях: «Вывешивание железобетонного обломка при помощи инструмента» (t=3,9 и p ≤ 0,01), «Извлечение пострадавшего из железобетонной конструкции» (при t=2,7 и p≤0,05), «Подъем и спуск по вертикали без касания» (t=3,8 и p≤0,01) «Переправа пострадавшего на носилках из подручных средств» (t=4,3 и p≤0,01), «Спуск по вертикальной стене» (t=5,9 и p ≤ 0,01), «Вязание узлов» (t=6,1 и p≤0,01), «Одевание защитного костюма Л-1» (t=3,7 и p≤0,01), «Определение азимута» (t=4,4 и p≤0,01).

Результаты педагогического тестирования позволяют заключить, что предложенная программа способствовала повышению уровня технической подготовленности студентов экспериментальной группы.

Из анализа динамики технической подготовленности студентов ЭГ и КГ можно сделать вывод, что изменение показателей студентов ЭГ более выражены.

Вышеизложенные данные свидетельствуют эффективности внедренной программы профессионально-прикладной физической подготовки с использованием средств многоборья спасателей.

Выводы:

1. Применение экспериментальной программы профессионально-прикладной физической подготовки с использованием элементов подготовки из служебно-прикладного вида спорта «Многоборье спасателей» позволило получить в ЭГ достоверные изменения по 83,3 % показателей физической подготовленности и 100% показателей технической подготовленности. В КГ достоверные изменения показателей физической подготовленности произошли у 16,6% показателей, по технической подготовленности показатели улучшились, но эти изменения не достоверны.

2. Результаты проведенного эксперимента свидетельствует о том, что разработанная программа профессионально-прикладной физической подготовки с использованием элементов подготовки из служебно-прикладного вида спорта «Многоборье спасателей» и преимущественным применением современных тренировочных комплексов позволяет в короткие сроки повысить уровень физической и технической студентов – будущих спасателей МЧС РФ.

Литература:

1. Гаврилов Д.Н. Технология тестирования при занятиях физическими упражнениями: методические рекомендации / Д.Н. Гаврилов, А.В. Малинин и др. – Санкт-Петербург: СПб НИИФК, 2003. – 22 с.

2. Никитушкин В. Г. Совершенствование учебно-тренировочного процесса по физической культуре курсантов инженерных институтов МЧС республики Беларусь с учетом особенностей их будущей профессиональной деятельности / В.Г. Никитушкин, Ключников А. В. // Ученые записки университета Лесгафта.- 2014. - №1 (107). - С. 129-133

3. Одинцов Л. Г. Всероссийские соревнования спасателей школа мастерства и передовых технологий // Технологии гражданской безопасности.- 2004. - №3. - С. 106-112.

4. Приказ Министра РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий от 20 февраля 2013 № 102 «Об утверждении Положения о постоянно действующих комиссиях по

умеренная обратная связь эмоционального истощения с перспективной рефлексией r=- 0,390 при p ≤ 0,0131. Низкий уровень деперсонализации также коррелирует с рефлексией будущего r= -0,285 при p ≤ 0,0532.

Наиболее сильная обратная корреляционная взаимосвязь выявлена между низким уровнем редукции личных достижений и рефлексией настоящего r= - 0,582 p ≤ 0,01, рефлексией перспективной (будущего) r= - 0,449 p ≤ 0,01 и рефлексией общения и взаимодействия с другими людьми r= - 0,534 p ≤ 0,0133.

Полученные коэффициенты корреляции указывают на то, что чем лучше у испытуемых функционирует профессиональная рефлексивная регуляция, тем выше устойчивость к формированию синдрома «психического выгорания». Анализ своего ретроспективного опыта, настоящего и будущего позволяет замедлить развитие синдрома «психического выгорания» и минимизировать его деструктивное влияние. Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи реализованы, выдвинутое предположение нашло косвенное подтверждение.

Полученные результаты могут служить ориентиром для дальнейших исследований по данной проблеме и при разработке коррекционных и профилактических мероприятий синдрома «психического выгорания».

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. В структуре синдрома «психического выгорания» у испытуемых педагогов доминирует редукция личных достижений. Средние показатели по всем компонентам синдрома «психического выгорания» свидетельствуют о том, что испытуемые педагоги являются эмоционально и нравственно устойчивыми специалистами, но профессионально неуверенными с низкой профессиональной самооценкой;

2. Уровень развития рефлексии у ½ (51,1%) испытуемых – высокий, и характеризуется успешностью осуществления регуляции профессиональной деятельности, эффективным самоанализом своего прошлого опыта, хорошей ориентацией в профессиональных задачах и адекватностью поведения;

3. Результаты корреляционного анализа косвенно подтверждают наше предположение, что чем лучше у педагога развита профессиональная рефлексия, тем медленнее формируется синдром «психического выгорания». Таким образом, рефлексия является регулирующим механизмов, обеспечивающим устойчивость к развитию синдрома «психического выгорания». Рефлексия обеспечивает специалисту способность проводить своевременный самоанализ, преодолевать профессиональные проблемы, осуществлять адекватное планирование, создает возможности для профессионального роста и предупреждения профессиональных деструкций личности.

---

[31] Уровень значимости критических значение коэффициентов корреляции про при p ≤ 0,05 для n=32 – 0,349; при p ≤ 0,01 – 0,449 [Там же].

[32] Уровень значимости критических значение коэффициентов корреляции про при p ≤ 0,05 для n=40 – 0,312 [Там же].

[33] Уровень значимости критических значение коэффициентов корреляции про при p ≤ 0,05 для n=14 – 0,661 [10, с. 363].

- интеграцию рефлексивных механизмов профессиональной деятельности;
- структурную целостность всех компонентов профессиональной рефлексии (мотивационно-целевой, когнитивно-операциональный, аффективный, волевой и нравственно-этический);
- сформированность и развитие рефлексивных умений.

И, если рассматривать, и сопоставлять показатели всех видов и уровней рефлексии (см. табл.1.), то результаты свидетельствуют о высокой профессиональной рефлексивной компетентности испытуемых.

Результаты, полученные в ходе беседы, подтверждают выявленные особенности рефлексии испытуемых.

Третьим шагом нашего исследования явилось изучение взаимосвязи синдрома «психического выгорания» и рефлексии. Корреляционный анализ проводился в два этапа. На первом этапе изучалась взаимосвязь всех компонентов синдрома «психического выгорания» (эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений) и видов профессиональной рефлексии. Однако при теоретической обоснованности предположения о связи рефлексии и синдрома «психического выгорания» и результатов описательной статистики, представленных выше, значимых коэффициентов корреляции зафиксировано не было. В связи с эти, нами было принято решение провести корреляционный анализ с учетом уровня сформированности компонентов синдрома «психического выгорания». В результате нами были получены корреляционные связи разной силы и направленности. Для нас наибольшее значение имели показатели высокого и низкого уровня сформированности компонентов синдрома «психического выгорания».

Так в группе испытуемых с высоким уровнем сформированности эмоционального истощения установлена умеренная прямая корреляционная связь между эмоциональным истощением и ретроспективной рефлексией r=0,573 при $p \leq 0,01$, перспективной рефлексией r=0,389 при $p \leq 0,01$ и общим уровнем рефлексии r=0,316 при $p \leq 0,0128$.

Слабая прямая корреляционная связь между высоким уровнем деперсонализации и ретроспективной рефлексией r= 0,248 при $p \leq 0,05$, и рефлексией настоящего r=0,276 при $p \leq 0,0529$.

Слабая обратная корреляционная связь установлена между высоким уровнем редукции личных достижений и ретроспективной рефлексией r=-0,213 при $p \leq 0,0530$.

Также обращает внимание наличие взаимосвязи у испытуемых с низким уровнем выраженности компонентов синдрома психического выгорания. Установлена низкая обратная корреляционная связь эмоционального истощения и ретроспективной рефлексии r= - 0,262 при $p \leq 0,05$, а также

[28] Уровень значимости критических значение коэффициентов корреляции про при $p \leq 0,01$ для n=16 – 0,623 [10, с. 363].

[29] Уровень значимости критических значение коэффициентов корреляции про при $p \leq 0,05$ для n=12 – 0,567 [Там же].

[30] Уровень значимости критических значение коэффициентов корреляции про при $p \leq 0,05$ для n=36 – 0,329 [10, с. 364].

аттестации аварийно-спасательных служб, аварийно-спасательных формирований, спасателей и граждан, приобретающих статус спасателя»

5. Теоретические и практические основы профессионально-прикладного физического воспитания в вузе: уч.пособие / Н. Е. Калинина, В. Д. Марушкин, В. С. Якимович, М. Н. Жегалова, Л. В. Царапкин; М-во образования и науки Рос. Федерации, Волгогр. гос. архит.-строит. ун-т. — Волгоград: ВолгГАСУ, 2014. – 191 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета социальной педагогики и психологии Асильдерова Мадина Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, заместитель декана по науке факультета специального дефектологического образования Агарагимова Вера Казимагомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
доцент, заслуженный учитель Республики Дагестан, магистр психологии Гасанова Патимат Гасановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования мотивационной структуры познавательной деятельности, стабильно активизирующей учебную деятельность в любой ситуации. Авторы убеждают, что необходимым условием эффективности познавательной деятельности является отражение общественных потребностей в мотивационной сфере личности студента. Особое внимание уделено определению системы факторов, обеспечивающих динамическую природу мотивационной структуры, которая зависит от реального изменения объективных условий, привлечения студентов к научно-исследовательской и общественной работе, способствующих гармоничному развитию личности.

Ключевые слова: мотивация, творческий подход, актуализация познавательного интереса, соревновательность, интеллектуальная одаренность, саморазвитие, эффективность учебного процесса.

Annotation. The article considers the questions of formation of the motivational structure of cognitive activity, consistently activating learning activities in any situation. The authors are convinced that a necessary condition for the effectiveness of cognitive activities is a reflection of social needs in the motivational sphere of personality of the student. Special attention is paid to defining the system of factors ensuring dynamic nature of the motivational structure, which depends on the real

changes in the objective conditions, the involvement of students in research and community work, promoting a harmonious development of personality.

Keywords: motivation, creativity, actualization of cognitive interest, competition, intellectual giftedness, self-development, efficiency of the educational process.

Введение. Современный уровень развития научно-технического прогресса оказывает преобразующее воздействие на все сферы жизнедеятельности общества. Особое место занимает потребность личности в постоянном повышении образования, технологической компетентности, удовлетворение которых невозможно без таких черт личности как любознательность, интерес к научному поиску.

Большое значение приобретает, наряду с профессиональной подготовкой, нравственная подготовленность человека, его отношение к деятельности, что влечет за собой необходимость дальнейшего совершенствования обучения и воспитания будущих специалистов в высших учебных заведениях. В связи с этим возрастает актуальность проблем. Связанных с разработкой, изучением и использованием методов воздействия, направленных на формирование личностного смысла учебной деятельности – одного из внутренних условий продуктивности, определяющего отношение студента к учению.

Вышеизложенное обосновывает актуальность изучения мотивов деятельности студентов, в первую очередь для преподавателей вузов, а также изучение возможностей и условий, способствующих целенаправленному формированию мотивационной основы деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении мотивационной основы учебной деятельности и познавательной активности личности студентов.

Изложение основного материала статьи. В последнее время подготовке будущих специалистов отводится значительное место: совершенствуется технология обучения, разрабатываются новые курсы, программы, пособия. Все больше внимания уделяется изучению роли личностного фактора в вопросах повышения вузовской подготовки. В этом аспекте большое значение приобретает изучение мотивационной сферы личности, уровень развития которой зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей личности, характера референтной группы, студенческого коллектива и т.д. [1;3;5]. Характерной особенностью этих работ является исследование мотивационной структуры деятельности, иерархии мотивов внутри структуры, ее внутреннего движения в процессе формирования и развития. Отмечается значимость тех или иных мотивов в учебной и другой творческой деятельности, наличие которых в мотивационной структуре личности способно влиять на результаты деятельности.

Однако, успешность любой деятельности , и учебной в том числе, зависит не только от управляющих воздействий, но и от того, как студент воспринимает это управляющее воздействие, насколько адекватно отражает он цели деятельности, т.е. управление всегда предполагает и самоуправление.

Известно, что поведение человека обусловлено системой внешних факторов, но вместе с тем зависит и от наличия внутренних условий, определенного уровня развития личности. Психологическая причина специфичности поведения в одинаковых социальных условиях в том и состоит,

определяется благоприятная картина сформированности компонентов синдрома «психического выгорания» при высоком общем уровне рефлексии.

В нашем исследовании для более детального изучения особенностей выраженности рефлексии был проведен анализ, не только общего уровня выраженности рефлексии, но и основных ее видов у испытуемых, процентное распределение показателей которых представлено в таблице 1.

Таблица 1

Уровни выраженности видов рефлексии в процентном соотношении

ВИДЫ РЕФЛЕКСИИ	**УРОВНИ ВЫРАЖЕННОСТИ**		
	высокий	***средний***	***низкий***
ретроспективная рефлексия	48,9 n=44	46,7 n=42	4,4 n=4
рефлексия настоящей деятельности	40 n=46	37,8 n=34	22,2 n=20
рефлексия будущей деятельности (перспективная рефлексия)	51,1 n=46	37,8 n=34	11,1 n=10
рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	37,8 n=34	46,7 n=42	15,6 n=14

Примечание: **n - количество человек**

Табличные данные указывают, что среди всех видов рефлексии наибольшая степень выраженности определяется у перспективной рефлексии т.е. будущей деятельности (51,1%) и ретроспективной рефлексии (48,9%). Важно отметить, что и рефлексия настоящего у испытуемых педагогов высокого уровня выраженности определяется у 40% испытуемых. Полученные результаты указывают на то, что испытуемые педагоги эффективно анализируют свой прошлый профессиональный опыт, как профессиональные успехи и победы, так и неудачи и ошибки, а также их возможные причины и последствия для повышения результативности своей профессионально-педагогической деятельности. Именно такой ретроспективный профессиональный самоанализ позволяет испытуемым размышлять, намечать профессиональные планы, простраивать наиболее конструктивные стратегии своего профессионального развития, а также, выбирать наиболее оптимальные способы решения актуальных профессиональных задач в настоящем.

Можно отметить, что гармонизация временного континуума рефлексии «прошлое – настоящее – будущее» обеспечивает:

профессионально-педагогической деятельности. Также можно отметить гармоничность нравственно-этических установок и представлений по отношению к субъектам труда (детям, коллегам, родителям) и педагогической работе. Показатели деперсонализации свидетельствуют, что у большей части испытуемых нет нравственно-этической деформации и дегуманизации. Полученные результаты существенно отличаются от полученных ранее, где у большей части респондентов (2/3), на фоне значительного уровня психоэмоционального напряжения, отмечены нравственные деформации, циничное отношение к труду, ограничение репертуара рабочих действий и осознание своей неуспешности в сочетании с признаками профессиональной стагнации» [12, с. 37].

Частично мы можем объяснить умеренные показатели эмоционального истощения и деперсонализации психологическими особенностями субъектов исследования. Наша выборка не являлась случайной; ее составили педагоги, которые не остановились в своем профессиональном развитии, а наоборот стараются повысить свою профессиональную компетентность, являются студентами заочного отделения, получают высшее образование, стремятся развивать свои профессионально-педагогические умения. Как отмечает Е.В. Намсинк: «..повышение профессионального образования позволит профессиональной деятельности педагога выйти на качественно новый уровень, научиться решать другие профессиональные задачи. Новая трудовая реальность актуализирует проблему непрерывного профессионального образования учителя» [6, с. 169] Однако, как мы уже указывали, испытуемые переживают профессиональную неуспешность, малоценность, незначимость своего профессионального вклада, неудовлетворенны результатами своего труда, и имеют отрицательную профессиональную самооценку. Эти тревожные переживания своей некомпетентности и неуспешности негативно сказываются на эмоциональном самочувствии педагога.

Дополнительно с испытуемыми была поведена беседа, результаты которой подтвердили выявленные особенностей синдрома «психического выгорания», полученных с помощью опросников.

Второй шаг нашего исследования состоял в изучении рефлексии у испытуемых педагогов.

В результате исследования уровня выраженности рефлексии данный распределились следующим образом: высокий уровень рефлексии – 51,1%, средний 35,6% и низкий уровень рефлексии – 13,3%. Полученные результаты позволяют отметить, что уровень рефлексии у испытуемых высокий, который проявляется в интегрированной, целостной системной регуляции своего профессионального поведения, продуктивном самоанализе различных аспектов профессиональной деятельности (профессиональных затруднений, выполняемых функций, индивидуального стиля деятельности и др). Также высокий уровень рефлексии способствует успешному профессиональному развитию, препятствует формированию негативных профессионально обусловленных состояний. Как функция профессионального мышления рефлексия обеспечивает глубокий, целостный, системный и конструктивный анализ любых аспектов профессиональной деятельности.

Можно предположить, что именно высокий уровень рефлексии тормозит развитие синдрома «психического выгорания». Так у испытуемых педагогов

что человек не пассивно воспринимает внешние воздействия, а активно преломляет их через свою личностную структуру. На это указывал С.Л. Рубинштейн, отмечая , сто внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через сложившийся у него строй мыслей и чувств [8]. В учебном процессе преподаватель осуществляет функции управления, студент является элементов самоуправления.

Наиболее важным и основным является наличие определенного уровня сформированности мотивационной сферы личности в целом, мотивов деятельности в частности. Несомненно также и то, что исследование развития мотивации необходимо как для более полного теоретического изучения этой проблемы, так и для решения практических вопросов формирования мотивационной сферы личности. Изучение мотивов позволяет выявить отношение человека к деятельности, раскрыть потребности, уровень, силу их развития. Субъективная форма мотивов может различной, но мотивы не только детерминируют деятельность, но и развиваются в ней [7; 10].

Особенно значимым представляется решение этих задач в учебно-познавательной деятельности, эффективность которой во многом зависит от творческого отношения к учению, интереса к самому процессу познания.

Таким образом, познавательные мотивы устойчиво доминируют, возглавляют мотивационную структуру личности, тем самым определяют направленность деятельности. Кроме познавательных мотивов, учебную деятельность побуждают мотивы общесоциальные, профессиональные и другие. Оптимальный вариант развития мотивации является необходимым условием высокопродуктивной деятельности, которая обусловлена сформированным механизмом самоуправления личности.

Для подтверждения положения было проведено социально-психологическое исследование, целью которого являлось определение оптимального уровня сформированности мотивационной структуры личности.

Исследование проводилось в Дагестанском государственном педагогическом университете и состояло из двух этапов. На первом этапе определялась структура мотивов учебной деятельности, прослеживалась динамика мотивационной деятельности. На втором этапе проводилось изучение влияния мотивационной структуры как фактора самоуправления на познавательную активность личности. Эксперимент проводился в естественных условиях, на практических занятиях по психологии. Основной метод исследования на первом этапе- анкетный опрос. Анкета включала вопросы, позволяющие выяснить доминирующие мотивы учебной деятельности, академическую успеваемость, внеучебную социально полезную деятельность. Было опрошено 120 человек. Студентам предлагалось ранжировать перечисленные мотивы учебной деятельности в порядке личной значимости, которые затем были распределены на пять групп.

Основанием для группировки мотивов послужило исследование Л.И. Божович, где были установлены два вида мотивов, имеющих разное происхождение: широкие социальные мотивы и мотивы, определенные самой учебной деятельностью. Дальнейшее изучение мотивационных характеристик личности привело к выделению мотивов, внешне не связанных с выполняемой деятельностью.

Обобщение подходов к группировке мотивов позволило выделить следующие группы.

Общесоциальные мотивы, содержанием которых является осознание потребностей общества, социальных норм, установок. Например, «убеждение в необходимости высшего образования для участия в жизни страны» и т.д.

Научно-познавательные мотивы, выражающие отношение к самому процессу познания, содержанию того, что изучается. Например, «интерес к теоретическим проблемам науки», «стремление получить новые знания» и т.д.

Профессиональные мотивы. Высшее образование рассматривается как основа профессиональной подготовки. Например, «желание овладеть выбранной профессией», «содержание и творческие возможности профессии» и т.д.

Мотивы самоутверждения, «осознание своих способностей и стремление их проявить» и т.д.

Полученные результаты анкетного опроса подвергались математической обработке, подсчитывался коэффициент значимости каждого мотива, затем группы мотивов каждого студента, студенческой группы, всех респондентов в целом.

Исходя из того, что любая деятельность полимотивирована, были определены ведущие мотивы учебной деятельности студентов. Категорию ведущих составили: профессиональные, общесоциальные, научно-познавательные. В результате обработки научно-познавательные мотивы получили коэффициент 9,98%; профессиональные мотивы 8, 93%; общесоциальные 8,73%. Можно сделать ввод о высокой результативности такой структуры мотивационной основы деятельности, когда познавательные мотивы занимают доминирующее положение.

Утверждение динамической природы мотивационной основы деятельности подтверждается также результатами нашего исследования. В ходе эксперимента были опрошены студенты первого – четвертого курсов, что позволило определить характер развития мотивов учения. Результаты опроса свидетельствуют о том, что для подавляющего большинства первокурсников характерной является высокая оценка научно-познавательных мотивов, несколько ниже они оценивают профессиональные мотивы учения. В течении студенческого периода происходит некоторая переоценка значимости высшего образования : в мотивационной структуре студентов четвертого курса начинают преобладать мотивы профессиональной подготовки, постепенно занимая доминирующее положение. Остальные мотивы учебной деятельности студентов, как свидетельствуют результаты опроса, изменяются незначительно. Почти не меняется сила мотивов общесоциальных; мотивы самовыражения, отражающие возможности самосовершенствования личности в процессе учебы, ее дальнейшего развития, занимают четвертое место в общей мотивационной структуре, не меняя своего положения в течении всего периода обучения.

Проявлением познавательных мотивов студентов в учебном процессе является их интеллектуальная активность второго этапа исследования. Было проведено три серии, каждая из которых отличалась характером мотивации, заданной экспериментатором. Первая ситуация актуализировала познавательные интересы студентов, в выполнении задания подчеркивалась познавательная сторона деятельности. Во второй серии с помощью инструкции создавалась ситуация соревнования среди студенческих групп, то есть актуализировался мотив личной заинтересованности в результатах

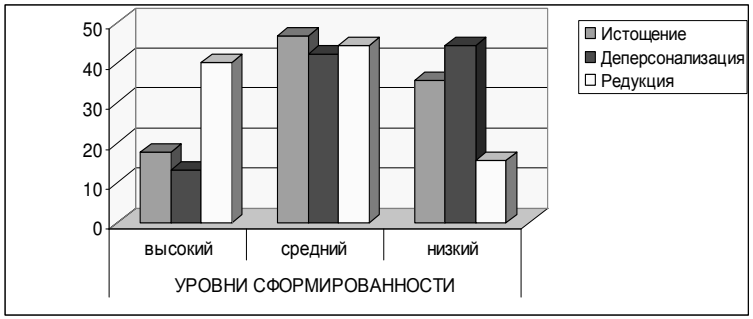


Рисунок 1. Уровни сформированности компонентов синдрома «психического выгорания»

Полученные результаты позволяют отметить, что в структуре синдрома «психического выгорания» доминирует, т.е., имеет большую степень сформированности – редукция личных и профессиональных достижений. Данный компонент отражает удовлетворенность результатами своего труда, профессиональную самооценку и чувство компетентности специалиста. У 40% испытуемых преобладает высокий уровень значений по компоненту редукция личных достижений, что свидетельствует о переживании профессиональной несостоятельности, осознание своей профессиональной неуспешности и некомпетентности в профессионально-педагогической деятельности. Средний уровень зарегистрирован у 44,4%, что также указывает на переживание отрицательных чувств к себе, как к специалисту и неудовлетворенностью своей работой. Именно осознание себя компетентным специалистом позволяет педагогу эффективно решать профессиональные задачи. Компетентный специалист «…сконцентрирован на решение проблем и настроен, добиваться все более эффективных решений, стараясь минимизировать когнитивные и физические затраты» [5, с. 88].

Полученные результаты по остальным компонентам синдрома «психического выгорания» также подтверждают сложившуюся тенденцию – превалирует средний и низкий уровень выраженности симптомов синдрома «психического выгорания. Так, по компоненту - эмоциональное истощение, данные распределились следующим образом: высокий уровень – 17,7%, средний уровень – 46,7% и низкий уровень – 35,6%. По компоненту деперсонализация: высокий уровень – 13,3%, средний уровень – 42,2% и низкий уровень – 44,4%. Важно подчеркнуть, что показатели среднего уровня динамичны и при комплексе длительно действующих отрицательных личностно-профессиональных факторов симптомы эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений могут усиливаться. В целом сложившееся соотношение данных по всем трем структурным компонентам синдрома «психического выгорания» (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений) указывает на его умеренное деструктивное влияние на личностно-профессиональное развитие специалиста. Субъекты исследования испытывают контролируемое эмоциональное напряжение, которое не мешает выполнению

связана с общением и взаимодействием людей и др [8; 16]. Также виды рефлексии могут проявляться на различных уровнях выраженности (низкий, средний, высокий) и создавать у каждого человека неповторимую регулирующую систему. В связи с вышесказанным *можно предположить*, что высокий уровень профессиональной рефлексии педагога обеспечивает устойчивость к развитию синдрома «психического выгорания». Именно хорошо развитая рефлексия обеспечивает продуктивный критический самоанализ своих профессиональных затруднений, создает условия развития эмоциональной саморегуляции, определяет гибкость, мобильность поведения, хорошую приспособляемость к профессиональным переменам, позволяет успешно простраивать свою профессиональную траекторию, выбирать правильный вектор в своем профессиональном развитии, препятствует развитию негативных профессионально обусловленных психических состояний и.т.д. Проведенное эмпирическое исследование было направлено на проверку этого предположения, результаты которого представлены в данной статье.

Формулировка цели статьи. На основе обобщения результатов эмпирического исследования определить роль профессиональной рефлексии в предупреждении синдрома «психического выгорания».

Задачи статьи:

1. Провести теоретический анализ основных понятий, рассматриваемых в данной статье: рассмотреть сущность синдрома «психического выгорания»; раскрыть роль рефлексии в профессионально-личностном развитии специалиста;
2. Представить результаты уровня развития синдрома «психического выгорания» и основных видов рефлексии;
3. Провести изучение взаимосвязи между компонентами синдрома «психического выгорания» и различными видами рефлексии.

Теоретико-методической основой нашего исследования явились работы К.Маслач, В.В.Бойко, М.В. Борисовой, Н. Е. Водопьяновой, Э.Ф. Зеера, В.Е.Орел, Н.С. Пряжникова, Т.В. Форманюк, В.Д Шадрикова, А.С. Шарова и др [1-19].

Субъектами исследования выступили 90 педагогов дошкольных образовательных учреждений г. Омска. Все субъекты имеют среднеспециальное педагогическое образование и на момент обследование (2014-2015гг.), являлись студентами 2 курса, заочного отделения факультета начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ; получали высшее образование. В качестве методического инструментария использовались следующие **методики**:

1. Опросник на «выгорание» MBI (Maslach Burnout Inventory), переадаптированный Н.Е. Водопьяновой [4];
2. Методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономорева [8];
3. Беседа.

Изложение основного материала статьи. *Первым шагом* нашего исследование явилось изучение структурных компонентов синдрома «психического выгорания». Уровни сформированности компонентов «выгорания» представлены на рисунке 1.

коллективной деятельности. Третья ситуация была связана с изучением интеллектуальной одаренности.

Были подобраны задачи, идентичные по степени трудности в каждой серии, однородные по содержанию: первое задание схематическое, второе задание цифровое, третье задание словесное. В каждом опыте всем предлагалось по три задания. Успешность деятельности оценивалась по правильности выполнения задания, оригинальности и времени. Перечисленные характеристики оценивались по шести бальной шкале. Все параметры совмещались в одну оценку успешности, максимальная оценка была 18 баллов.

Среднегрупповая оценка успешности выполнения заданий в первой ситуации (актуализация познавательного интереса) составила 15,21 балла; во второй (соревнование среди групп) - 17,07 балла; в третьей (исследование интеллектуальной одаренности) - 15,12 баллов. Таким образом, различия в суммарных оценках успешности решения задач в каждой ситуации эксперимента дают основания сделать вывод о существовании связей между характером заданной мотивации и эффективностью познавательной деятельности. Однако эти выводы имеют весьма обобщенный характер, так как не учитывается уже имеющаяся мотивационная система личности, включающая определенный уровень сформированности структуры мотивов деятельности.

Несколько иная зависимость выявляется при более детальном рассмотрении результатов эксперимента. Как указывалось выше, первый этап исследования позволил выделить студентов с высокой познавательной мотивацией. Сравнивая результаты их деятельности с результатами остальных участников исследования, можно обнаружить заметное различие в успешности решения задач. Об этом свидетельствуют следующие данные: первая ситуация (актуализация познавательного интереса) составила 17,16 балла; во второй (соревнование среди групп) - 17,31 балла; в третьей (исследование интеллектуальной одаренности) - 17, 40 баллов.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты, обладающие более развитыми познавательными мотивами , во всех экспериментальных ситуациях сохранили устойчивый интерес к выполнению заданий и более успешно с ними справились.

Наблюдаемое расхождение в результатах деятельности студентов с неодинаковым уровнем развития познавательных мотивов можно объяснить тем, что под влиянием различных условий, в которых развивается деятельность, происходит ослабление одних и усиление других управляющих воздействий преподавателей. Но в тоже время, одна и также ситуация не однозначно влияет на разных испытуемых: в данном случае студенты, имеющие высокую познавательную мотивацию, показали более высокие и стабильные результаты в решении предложенных заданий. В этом проявляется наличие достаточно сформированных компонентов структуры самоуправления деятельностью; эти студенты более самостоятельны в выборе деятельности и менее остальных нуждаются во внешних стимулах. Следовательно, степень результативности познавательной деятельности находится в прямой зависимости не только от силы направленности воздействия педагога, но и от того, как они оцениваются личностью, а это во многом зависит от мотивов и целей деятельности.

Выводы. Роль научно-познавательных мотивов велика, вместе с тем, как показали результаты исследования, достаточно развитой должна быть социальная направленность личности, которая проявляется в высокой значимости мотивов общесоциальных и профессиональных. Такое отношение студента к учению вызывает чувство ответственности и долга, личную заинтересованность в результатах коллективной деятельности, способствует реализации его творческих возможностей. Оптимальным вариантом сформированности мотивации личности является такое соотношение между группами мотивов, которое способствует росту эффективности учебно-познавательной деятельности.

Следовательно, постоянное внимание к мотивационной основе учебной деятельности, создание оптимальных условий, опора на познавательные интересы, актуализация социально-ценностных мотивов открывают возможность целенаправленного влияния на формирование личности в целом.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдурахманова М.А., Кадилаева Р.Ш. Управление процессом самовоспитания студентов в профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2016. №2 (57). С. 145-147

2. Агарагимова В.К., Асильдерова М.М., Гасанова П.Г. Психолого-педагогические проблемы формирования индивидуального стиля деятельности в профессиональной подготовке педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2016. №2 (57). С. 306-308

3. Агарагимова В.К., Валиева П.О., Ибрагимова Р.Ю. // Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2015. №5 (54) С. 6-8

4. Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Мугадова С.Т., Цахаева А.А. Феномен нравственности в научной рефлексии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - 2014. - №4 (29). - С. 6-10

5. Ефремова О.Н. О методах организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2011. №2. С. 149-153

6. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиции деятельностного подхода // Психология в вузе. 2003. № 1-2 С. 34-37

7. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие - Ростов-на-Дону, 2011

8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957

9. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности: основы психологической концепции социализации. Курск, 1991. - 187 с.

10. Цахаева А.А., Аминов У.К., Аминова А.К. Реализация психологического ресурса адаптивного поведения в процессе развития личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - 2014. - №3 (28). - С. 33-36

11. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт. 2013. - 367 с.

12. Швалева Н.М. Среда развития личности как психолого-педагогический феномен // Научная мысль Кавказа. - 2005. - №13. - С. 188-197

13. Шкерина Л.В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе. - Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ, 2005. - 274 с.

не в обязательном порядке, требуют электронные презентации на занятиях. С этим можно согласиться, когда речь идет о демонстрации видеосюжетов (для последующего обсуждения), фото-иллюстраций (например, на уроках биологии, истории), сложных схем, моделей, таблиц… Но, если это просто показ на экране текста, дублирование того, о чем говорит преподаватель, то это вызывает сильнейшее недоумение [11].

Все перечисленные факторы подтверждают остроту проблемы формирования синдрома «психического выгорания» в педагогической профессии.

Средством предупреждения возникновения у педагогов синдрома «психического выгорания» является саморегуляция. Имеются работы [9], в которых результатом профессиональной подготовки педагогов обозначается регулятивная компетенция - способность к управлению собственной активностью, направленной на достижение принятых целей.

К сожалению, в научных исследованиях уделяют недостаточное внимание механизмам, условиям и способам предупреждения синдрома «психического выгорания». Одним из таких механизмов определяющих профессиональную успешность, развитие профессиональной компетентности и механизмов, препятствующих формированию «психического выгорания», на наш взгляд, является профессиональная рефлексия.

Понятие «рефлексия» от позднелатинского означает «обращение назад», «отражение». Так уже в этой исторически первой трактовки акцентируется внимание на его регулирующую и контролирующую функцию.

На сегодняшний день, психологическое содержание феномена рефлексии трактуется с разных методологических позиций: проявление высокого уровня развития мыслительной деятельности (А.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн); фактор продуктивной мыслительной деятельности (И.С. Ладенко, Я.А. Пономарев); способность человека к самоанализу, самоосмыслению и самопознанию (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, В.П. Зинченко); условие целостной, стабильной внутренней жизни человека (В.В. Столин, К. Роджерс) [8]; профессиональную способность (В.Д. Шадриков) [15]; механизм дифференциации, адаптации и самоограничения (А.С. Шаров) [17].

Как справедливо отмечает В.Д. Шадриков: «При всех различиях общим является то, что она характеризует направленность на внутренний мир в различных его качествах и проявлениях. Это могут быть и эмоциональные состояния и переживания, и явления совести, и действия сознания» [15, с. 165].

В контексте изучения роли рефлексии в предупреждении синдрома «психического выгорания» нам близка позиция А.С. Шарова, который определяет рефлексию, во-первых, как регулирующий механизм психики, направленный на эффективную адаптацию человека в мире и приобретение жизненного опыта, во-вторых, психологический механизм организации и простраивания целостности психики и сознания, т.е. «о-граничения» [16, с. 268], в-третьих, механизм функционирования ценностно-смысловой сферы человека, посредством которого идут изменения в этой сфере [16, с. 270].

Профессиональная рефлексия педагога может проявляться в разных видах: ретроспективная – направлена на события прошлого, ситуативная т.е. – оценка настоящего, перспективная – это рефлексия, связанная с будущим, предполагает планирование деятельности, коммуникативная, межличностная,

(burnout), предложенный социальным психологом C. Maslach [7; 19]. Именно К. Маслач определила сущность синдрома «психического выгорания» как трехкомпонентную структуру, включающую: 1) эмоциональное истощение, которое проявляется в усталости и опустошенности, вызванной профессиональной деятельностью; 2) деперсонализация, выражается в эмоционально-нравственной дезориентации, дегуманизации, цинизме и негативном отношении к субъектам труда; 3) редукция личных достижений связана с отрицательным самоотношением и остро переживаемым осознанием своей некомпетентности и неуспешности [4; 19].

Таким образом, синдром «психического выгорания» – это сложное, негативное профессионально обусловленное психическое состояние, связанное с физическим, умственным и эмоциональным истощением нервной системы специалиста, вызванное переизбытком профессионального общения и хронизацией стрессового напряжения в профессиях социального типа [1; 3; 4; 7].

По результатам зарубежных и отечественных исследователей, среди всех представителей социальной сферы, именно педагоги являются наиболее уязвимой профессиональной группой [2; 11-14; 18].

Изучение различных аспектов синдрома «психического выгорания» в педагогической профессии были посвящены поиску его детерминант, определению структуры и особенностей проявлений, однако в меньшей степени изучены механизмы его предупреждения. Так, в основе формирования синдрома «психического выгорания» у педагогов лежит совокупное влияние разнообразных факторов: *индивидуальных* (темперамент, характер, самооценка, уровень стрессоустойчивости, стиль общения и др); *организационных* (условие труда, стиль управления руководителя, климат в коллективе, профессиональные традиции и нормы) [7; 11]; деятельностно-специфических (рабочие перегрузки, низкий престиж профессии, эталонность профессии педагога, низкий уровень заработной платы, работа в режиме жесткого цейтнота и др) [2; 4; 11; 18].

На современном этапе развития российского общества, в связи с нарастанием экономического кризиса и как следствие, изменение во всех сферах жизни, к вышеназванным факторам можно добавить: низкий уровень жизни, интенсификация труда педагога и снижение показателей физического и психического здоровья [14].

Реформирование системы российского образования за последние годы привело не только к позитивным переменам. Так среди основных отрицательных изменений - бюрократизация образовательного процесса (дублирование ненужной работы, необходимость вести электронные дневники, организация большого количества мероприятий, постоянное переделывание программ, технологизация образования, недостаток живого общения с учениками и студентами, ненужная отчетность, постоянное изменение нормативных документов регламентирующих деятельность педагога и организацию образовательного процесса и др) [13]. При этом по нашим наблюдениям изменяется морально-психологический дух педагога. Современный педагог пассивен, угнетен, беспомощен, растерян, а основная характеристика педагогического сообщества – разобщенность и отсутствие солидарности во многих важных профессиональных вопросах. Отчасти, именно поэтому, были внедрены сомнительные педагогические инноваций последнего десятилетия. Например, в некоторых учебных заведениях, чуть ли

14. Шукшина Т.И., Татьянина Т.В. Развитие профессиональной педагогической компетентности педагога высшей школы с использованием гуманитарных технологий // Российский научный журнал. 2010. №17. С. 79-84

15. Черникова Т.В. Три стратегии подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2003. - №2. - С. 9-12

16. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. - М. - 2001. - 180 с.

Педагогика

УДК: 378

аспирант кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. На основе проведенного исследования выяснено, что педагогическими условиями формирования рискологической компетенции будущего учителя являются: образование мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов; развитие рискологического мышления студентов; организация мониторинга формирования рискологической компетенции будущего учителя. Автор высказывает мысль о том, что педагогические условия формирования рискологической компетенции будущего учителя позволяют обеспечить эффективное функционирование и развитие процесса профессиональной подготовки студентов к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность; педагогический риск; рискологическая компетенция; педагогические условия; мотивированная способность к процессуальному оцениванию; рискологическое мышление; мониторинг; РИСК-функции (развивающая, инициирующая, стимулирующая, корректирующая).

Annotation. On the basis of carried out research it was found that the pedagogical conditions of forming of risk-recognizing competency of a future teacher are: formation of a motivated ability of teachers of procedural assessment form risk-recognizing competency of students; development of risk-recognizing intellection of students; organization of monitoring the formation of risk-recognizing competency of a future teacher. The author expresses the idea that the pedagogical conditions of forming of risk-recognizing competency of a future teacher allow to provide the efficient functioning and development of the process of professional training of students for innovative activities of teachers.

Keywords: innovative activities of teachers, pedagogical risk; risk-recognizing competency; pedagogical conditions; motivated by the ability to procedural assessment; risk- recognizing intellection; monitoring; DISV-functions (developing, initiating, stimulating, verifying).

Введение. Исследуя проблему формирования рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования [2], перед нами стояла задача выявления педагогических условий, влияющих на эффективность рассматриваемого процесса. Выяснено, что рискологическая компетенция как способность будущего учителя к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий определяет потребность в создании в вузе образовательной среды, которая стала бы мощным механизмом его профессионального становления [3, 11]. Разработанная нами модель процесса формирования рискологической компетенции будущего учителя, отображающая и воспроизводящая в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, обозначила необходимость выявления педагогических условий, способствующих эффективности ее реализации в образовательной среде вуза [18]. Педагогические условия в этом случае выступают, как отмечал академик В.И. Андреев, обстоятельствами процесса обучения, являющимися результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [1, с. 124].

Формулировка цели статьи. Выделение комплекса педагогических условий формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности и установление взаимообусловленности этих условий с принципами и структурными компонентами рассматриваемой компетенции является основной целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. В ходе настоящего исследования было установлено, что педагогическими условиями формирования рискологической компетенции будущего учителя являются: образование мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов; развитие рискологического мышления студентов; организация мониторинга формирования рискологической компетенции будущего учителя.

Выбор первого педагогического условия обусловлен тем, что компетенция – это комплексный, интегративный показатель, моделирующий целостный результат образовательного процесса и включающий знания, умения, навыки, личностные характеристики [7, с. 10-19; 16, с. 65].

Образование мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов предусматривает готовность к выявлению и оценке потенциала обучаемых, педагогическому управлению его развитием, посредством комплексных оценочных средств (составление портфолио, отчет о педагогической практике, подготовка и защита реферата, подготовка и презентация проекта, собирание кейса, деловая игра, обобщение рейтинга) и критериев (знаниевого, мотивационного, деятельностного).

Мотивированная способность преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов может рассматриваться как интеллектуально-личностно-обусловленное социально-профессиональное качество, которое образуется и развивается под

11. Семенова Т.В. Ценностно-смысловые характеристики представлений о мужском и женском счастье // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-5. – С. 1067-1073.

12. Шматова Ю.Е., Морев М.В. Измерение уровня счастья: литературный обзор российских и зарубежных исследований // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2015. – № 3 (39). – С. 141-162.

13. http://ilibrary.ru/text/1231/p.1/index.html

14. http://shalamov.ru/library/3/20.html

Психология

УДК 159.9.072 +159.942.22

кандидат психологических наук Ожогова Елена Геннадьевна
Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ СИНДРОМА «ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ» У ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В данной статье, на основе обобщения результатов эмпирического исследования рассматривается роль рефлексии в предупреждении синдрома «психического выгорания». Анализируется сущность основных понятий. Опытным путем изучаются структурные особенности синдрома «психического выгорания», уровень рефлексии и ее виды. С помощью корреляционного анализа была установлена взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и рефлексии, результаты которого косвенно подтверждают превентивную роль рефлексии в развитии синдрома «психического выгорания» у педагогов.

Ключевые слова: синдром «психического выгорания», эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, рефлексия.

Annotation. In given article, on the basis of generalization of results of empirical research the role of a reflection in the warning of a syndrome of «mental burnout» is considered. The essence of the basic concepts is analyzed. Structural features of a syndrome of «mental burnout », a level of a reflection and its kinds are by practical consideration studied. With the help of the correlation analysis the interrelation of a syndrome of «mental burnout» and a reflection which results indirectly confirm a preventive role of a reflection in development of a syndrome of «mental burnout » at teachers has been established.

Keywords: a syndrome «mental burnout», emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment, a reflection.

Введение. История изучения синдрома «психического выгорания» в социальных профессиях начинается с 1974 года, когда впервые американский психотерапевт H. Freudenberger четко обозначил проблему эмоционального выгорания. Интерес к ней не ослабевает и в настоящее время, а, напротив, с каждым годом возрастает [1-4; 7; 11-14; 18-19].

В литературных источниках феномен «выгорания» обозначается как «болезнь общения», «отравление людьми», «эмоциональное сгорание», «бессильный помощник» (W. Schmidbauer, 1997). По мнению В.Е. Орла наиболее удачным является термин «синдром психического выгорания»

Не является декларируемое счастье попыткой скрыть собственные проблемы? И прочее).

3. В 8% работ счастье связывается не только с положительными, но и с отрицательными эмоциями (например, «грусть», «минорное настроение» и др.). Таким образом, счастье представляется амбивалентными чувствами, о чем имеется информация в научной литературе [2, С. 35].

4. Был отмечен такой показатель счастья, как «реализация насущной потребности». По сути, частью испытуемых признается, что чувство счастья связано не с достижением каких-то особых, важных, значимых целей, а с возможностью осуществить обыденную потребность (которая некоторое время, по каким-то причинам не могла быть реализована).

5. Был отмечен такой показатель, как «воспоминание о счастье, хороших моментах в жизни». Отметим, что счастливые воспоминания, концентрация на положительных эмоциях, которые имели место быть, серьезным образом отражаются на восприятии человека. Предыдущий положительный опыт человека активно используется в терапевтической практике.

Подводя итог нашему исследованию, отметим, что восприятие счастья молодыми женщинами в нашей выборке связано с преобладанием традиционных представлений (связанных с семьей), а не современных (связанных с карьерой). При этом, следует признать, что заявленная тема, как и вообще тема счастья, требует дополнительной научной проработки, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Литература:

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб: Прайм-Еврознак, 2002. – 320 с.

2. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с.

3. Кац В.М., Маренкова Е.В. Индекс счастья как индикатор уровня жизни населения // Сборник научных трудов Международного научного симпозиума "Общество и непрерывное благополучие человека" / Под редакцией Г.А. Барышевой, Л.М. Борисовой. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – 2014. – С. 12-16.

4. Курышева О.В., Нужных К.В. Социальное сравнение как механизм построения когнитивного компонента Я-концепции // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2008. – № 2. – С. 142-148.

5. Никандров В.В. Психология: учебник. – М.: Волтерс Клувер, 2009. – 1008 с.

6. Петров В.Г., Злыгостева К.В. Представления о счастье у студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 3-3 (63). – С. 197-202.

7. Прутков К. Сочинения. – М.: Художественная литература, 1976. – http://www.klassika.ru/read.html?proza/prutkov/plody.txt

8. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.

9. Рябова Н.М. Счастье как жизненная компетентность: где учат счастью? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 25-27.

10. Семенова Т.В. О некоторых половых различиях представлений о счастье // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13. – № 1. – С. 71-74.

воздействием комплекса знаний и приобретаемого опыта, стратегий образовательной политики и обеспечивает успешность подготовки будущих учителей к инновационной педагогической деятельности, работе в автономном режиме с высоким уровнем эффективности, самостоятельному принятию решений и ответственности за его последствия.

Анализ научных основ педагогики и психологии высшей школы показал, что в структуре мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов можно выделить такие компоненты как:

1) квалификационный, объединяющий процедурное знание теории и практики высшего образования, педагогической инноватики и основ рискологии;

2) мотивационный, содержащий ценностно-смысловое знание дидактики высшей школы, целеустремленность на интенсификацию научно-педагогической деятельности, установку на интеграцию личных целей и профессиональных задач;

3) продуктивный, включающий умения и навыки успешного взаимодействия с субъектами образовательного процесса, инновационного проектирования и организации педагогического образования, и обеспечивающий устойчивый целостный результат, проявляющийся в способности будущего учителя выдвигать альтернативные идеи и решать педагогические задачи нестандартными формами, методами, средствами, брать на себя ответственность по внедрению образовательных инноваций.

Выявлено, что эффективность формирования рискологической компетенции будущего учителя повышается при условии ее «прогнозной валидности» (возможности прогнозирования применения в процессе педагогической деятельности), что предусматривает интеграцию знаний, умений и навыков, личностных качеств.

Из вышеизложенного видно, что структурообразующие компоненты мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов сопряжены с принципами формирования рискологической компетенции будущего учителя (интеграцией [9]; персонализацией [15]; акмеологичностью [8]) (рисунок 1).

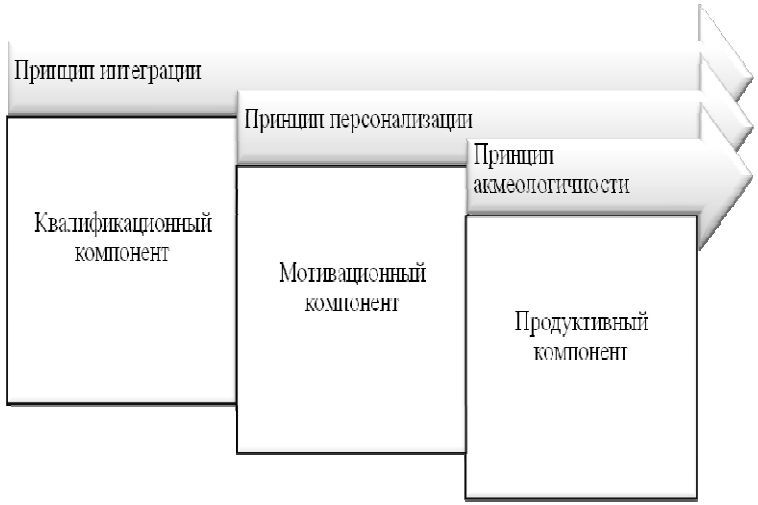


Рисунок 1. Взаимосвязь компонентов мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов и принципов ее образования

Из рисунка 1 видно, что структурообразующие компоненты мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов и принципы ее образования диалектично взаимосвязаны. Установлено, что структурообразующие компоненты мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов детерминируют (квалификационный) и регулируют (мотивационный, продуктивный) процесс образования данной компетенции.

Следующее педагогическое условие формирования рискологической компетенции будущего учителя – развитие рискологического мышления студентов. По нашему мнению, рискологическое мышление – это процесс оценки риска и проектирования программы воздействия на его параметры с целью минимизации возможных негативных последствий.

Сущность и содержание рискологического мышления составили предмет исследований С.А. Днепрова, Е.С. Минковой, Е.Н. Михайловой, А.Л. Немирова, Е.Е. Семченко, С.И. Чудинова [5, 12, 13, 14, 17, 19]. Анализ работ этих ученых показал, что все исследователи считают развитие рискологического мышления важнейшей составляющей не только рискологической компетенции и рискологической культуры современного

Исходя из данных таблицы 1 (погрешность представления данных – 0,5 единиц анализа), заявленные группы расположились следующим образом:

1) психологическое и физическое здоровье – 58,6% единиц анализа;
2) традиционные – 20,8% единиц анализа;
3) современные – 20,1% единиц анализа.

Выводы. При количественном анализе было выявлено, что доминирующее значение приобретает не указанная в гипотезе группа психологического и физического здоровья. Отметим, что такой результат необходим для нормального существования человека при выраженных рыночных отношениях, на что указывали многие зарубежные классики психологии (Э. Фромм, К. Хорни, В. Франкл и др.). Так, В. Франкл указывает на важность осмысленности жизни человека (а такая сфера, как «Наличие смысла жизни и особое восприятие» занимает и в нашем исследовании ведущие позиции).

Сравнивая показатели счастья в традиционной и современной группах, отметим, что их количественное значение примерно одинаково (20,8 и 20,1 соответственно). Однако, если обратиться к смысловому анализу полученных данных (о чем речь пойдет ниже), то сфера традиционной группы счастья занимает доминирующее положение (испытуемые соотносят эту сферу с собой, а сферы современной группы счастья себе противопоставляют).

Таким образом, заявленная гипотеза о том, что счастье молодых женщин будет связано с традиционными, а не с современными представлениями находит свое подтверждение. Вместе с этим выделяются значимые показатели психологического и физического здоровья в осознании себя счастливым.

При вторичном (смысловом анализе) следует обратить внимание на следующие характеристики представлений о счастье:

1. Испытуемые в большинстве случаев указывают на то, что показатели счастья у людей могут весьма различаться. Так, в 68% работ отмечается, что счастье может заключаться в материальных или духовных ценностях. Еще в 28% работ указываются и другие основания для разделения показателей счастья. В самом выделении атрибутов счастья, исходя из единиц анализа, отмечаются внешние (например, «наличие жилья», «машина» и др.) и внутренние (например, «ощущение счастья», «осознание нужности» и др.). В эссе испытуемых к некоторым из выделенных сфер счастья отмечается яркое личностное отношение. Так, соотносимыми с самим индивидом представлены такие сферы, как «семья» и «здоровье», а с «другими» (как возможный вариант) – «материальные блага» и «значимость в социуме». Сферы без четкого определения к «своим» или «чужим» определены следующие: «наличие смысла жизни и особое восприятие», «социальное взаимодействие», «работа и карьера». Это разделение может свидетельствовать о наличии воспринимаемого большинством людей разрыва в ценностях общества (деления на «мы» – обычные люди, которым для счастья многого не надо и «они» – люди с завышенными материальными и социальными запросами).

2. В 16% работ указывается на наличие собственного ощущения счастья, хотя вопрос «Счастливы ли вы?» перед ними не ставился. На наш взгляд такие ответы говорят о так называемом декларируемом счастье, когда человек открыто заявляет о своем ощущении. Эта тема весьма интересна и требует дополнительных исследований (Что влияет на демонстрацию собственного счастья? Насколько такая манера поведения свойственна русскому человеку?

	поддержки, помощи, доступности для общения)				
10	Здоровье родных, детей	18	9,1	Здоровье	14,7
11	Собственное здоровье	11	5,6		
12	Любовь, наличие любимого человека	14	7,1	Социальное взаимодействие	14,2
13	Наличие друзей / подруг	10	5,1		
14	Забота о других людях	3	1,5		
15	Возможность делать лучше других	1	0,5		
16	Материальные блага, богатство, деньги («есть что покупать»)	18	9,1	Материальные блага	12,6
17	Наличие жилья	4	2		
18	Машина	3	1,5		
19	Власть	3	1,5	Значимость в социуме	4,5
20	Высокий статус	2	1		
21	Популярность	2	1		
22	Успех	2	1		
23	Работа	4	2	Работа и карьера	3
24	Карьера	2	1		
25	Мир	4	2	Другое	8
26	Благополучие	2	1		
27	Возможность делать лучше себя	2	1		
28	Здоровое питание	2	1		
29	Свобода	2	1		
30	Социальные блага	2	1		
31	Стабильность	2	1		

специалиста, но и стратегии безопасности в обществе риска. Вместе с тем, не выделены свойства рискологического мышления.

Теоретической основой нашего исследования послужила концептуальная идея В.В. Давыдова о том, что изучение формирования и развития мышления индивида остается сугубо эмпирическим, если оно не опирается на результаты логических исследований строения и «механизмов» родового мышления, присваиваемых индивидом и превращаемых в формы его субъективной деятельности [4, с. 334].

Нами выявлены следующие свойства рискологического мышления:

- целеориентированность, предусматривающая осмысление процесса решения педагогических задач с минимизацией негативных последствий [12, с. 78-79; 14, с. 74];
- формальность, включающая «знание непосредственного в действительности» [6, с. 14];
- предметность, позволяющая установить внутренние связи и отношения познаваемого объекта, исключить влияние случайных обстоятельств, актуализировать управление опасностью [5, с. 10; 10, с. 18];
- оперативность, направленная на формирование об отражаемом объекте познания подлинного понятия как единства всеобщего, особенного, единичного, построение гипотезы и выбор адекватных действий [6, с. 20-21, 25; 19, с. 215-216];
- рефлексивность, обеспечивающая критическую оценку способов и результатов анализа и синтеза, снятие конфликтности [6, с. 32-34; 17, с. 18; 19, с. 215-216];
- моделированность, объединяющая нестандартные педагогические решения и готовность к ответственности за результат [13, с. 62; 19, с. 215-216].

Выявленные свойства рискологического мышления (целеориентированность, формальность, предметность, рефлексивность, оперативность, моделированность) сопряжены со структурообразующими компонентами рискологической компетенции учителя, представленными нами в предыдущих публикациях по исследуемой проблеме (рисунок 2) [3].

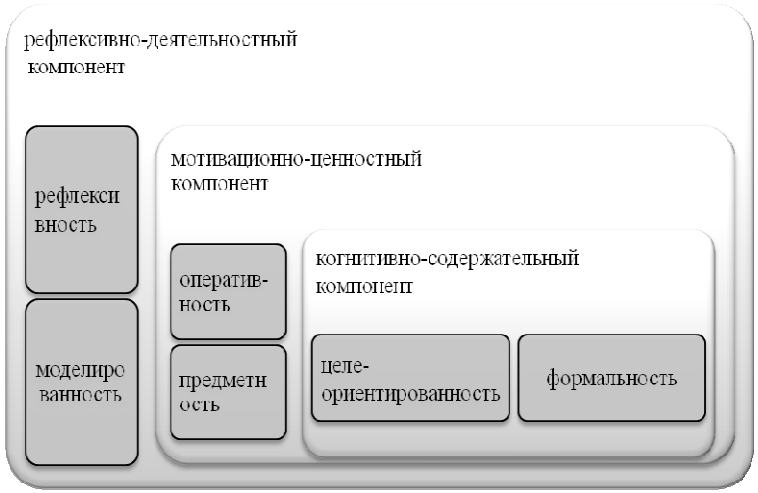


Рисунок 2. Взаимосвязь свойств рискологического мышления и структурообразующих компонентов рискологической компетенции учителя

Из рисунка 2 видно, что свойства рискологического мышления позволяют будущему учителю преодолевать неопределённость в процессе принятия педагогического решения (целеориентированность, формальность), адекватно оценивать собственные возможности (предметность, оперативность), развивать инновационный потенциал личности (рефлексивность, моделированность).

Следующее педагогическое условие формирования рискологической компетенции будущего учителя – организация мониторинга. Выяснено, что мониторинг формирования рискологической компетенции будущего учителя – это системная диагностика процесса и результата подготовки студентов к профилактике профессиональных рисков в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения.

Установлено, что мониторинг формирования рискологической компетенции будущего учителя позволяет преодолеть противоречие между стандартизацией высшего педагогического образования и социально-экономической потребностью в опережающей подготовке будущего учителя, ориентированного на обоснованный педагогический риск в процессе инновационного решения профессиональных задач.

В ходе исследования нами выявлены такие функции мониторинга формирования рискологической компетенции будущего учителя как:

- развивающая, направленная на совершенствование рискологического мышления студентов и развитие образовательной активности в процессе формирования рискологической компетенции;

- инициирующая, предусматривающая развитие педагогической инициативы преподавателей в процессе формирования рискологической

восприятие», «Работа и карьера», «Семья», «Социальное взаимодействие», «Другое» (результат представлен в таблице 1).

Выделенные сферы счастья, в свою очередь, можно разделить на три группы:

- традиционные: «Семья»;

- современные: «Материальные блага», «Значимость в социуме», «Работа и карьера»;

- психологическое и физическое здоровье: «Здоровье», «Наличие смысла жизни и особое восприятие», «Социальное взаимодействие», «Другое».

Таблица 1

Представления молодых женщин о счастье

№	Категория	Количество единиц	Процент	Сфера	Процент
1	Особое ощущение	10	5,1	Наличие смысла жизни и особое восприятие	21,7
2	Реализация насущной потребности, (увидеться с родными после разлуки, выспаться, поесть, когда долго не ел, сдать долги по учебе)	9	4,6		
3	Жизнь	6	3		
4	Наличие и осуществление мечты	6	3		
5	Воспоминание о счастье, хороших моментах в жизни	4	2		
6	Наличие смысла жизни	4	2		
7	Осознание нужности	2	1		
8	Ценит то, что имеет	2	1		
9	Семья, близкие, родные, родители, дети (в плане	41	20,8	Семья	20,8

мере нелогично, а проведение исследований по данной проблеме следует считать оправданным и крайне необходимым» [1, С. 14].

По сути, люди воспринимают друг друга сквозь призму конкретной гендерной роли. Она откладывает отпечаток на всю совокупность взаимоотношения человека с окружающим миром. Естественно, что она влияет и на ощущение счастья. Для мужчин и женщин этот показатель будет отличаться. Можно предположить, что на восприятие счастья мужчин будет в значительной мере влиять профессиональная деятельность, статус в обществе, материальный достаток. Счастье женщин, возможно, будет связано с такими сферами жизнедеятельности, как семья, дети, любовь. То есть показатель счастья должен быть связан с традиционными выполняемыми ролями. Так ли это? Ведь в последнее время, в связи с экономическими преобразованиями, гендерные роли видоизменяются. Так, если взять современные женские роли, то можно отметить смещение ценностного вектора на карьеру, достижения, успех, самостоятельность. Появляются научные данные, подтверждающие такое положение дел [11]. Однако подобная ситуация требует дополнительных исследований в различных группах женщин (по возрастному критерию, территориальному, социальному и др.).

Изучению представлений о счастье молодых женщин мы бы хотели посвятить эмпирическую часть нашего исследования.

Выборку исследования составили 53 девушки 19-21 года, обучающиеся в Старооскольском филиале научно-исследовательского университета БелГУ по направлению педагогическое образование (профиль начальное образование). Данная категория лиц выбрана не случайно. На наш взгляд специфика выбранной профессии и обучение по ней будет способствовать наличию представлений о счастье, связанных с традиционными женскими ролями (направленными, прежде всего, на семью), а не с современными (направленными на карьерный рост, материальный достаток, славу, целеустремленность и прочее).

Помимо этого, необходимо учитывать и то, что исследуемый показатель может отличаться у женщин, проживающих в различных по численности и местоположению городах России. В нашем исследовании местом проведения выступил г. Старый Оскол, который нельзя отнести к крупным мегаполисам. Проживание испытуемых исследуемой выборки в этом районе также влияет на наличие традиционных представлений о женском счастье.

Учитывая указанные особенности исследуемой выборки, обозначим гипотезу нашего исследования, заключающуюся в том, что счастье молодых женщин будет связано с традиционными, а не с современными представлениями.

Эмпирической процедурой выступило задание, которое заключалось в написании эссе на тему: «Какого человека можно назвать счастливым? Что счастье для Вас?». Время, предъявляемое для работы составило 1 час. Для анализа полученных данных использовался такой научный метод, как контент-анализ.

Объем представленных эссе составил 2-4 тыс. печатных знаков. При первичном (количественном) анализе были выделены 197 единиц отражения счастья, которые были отнесены к 31 категории. Далее полученные категории распределились по более крупным сферам: «Здоровье», «Значимость в социуме», «Материальные блага», «Наличие смысла жизни и особое

компетенции студентов и образование мотивированной способности к ее процессуальному оцениванию;

- стимулирующая, обеспечивающая целенаправленность процесса формирования рискологической компетенции будущего учителя и оптимальный отбор учебного материла и его структурирование, выбор соответствующих форм, методов, средств;

- контролирующая, включающая выявление уровня формирования рискологической компетенции студентов и его корректировку.

Реализация установленных РИСК-функций (развивающей, инициирующей, стимулирующей, контролирующей функций) мониторинга формирования рискологической компетенции будущего учителя позволяет оптимизировать процесс ее образования и способствует преодолению психологических барьеров, препятствующих учителям в освоении и распространении педагогических новшеств.

Выводы. Педагогические условия формирования рискологической компетенции будущего учителя (образование мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов; развитие рискологического мышления студентов; организация мониторинга формирования рискологической компетенции будущего учителя) позволяют обеспечить эффективное функционирование и развитие процесса профессиональной подготовки студентов к инновационной педагогической деятельности.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Асхадуллина Н.Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=24625 (дата обращения: 30.05.2016).

3. Асхадуллина Н.Н. Сущностная характеристика рискологической компетенции будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 3. – С. 8-15.

4. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

5. Днепров С.А., Головкина А.А. Саморазвитие рискологической компетенции студентов нефтегазового комплекса на основе представлений о сущности опасности и риска // Образование и саморазвитие. – 2011. – Том 1. – № 23. – С. 9-16.

6. Зак А.З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников. – М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 350 с.

7. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат образования (идеализированная модель) // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10-19.

8. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе // Общество: философия, история, культура. – 2013. – №4 – С. 11-16.

9. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. №1-2. С.132. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19911 (дата обращения: 10.07.2016).

10. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления (К критике гегелевского учения о формах познания). – М.: Высшая школа, 1968. – 192 с.

11. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №10. – Т.2. – С. 170-172.

12. Минкова Е.С. Формирование рискологической культуры руководителя // Вестник РГУ им. И.Канта. – 2008. – Вып. 5. Педагогические и психологические науки. – С. 78-81.

13. Михайлова Е.Н. Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 10. – С. 59-63.

14. Немиров А.Л., Мамон Н.В. Рискологическая компетенция управления муниципальным образованием // Менеджмент в России и за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 73-80.

15. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

16. Рябов В.В., Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Критерии оценки педагогической деятельности на языке компетенций и компетентностей: предложения по созданию профессионального и образовательного стандартов педагогов. Научно-практическое пособие для руководителей и специалистов системы образования. – М.: ООО «НИЦ Инженер», 2007. – 92 с.

17. Семченко Е.Е., Алимова Н.К. Современная система образования и картины миропонимания: некоторые креативно-рискологические аспекты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2011. № 1. С. 18. URL: http://naukovedenie.ru/sbornik6/1.pdf (дата обращения: 01.07.2016).

18. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-2. – С.133. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19912 (дата обращения: 04.07.2016).

19. Чудинов С.И. Базовые принципы стратегии безопасности в обществе риска // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 215-217.

хуже»). О положительном восприятии многочисленных жизненных ситуаций хорошо сказано в произведении А.П. Чехова «Жизнь прекрасна!» [13].

Неблагоприятное восприятие человеком самого себя связано, помимо всего прочего, с наличием ощутимого разрыва в доступности определенных социально-экономических благ для различных категорий граждан (например, высокого уровня заработной платы, качественного здравоохранения, эффективного законодательства, защищающего личные интересы и др.). Возможно, это выступает одним из существенных факторов, который не позволяет России занимать ведущие позиции во всевозможных рейтингах счастья? Например, по Всемирному индексу счастья (The Happy Planet Index) в 2012 году Российская Федерация заняла 122 место (индекс счастья – 34 балла). Для примера, лидирует в списке такое государство, как Коста-Рика (индекс счастья – 64 балла), а замыкает список – Ботсвана (индекс счастья – 22 балла) [12, С. 149].

Указывая на эмоциональный компонент, отметим, что отрицательные эмоции преобладают в жизни человека над положительными: «соотношение положительных, отрицательных и неопределенных эмоций выражается следующими числовыми рядами: по Изарду – 1:7:2; по Плутчику – 2:4:2; по Экману – 1:4:1; по Ильину … – 5:17:4» [5, С. 464]. Счастье же, в основном, характеризуется положительными эмоциями (к примеру, радостью). Отсюда следует, что счастье в жизни человека представляется более редким состоянием, чем несчастье. Отметим здесь то, что человек должен предпринимать целенаправленные усилия по «удержанию» положительных эмоций у себя, на дополнительную концентрацию на них. Таким образом, эмоциональный компонент счастья связывается и с волевыми характеристиками личности. Здесь уместно вспомнить знаменитый афоризм К. Пруткова «Хочешь быть счастливым – будь им» [7].

Говоря об эмоциональном компоненте счастья, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью рассмотрения и мотивационно-поведенческого компонента. Он связан, прежде всего, с внешней активностью человека, его действиями в социуме, направленностью на других людей. Отметим, в этой связи, наличие интересных исследований, на основе которых можно сделать вывод о связи уровня счастья с мотивами достижения успеха и избегания неудачи [2, С. 89]. Здесь можно выделить две группы людей, для первой из которых ощущение счастья связано с динамикой поведения (ориентация на результат, достижения, рост и др.), для второй – со статикой (сохранение имеющегося положения, достатка, ресурсов и др.).

Говоря о факторах, влияющих на счастье, отметим их многочисленность. В научной литературе, достаточно часто речь о материальном достатке, социальных отношениях, личностных особенностях, профессиональной занятости, возрасте, образовании, здоровье, досуге и др. [8, С. 259-264].

Важным фактором признается и пол человека, или, если делать акцент на социальной характеристике, гендер. Однако, количество исследований счастья в рамках гендерных различий представляется недостаточным. И это несмотря на то, что в науке существует понимание необходимости разделения психологических исследований мужчин и женщин. Так один из крупнейших исследователей-психологов современности Ф. Зимбардо указывает, что «…игнорировать существование феномена гендерных различий по меньшей

В нашей статье мы бы хотели представить данные психологического исследования, направленного на выявление представлений о счастье (на примере женщин 19-21 года).

Формулировка цели статьи. На основе анализа практических данных, отражающих представления молодых женщин о счастье, выделить некоторые его характеристики, указывающие на дальнейшие пути изучение счастья в психологической науке.

Изложение основного материала статьи. В научной психологической литературе не существует общепринятого понятия счастья. Каждый исследователь использует определение (заимствованное или выделенное самостоятельно), которое соотносится с его направлением изучения. Так, если обратиться к отечественным публикациям по проблеме счастья за последние годы, можно выделить самые разные его представления. Например, счастье – это:

- ощущение успешности реализации жизненного плана [3, С. 16];
- свидетельство о том, что индивидуум психологически приспособлен и сознательно контролирует отклонения от оптимального состояния [9, С. 26];
- психологический феномен, характеризующийся удовлетворенностью и осознанностью жизнедеятельности человека, преобладанием позитивного эмоционального состояния и положительного отношения к самому себе, окружающему миру и целостным восприятием [10, С. 72].

Последнее определение разделяется нами в настоящем исследовании. Его значимость заключается в ориентации на многоаспектный характер изучаемого явления.

В большинстве работ даже не указывается, что вкладывает автор в определение счастья, а говориться о том, что на счастье влияет и как его измерить. Отметим здесь, что «в отечественной психологии ощущается явный недостаток эмпирических исследований феномена счастья, он нуждается в широком изучении» [6, С. 198].

Говоря о счастье, как о личностном показателе, укажем на три компонента его проявления в психической сфере: когнитивном, эмоциональном, мотивационно-поведенческом.

Когнитивный компонент содержит образ собственных качеств человека, его способностей, внешности, статуса, ролевых характеристик и т.д. Важным в его деятельности представляется социальное сравнение [4], т.е. соотношение человеком себя с другими. При этом происходит сопоставление уже имеющейся информации с неким эталоном, представлениями о том, как должно быть. Здесь существует большое количество показателей, которые могут выступать значимыми для личности и влиять на уровень счастья (Например, чувство справедливости. Так, если обратиться к примерам из художественной литературы, которые часто выступают актуальными при изучении психологических особенностей, можно указать слова из произведения «Эсперанто» В.Т. Шаламова: «…чувство справедливости живет в человеке очень глубоко и, может быть, неискоренимо» [14]).

При сравнении себя с другими можно выделить как негативные способы восприятия информации (в самых разных возрастах человек задается, к примеру, такими вопросами: «Почему у него есть, а у меня нет?», «Почему им позволено, а мне нельзя?» и пр.), так и положительные («Есть те, кому труднее,

Педагогика

УДК: 376

кандидат педагогических наук Афанасьева Екатерина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ)

Аннотация. Раскрывается организационный и содержательный аспект особенностей проектирования иклюзивной образовательной среды в общеобразовательной школе. Признание государством принципа равных возможностей для всех детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, дало возможность организации совместного обучения детей-инвалидов с их здоровыми сверстниками. Создание инклюзивной образовательной среды в школе определило необходимость поиска эффективных путей включения и равноправного взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с их типично развивающимися сверстниками.

Ключевые слова: инклюзивное образование, безбарьерная среда, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, толерантность.

Annotation. The author explanes organizational and substantive aspect of the design features of the educational environment in the school that implements inclusive practices. The government recognition of the principle of equal opportunities for all children, including children with disabilities, given the possibility of joint training of children with disabilities with their healthy peers. Creating an inclusive educational environment at the school has identified the need to find effective ways of inclusion and equitable engagement of pupils with disabilities with their typically developing peers.

Keywords: inclusive education, barrier-free environment, integration, children with disabilities, tolerance.

Введение. На современном этапе реформирования российского образования особое внимание уделяется проектированию образовательного процесса в условиях инновационных изменений. Одним из таких процессов является практика инклюзивного образования. *Инклюзивное образование* предполагает совместное обучение со своими сверстниками (обучение детей с нормой физического и (или) психического развития и детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе); увеличение степени участия каждого ребенка в академической и социальной жизни образовательного учреждения, а также уменьшение степени изоляции учеников во всех процессах, происходящих внутри школы и социально-культурной среде города. Речь идет о создании в школах условий для обеспечения качественного обучения любого ребенка с учетом его психофизических возможностей и оказания ему своевременной коррекционной помощи («школа для всех»). Современное образовательное учреждение - это территория равных возможностей, обеспечивающая процесс инклюзии различных социальных

групп в единое образовательное сообщество. В этой связи возникает потребность в проектировании и развитии инклюзивной среды в образовательных организациях, которые должны взаимодействовать в этой среде с различными группами обучающихся.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие теоретических и практических основ реализации модели инклюзивного образования *«В мире без границ»*, которая реализуется в ГБОУ СОШ №232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время у идеи инклюзивного образования есть как сторонники, так и противники. Сложность в продвижении идеи инклюзивной практики в основном сводится к тому, что у людей в обществе сложились достаточно стойкие стереотипы относительно людей с ограниченными возможностями здоровья. Родители здоровых сверстников опасаются, прежде всего, снижения качества образования своих детей, а также возможной психологической напряженности в отношениях между субъектами образовательных отношений (Шевелева Л. М.). Возникает проблема, связанная с неготовностью принять детей с ОВЗ в социокультурную среду общеобразовательной школы, класса, группы. Важно понимать, что инклюзия касается всех участников образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, педагогов, администрации образовательной организации, структур дополнительного образования.

Педагогический ресурс. Уже на первых этапах внедрения инклюзивного образования остро встала проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей общеобразовательной школы к работе с детьми с ОВЗ. Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Новые педагогические условия (в школьную общеобразовательную среду приходят дети с ограниченными возможностями здоровья) требуют особого подхода, новых технологий, методик от современного учителя. А значит и новых качеств: динамичности, открытости, способности к исследованию, обучению. В процессе освоения технологий инклюзивного образования должна возникнуть новая компетенция педагогических кадров, направленная на создание программ для совместного обучения детей без нарушений развития и детей с ОВЗ, обеспечение их равноправного участия в образовательном процессе, в конечном итоге, должна сформироваться интегративная культура. Для преодоления данного противоречия нами организована система внутрифирменного повышения квалификации, где обучение педагогов осуществляется через проведение тематических педагогических советов, семинаров-практикумов, мастер-классов, круглых столов с привлечением специалистов в области специальной педагогики. Педсоветы мы рассматриваем как форму презентации результатов работы, творчества, размышлений, а также и как средство мотивации новых участников, приглашение родителей к участию в педсовете, демонстрацию успешности и широты сотрудничества, обмен опытом. Так же педагогический коллектив проходит обучение на курсах повышения квалификации по проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Психология

УДК: 159.9.072
кандидат психологических наук,
старший преподаватель Маслаков Сергей Игоревич
Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета (г. Старый Оскол)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН О СЧАСТЬЕ

Аннотация. Тема счастья выступает значимой в современных психологических исследованиях. Однако, несмотря на это, она является недостаточно изученной, имеющей многочисленные направления для реализации исследовательских задач (например, определение счастья, компоненты его проявления, опосредующие факторы и др.). Важным фактором здесь могут быть признаны и гендерные аспекты изучения. На основе анализа практических данных, отражающих представления молодых женщин о счастье, был выделен ряд характеристик изучаемого показателя, требующий дальнейшей теоретической и практической проработки, уточнения и анализа.

Ключевые слова: счастье, когнитивный компонент счастья, эмоциональный компонент счастья, мотивационно-поведенческий компонент счастья, гендерная роль, традиционные представления о счастье, современные представления о счастье.

Annotation. The theme of happiness comes forward meaningful in modern psychological researches. However, in spite of it, she is studied not enough, having numerous directions for realization of research tasks (for example, determination of happiness, component of his display, factors and other). The gender aspects of study of happiness can an important factor be confessed here. On the basis of analysis practical data, reflecting the ideas of young women about happiness, the row of descriptions, requiring the further theoretical and practical working, clarification and analysis, was distinguished.

Keywords: happiness, intellectual component of happiness, emotional component of happiness, behavior component of happiness, gender role, traditional ideas about happiness, modern ideas about happiness.

Введение. В настоящее время особый интерес исследователей вызывает проблема изучения такого феномена, как счастье. Его можно представить как личностный показатель, который находится в области изучения ряда наук:

- философии (определение счастья и его основных составляющих, соотношение понятий счастья и несчастья, анализ взглядов на природу счастья в различных исторических периодах и др.);
- социологии (выявление показателей счастья и их значений в различных группах, регионах, странах);
- экономики (взаимосвязь уровня счастья с материальным достатком человека; особенности управления организацией, учитывающие внутреннее благополучие человека, его мотивацию, настрой и др.);
- психологии (субъективное восприятие счастья, компоненты и факторы счастья, особенности проявления у разных людей, способы выявления уровня счастья и др.);
- другие науки.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. Спб., 2002.
2. Масаева З.В., Волков С.И. Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона / Российский психологический журнал. – 2012. Т.9 № 4 С. 54-61.
3. Масаева З.В. Принципы создания психологической безопасности образовательной среды / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск, 2010. №12-1. С. 68-73.
4. Масаева З.В., Ажиев М.В. Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014 г. С. 94-95.
5. Масаева З.В. Развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона / Северо-Кавказский психологический вестник. Т.8 № 2, Москва, 2010 г. С. 33-37.
6. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014 г. С. 93-94.
7. Масаева З.В. Психологические особенности личностной безопасности педагогов в образовательной сфере постконфликтного региона /Российский психологический журнал. Т.7. № 3, 2010 г. С. 55-60.
8. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В. Психологические особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Т.21. № 2, 2015 г. С. 80-82.
9. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Взаимодействие педагогов и родителей для создания безопасного пространства в образовательной среде / Материалы Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные вопросы науки и образования». Тамбов, 2015 г. С. 65-66.

В основу нашего исследования легло предположение о том, что создаваемая в нашем учреждении инклюзивная образовательная среда позволит обеспечить с одной стороны *вертикальную инклюзию* – высокие показатели индекса академического ресурса, реализацию творческого потенциала каждого ребенка, как политики высокого ожидания, а с другой, *горизонтальную инклюзию* – творческую среду событийного взаимодействия в рамках конференций, праздников на основе этнокультурного компонента, волонтерских практик взрослых (родителей, в том числе) и детей в социально значимых проектах, направленных на позитивную социализацию разных и равных детей.

Инклюзивная образовательная среда в рамках ОЭР – это среда вертикальной инклюзии, то есть реализации потенциала каждого ребенка, и среда горизонтальной инклюзии, то есть социальной доступности (социализации). Создание инклюзивной образовательной среды стало центральной задачей нашего исследования. Проведя анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы рассмотрели несколько определений понятия «инклюзивная образовательная среда». Так, например, А. Сунцова дает такое определение инклюзивной образовательной среде – это «вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития». Также, автор раскрывает эту точку зрения, что такая среда «предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе» [2, с. 24]. Как мы понимаем, «среда» означает не только физическое пространство и его организацию по принципам инклюзии, среда включает также коммуникации, взаимодействие, ценности, принятые и подпитываемые в коллективе и пр.

На основе работ Е. Климова, В. Ясвина, С. Тарасова, А. Сунцова предлагает видение *структуры* инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными особенностями:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);
- содержательно-методический компонент (адаптированная образовательная программа ребенка с ОВЗ, вариативность и гибкость образовательных технологий, форм и средств обучения);
- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов) [2, с. 24].

Разрабатывая модель инклюзивного образования, мы также опирались на исследования специалистов (Шипицина Л. М. Назарова Н. М. и др.), которые определяют явление интеграции как многоуровневое понятие. *На первом уровне* происходит непосредственное общение детей разного возраста и разных

возможностей развития. *Второй уровень* представляет их объединение в рамках специально организованных совместных игровых, учебных, трудовых и жизненных ситуациях. *Третий уровень* означает объединение усилий работников образовательных организаций, участвующих в профессиональном социально-педагогическом содействии и сопровождении разных детей. *Четвертый уровень интеграции* предполагает создание единой системы внешней поддержки учреждения, в котором формируется совместность его учащихся и воспитанников. Данный подход определил формы организации совместного обучения детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками:

- Внеурочная инклюзия – организация Центра инклюзивного образования ГраницNET (далее Центр). На площадке Центра реализуются программы дополнительного образования для обучающихся с ОВЗ и нормативно развивающихся детей. Обучающиеся с ОВЗ занимаются в Центре на основании договора о сотрудничестве со школами, которые реализуют адаптированные основные образовательные программы для детей с нарушением слуха, с нарушением зрения и т.д.

- Инклюзивное образование обучающихся с расстройством аутистического спектра (далее с РАС) – обучение проходит в отдельном классе с постепенным включением в образовательную среду.

В рамках инновационной деятельности школы, эти две формы являются стратегически важными, для построения и реализации существующей модели инклюзивного образования. Кратко рассмотрим каждую из них.

Деятельность Центра предполагает два направления:

Практическая деятельность – комплекс интегрированных занятий, направленных на создание условий для равноправного взаимодействия учащихся общеобразовательной школы и учащихся специальных (коррекционных) школ для детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Организационно-методическая деятельность – комплекс мероприятий по научно-методическому сопровождению Центра (разработка программ дополнительного образования, методических рекомендаций по проведению интегрированных занятий и др.).

В проектах, которые реализуются Центром инклюзивного образования, принимают участие учащиеся общеобразовательной школы и учащиеся специальных (коррекционных) школ, наших социальных партнёров, с которыми заключены договора о сотрудничестве. Это комплекс интегрированных занятий с детьми, имеющими различные сенсорные и двигательные нарушения. В настоящее время на инновационной площадке Центра успешно реализуются четыре проекта: «Тёмная комната», в которой проходят игровые и обучающие занятия с детьми с нарушением зрения; «Рисунки на песке» - занятия с детьми с нарушением слуха на световых столах; «Мультфильм своими руками» - мультимедийные занятия с детьми с нарушением слуха и с нарушением опорно-двигательного аппарата; кружок «Подари свет», в котором проходят творческие занятия с детьми с нарушением зрения по созданию тактильной книги для слепых и слабовидящих детей. Традиционным стало проведение совместных праздников по православному календарю: «Покровские посиделки», «Рождественские встречи», «Масленничные гуляния», «Святки» и др. Все занятия строятся с учетом

по мнению некоторых исследователей (Е. Б. Лактионова, Н. Г. Рассоха и др.), заключается в первую очередь в том, что психологическую безопасность как и каждое прочее психологическое явление, вероятно, рассматривать в ряде сходных плоскостей, а прямо: как процесс (каждый раз образовывается заново), как состояние (снабжает базовую нужду в защищенности) и как свойство личности (выдвигается духовным ресурсом сопротивления и противостояния деструктивным воздействиям) [5, 6, 9].

Отечественные исследователи (И.А. Баева, В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин, Ю.П. Зинченко, О.В. Вихристюк, М.С. Мириманова и др.) под психологической безопасностью образовательной среды рассматривают условия, образующие повышенный уровень удовлетворенности, защищенности, комфорта и социально-психологической компетентности, необходимые для реализации возможных потенциалов личности в различных видах деятельности.

Т.С. Кабаченко предлагает анализировать под психологической безопасностью «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, социума в целом, которое не содействует нарушению единства, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития общественных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)». Данное определение «психологической безопасности» имеет всеобщие грани с определением безопасности, применительно к общественным субъектам, как состояния, при котором обеспечивается постоянное существование и функционирование общественных субъектов, удовлетворение и исполнение необходимых потребностей и интересов, а также способность к предупреждению или отстранению разнообразного рода угроз, способность к прогрессу и саморазвитию.

Зарубежные психологи проводят работы по психологическому пониманию проблем безопасности: созданию школ, безопасных для эмоционального здоровья школьников, реформированию средней школы в связи с увеличившейся нуждой оценки безопасности, по изучению школьного насилия (Дж. Блюстейн, С. Бранд, М.Р. Рандаццо) [7, с. 57].

Проблема психологической безопасности определена реалиями меняющейся поликультурной образовательной среды. Понятие психологической безопасности является понятием системным, имеющим необычную структуру, охватывающим в себя ряд объективных (уверенное поведение) и субъективных критериев (переживание защищённости, удовлетворённости и уверенности в себе). Обширный круг вопросов, существенных для научного обоснования теории и практики психологической безопасности школьников в поликультурном образовательном пространстве, анализируется в трудах зарубежных психологов и педагогов Э. Берна, Р. Бернса, У. Глассера, З. Фрейда, Э. Эриксона, К. Юнга и др. [2, с. 54].

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая результативность образовательной системы основывается стремлениями всех участников образовательного процесса. Она обнаруживается в сплоченности коллектива, понимании общественных ценностей, постоянства межличностных отношений, эмоциональном благополучии. Все это в совокупности содействует созданию ресурса обеспечения психологической безопасности образовательного учреждения.

обнаруживающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье охваченных в нее участников.

Результаты теоретического анализа позволяют анализировать психологическую безопасность образовательной среды как компетентно основанный воспитательный процесс в учебном заведении, который организовывает потенциалы для создания психологически безопасной, эмоционально насыщенной образовательной среды. В образовательной среде приоритетным направлением является развитие через обучение и воспитание рациональной общественной позиции, мотивации здравого поведения во всех сферах жизнедеятельности (в учебе, быту, на практике, во время отдыха и т. д.), необходимого комплекса знаний для обеспечения индивидуальной и коллективной безопасности. Знания, умения и навыки безопасного поведения должны привести к развитию компетентности, т. е. готовности к решению всяких практических и теоретических задач, в том числе и в области культуры безопасности.

Согласно «Концепции национальной безопасности Российской Федерации», формулирующей собой систему позиций на снабжение безопасности личности и гражданина, среды и страны от внешних и внутренних угроз во всех сферах жизнедеятельности, одной из собирающих глобальной безопасности проявляется психологическая безопасность. Проблема психологической безопасности в российском обществе начала постигаться в абсолютном объеме только в последнее десятилетие. Довольно существенное число отечественных исследователей и практиков (М. Г. Гераськина, И. А. Баева, Е. В. Бурмистрова, Е. Б. Лактионова, Н. Г. Рассоха, Г. В. Грачев, Т. С. Кабаченко и др.) устремляют внимание на небольшой уровень психолого-педагогического сопровождения и обеспечения безопасности обучающихся общеобразовательных школ и насущную нужду российского социума в энергичной разработке вопросов психологической безопасности, как на государственном, так и на личностном уровнях. Однако сегодня уже можно сообщать о возникновении «нового научного направления – психологии безопасности, в рамках которого осуществляются как теоретические исследования, так и разрабатываются практические программы по обеспечению и сопровождению психологической безопасности в разных общественных сферах» [8, с. 82].

Трагические события современной российской истории (террористические акты, взрывы домов, захваты заложников, события в школах Беслана и Москвы, а также повышение числа чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и др.) ставят вопрос о существовании проблемы не только физической, но и психологической безопасности населения, о потребности создания многоуровневой системы психологической поддержки в экстремальных ситуациях и осуществления психопрофилактической работы, в том числе в социокультурных условиях российского образовательного пространства. Одними из перспективных путей реализации на практике программ психологического сопровождения обучающихся являются разработка методологических оснований, эмпирическое изучение ситуаций и критериев оценки состояния защищенности и безопасности образовательной среды. Можно констатировать, что в нынешней психологической науке понятие психологической безопасности относится к количеству интегративных и недостаточно разработанных. Интегративность предоставленного понятия,

психофизиологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, актуализацией имеющихся компенсаторных механизмов.

Инклюзивное образование обучающихся с расстройством аутистического спектра.

В соответствие с федеральными нормативными документами и локальными актами в ГБОУ СОШ №232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга с 2015 года организован малокомплектный ресурсный класс «Рассвет» для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обучение детей осуществляется с применением технологии «поведенческого анализа». Основными задачами организации такого класса является предоставление возможности адаптации к школьному обучению в щадящих условиях, поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребёнка с РАС со сверстниками и взрослыми.

Для этого в школе созданы необходимые условия для адаптации и подготовки к обучению в общем классе. Оборудован отдельный кабинет (ресурсный класс), который разделен на зоны:

- Зона для индивидуальных занятий
- Зона для занятий в малых группах
- Сенсорная зона или зона отдыха
- Рабочее место учителя

В ресурсном классе есть ресурсный учитель и у каждого ребёнка есть тьютор, что позволяет каждому ребёнку заниматься по своей адаптированной образовательной программе. На 1 этапе обучающийся с РАС больше времени проводит в ресурсном классе и занимается индивидуально с тьютором. От индивидуальных уроков постепенно происходит включение детей в групповые занятия и на занятия в регулярный класс. Параллельно сокращается помощь тьютора, наша задача сделать ребёнка максимально независимым.

Обобщая имеющийся опыт внедрения модели инклюзивного образования в нашей школе, мы определили *алгоритм необходимых действий* по организации данной формы обучения. При организации инклюзивного образования в школе администрации целесообразно выстроить проектную ступенчатую модель, определяющую примерную последовательность и содержание действий по организации обучения и сопровождения ребёнка с ОВЗ в условиях инклюзии. Такая модель может включать ***подготовительный и основной период.*** Каждый из этих периодов, в свою очередь, включает некоторый набор последовательных ступеней, предполагающих ряд действий, обеспечивающих достижение целевых ориентиров каждого из периодов.

Подготовительный период

- ознакомиться с существующими моделями реализации инклюзивного подхода в образовательных учреждениях;
- изучить нормативно-правовую базу, регламентирующую обучение детей с ОВЗ;
- провести мониторинг существующих специальных условий для обучающихся с ОВЗ (материально-технических, финансовых, кадровых и др.);

Итог: должен быть создан перечень необходимых изменений и дополнений в элементах образовательной деятельности ОУ (это должно быть отражено в Программе развития ОУ)

Организационно-содержательные мероприятия:

- Создание рабочей группы по сопровождению инклюзивного образования (приказ создании рабочей группы, Положение о рабочей группе)
- Разработка плана-графика введения инклюзивного образования

Задачи рабочей группы

- Анализ существующей нормативно-правовой базы, разработка необходимой документации.
- Приведение условий реализации к проектным требованиям.
- Обсуждение и утверждение документов в образовательной организации.
- Разработка адаптированной образовательной программы обучающегося с ОВЗ, программы коррекционной работы и др.

Основной период

- Комплектование контингента учащихся с ОВЗ
- Информирование родителей об особенностях и перспективах обучение учащихся с ОВЗ.
- Заключение договора с родителями.
- Осуществление образовательной деятельности в рамках учебной и внеурочной работы.
- Текущий мониторинг качества обучения ребенка с ОВЗ, при необходимости, проведение корректировочных мероприятий.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что *инклюзивная образовательная среда* современной школы представляет собой целостную систему пространственно-предметного, социально-психологического и организационно-управленческого компонентов условий. В тоже время, процесс формирования инклюзивной образовательной среды должен включать в себя комплексный анализ, проектирование, внедрение и оценку результатов, и носить непрерывный характер.

Литература:

1. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема. // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2014. Вып. 1 (142). С. 112-115.

2. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

3. Шевелева Д. Е. Развитие равноправных отношений между учащимися в условиях инклюзивного образования в России и Зарубежом // Народное образование. 2014. №3. С. 207-214.

4. Шипицина Л. М. Инклюзивное образование в России: от желаемого к реальному // Научно-методический журнал Пионер 2012 Вып. 11. С. 14-17.

(ст. 28, п. 2). Несмотря на инициативность исследователей в области психологии, педагогики, социологии образования и существование исследований, заключающих решения в некоторых проблемных областях, относящихся проблемного поля безопасности образовательной среды, организация целостного, системного подхода, разрешающего комплексно решать вопросы, связанные с обеспечением безопасности в образовании и субъектов образовательного процесса, побуждает к дополнительным попыткам. Сравнительно существенная часть диссертационных исследований, проведенных за последние десять лет, проявляет проблемы несогласованности многообразных факторов, обстоятельств и характеристик психологической безопасности среды образовательного учреждения и ее субъектов. Образцами подобных работ сможет послужить разбор влияния личностных черт педагога на психологическую безопасность учащихся (В. Н. Барцевич, 2012), влияния профессиональной осведомленности педагогических работников, смысложизненных стратегий педагогов на психологическую безопасность детей (М. Г. Гераськина, 2007; О. Д. Кремененко, 2006); изучение особенностей формирования детей в образовательных средах с многообразным уровнем безопасности (О. А. Елисеева, 2011; О. В. Петрушина, 2011); выявление способов повышения уровня психологической безопасности личности в образовательной среде школы и вуза (С. Н. Илларионов, 2005; О. В. Исаакян, 2009; А. Д. Тырсикова, 2012). И только незначительная численность работ на системном подходе и включает материалы, которые можно анализировать в качестве модели или предпосылок разработки модели безопасности образования. Одним из наиболее нередко цитируемых исследований с начала 2000-х гг. в российских работах, посвященных разбору разнообразных аспектов безопасности образовательной, является концепция психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой. Определение психологической безопасности образовательной среды, данное в диссертационном исследовании, отображает целевые и процессуальные аспекты среды, а также отображает практичные параметры, на основе которых возможно быть реализована оценка среды установленной образовательной организации. Безопасность образовательной среды анализируется как обстоятельство снабжения психического здоровья участников образовательного процесса через удовлетворение основных нужд в личностно-доверительном общении в референтной среде, вакантной от проявлений насилия в межличностном взаимодействии.

Психологическую безопасность в данное время можно обусловить следующим образом:

– состояние сохранности психики человека;

– сохранение единства личности, адаптивность человека, общественных групп, общества;

– постоянное формирование и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение основывать психологически безопасные отношения);

– потенциалы среды и личности по предупреждению и отстранению угроз;

– состояние среды, образовывающее защиту от проявлений психологического насилия во взаимодействии, содействующее удовлетворению потребностей в личностно доверительном общении,

Т.С. Кабаченко, психологическая безопасность должна рассматриваться как автономное измерение в совместной системе безопасности вместе с физической безопасностью. Психологическую безопасность И.И. Приходько считает многоуровневой динамической системой, устанавливающей защищенность психики человека, наилучший уровень ее функционирования, способность ликвидировать внешние и внутренние угрозы для обеспечения значительной дееспособности личности [3, с. 68].

В своих исследованиях Э.Э. Сыманюк выделяет следующие показатели психологической безопасности образовательного пространства: низкий уровень психологического насилия, превалирование диалогической направленности лиц общения, положительное отношение к главным критериям образовательной среды у всех ее субъектов, превалирование гуманистической позиции у участников образовательной сферы, значительный уровень удовлетворенности образовательной средой.

Влияние безопасности образовательной сферы на настроение детей и подростков, на их здоровье, на успех в освоении образовательной программы и показатели психического развития получило огромное подтверждение, в рамках концепции психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой безопасность характеризуется необходимым условием формирования и развития психологически здоровой личности [4, с. 95].

В зарубежных исследованиях также подмечается основная роль безопасности пространства в хранении психического здоровья и психологического комфорта детей и подростков. S. Hong, M. K. Eamon, C.Hilarski, говоря об жизненности проблемы безопасности школы подмечают тот факт, что небезопасные обстоятельства школы соединены с значительной численностью различных проблемных вопросов, в числе которых малый уровень посещаемости и успеваемости учащихся, их вовлеченности в школьную жизнь, отрицательное отношение к школе, школьные страхи, нарушения дисциплины и др. [1, с. 45].

Представители психологического и педагогического сообщества рассматривают психологическую безопасность как автономный вид безопасности, ее специфика состоит в страхах утраты уважения, авторитета, соединена с переживаниями неуверенности, ошибок, причинения кому-то вреда. Понятие «психологическая безопасность» во многих научных исследованиях относят как к образовательной среде, так и к личности. Психологическую безопасность личности и психологическую безопасность образовательной среды изучали И.А. Баева, О.Н. Истратова, О.И. Ерёмина, Н.А. Лызь и ряд других ученых. Различаются два тесно объединенных аспекта изучений - психологическая безопасность образовательной среды и психологическая безопасность личности в образовательной среде, при этом можно констатировать не полную разработанность второго аспекта проблемного вопроса.

Изучение проблемных вопросов безопасности в образовании, обеспечения и поддержания безопасности образовательной среды является связующей частью основной задачи, относящейся обеспечения качественного и доступного образования для всех детей Российской Федерации. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (№273-ФЗ), в обязанности образовательной организации входит создание безопасных условий обучения, воспитания обучающихся

Педагогика

УДК: 37.02, 37

кандидат психологических наук,
доцент Безденежных Наталия Николаевна
Нижегородский государственный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Дюдякова Светлана Владимировна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Прокофьева Ольга Геннадьевна
Московский государственный юридический
университет имени О. Е. Кутафина (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Обучение иностранному языку вносит существенный вклад в развитие личности обучаемого. Использование средств лингвострановедения способствует реализации поставленных педагогом целей и задач. Работа с текстовым материалом позволяет проследить процесс образования смысловых, логических, ассоциативных связей и исследовать другие психологические процессы, возникающие при формировании лингвострановедческой компетенции. Применение интенсивных методов в обучении активирует процессы говорения и смыслового восприятия, коммуникативного взаимодействия, развивает речевые навыки и умения, способствует формированию интеллектуальных, эмоциональных, мотивационно-смысловых, обобщенно-личностных субъектных образований. Сопоставляя культуру изучаемого языка с национальной, обучаемый выявляет аналогии, различия, противоречия, закрепляя материал путём личностной идентификации, подражания, повторения, осознания и осмысления. Для адекватного овладения иноязычной речью необходимо знание элементарных единиц, несовпадающих в системах родного и изучаемого языков. Несовпадение нередко препятствует достижению взаимопонимания разноязычных участников коммуникации. Коренные изменения в языковой политике современного общества остро ставят вопрос о необходимости реализации культуроносной функции иностранного языка в учебном процессе.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция, иноязычная грамотность, психологические процессы, коммуникативная функция языка, память, мышление, речь.

Annotation. Learning a foreign language makes a significant contribution to the development of the individual student. The use of linguistical funds and area studies contributes to the realization of teacher goals and objectives. Using the text material allows us to trace the process of formation of semantic, logical, associative relationships and to investigate other psychological processes that occur during the formation of linguistic-cultural competence. The use of intensive methods in training activates processes of speaking and semantic perception, communication, interaction, writing and communication skills, promotes formation of intellectual, emotional, motivational-semantic, generally personal and subjective formations. Comparing the culture of the target language with national, learner identify

analogies, differences, contradictions, securing material by the personal identification, imitation, repetition, understanding and comprehension. For the adequate mastering of foreign language speech requires knowledge of the basic units mismatching in the systems of native and studied languages. The discrepancy often hinders the achievement of mutual understanding and multilingual communication participants. A fundamental change in the language policy of modern society acutely raises the question about the necessity of the foreign language function in the educational process.

Keywords: linguistics, linguistic competence, foreign language competence, psychological processes, the communicative function of language, memory, thinking, speech.

Введение. В настоящее время широко обсуждается и дискутируется вопрос о роли и месте иностранного языка в жизни современного человека. Иноязычная грамотность всё больше и больше становится приоритетной, осознанной общественной ценностью. Нельзя не согласиться, что иностранный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного и международного общения.

Коренные изменения в языковой политике обозначили необходимость комплексной реализации всех целей обучения: практической, образовательной, воспитательной, развивающей.

С психологической точки зрения, обучение может и должно вносить существенную лепту в развитие личности студента. Известно, что, будучи построенным на коммуникативной основе, обучение существенно расширяет возможности иностранного языка в решении этой важной и многоаспектной задачи. У человека, владеющим иностранным языком, изменяются многие компоненты памяти и мышления. Будучи активно включенным в учебную деятельность, каждый из процессов памяти (запоминание, сохранение и воспроизведение информации) осуществляется успешнее.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – определить психологические аспекты использования лингвострановедения в обучении иностранному языку, принципы, составляющие основу лингвострановедческой проблематики, основные источники поступления страноведческой информации и их влияние на формирование психологических процессов: памяти, внимания, мышления.

Изложение основного материала статьи. Изучение иностранных языков мотивировано не самим предметом (языком), а мотивами более широкого и социального происхождения, поэтому иностранный язык является для человека средством достижения самых различных целей. В связи с этим, разумное и грамотное использование *лингвострановедческих* средств может в известной мере помочь в сохранении истинной «языковости» обучения.

Впервые в методику преподавания иностранного языка понятие *лингвострановедения* введено В.Г.Костомаровым и Е.М.Верещагиным. Под ним понимается такая организация процесса изучения иностранного языка, «благодаря которой школьники, студенты, стажеры знакомятся с современной действительностью страны изучаемого языка, культурой через посредство иностранного языка и в процессе овладения им. Лингвострановедение создает не просто фон для изучения языка, а вводит в реальные условия его существования и развития, в иную социально-культурную среду. Можно предполагать, что с точки зрения психологической лингвострановедение

Актуальность исследования вопроса обеспечения психологической безопасности образовательной среды объединена с потребностью образования безопасных обстоятельств для развития и саморазвития личности, обнаружения их возможных потенциалов в процессе целеполагания и конструктивного преодоления появляющихся трудностей.

В нынешнем российском обществе на сегодняшний день замечается резкое увеличение психологической напряженности. В связи с этим происходит трансформация общественных установок социума и актуальных ранее стереотипов поведения. Разрушаются традиционные модели поведения и сложившийся образ жизни, что приводит к повышению деструктивных поведенческих реакций и насилия. Потребность в психологической безопасности стала основной в условиях нынешних общественных трансформаций.

Особенно актуально обеспечение психологической безопасности в постконфликтном регионе Чеченской республики, где произошли военные компании, которые повлекли серьезные негативные последствия в образовательном пространстве. Для формирования чувства защищенности и комфортности необходимо создавать безопасное образовательное пространство, где отсутствует психологическое насилие, угрозы, риски среди всех участников образовательного процесса. Для того чтобы создать безопасность в образовательной среде постконфликтного региона надо изучить теоретические взгляды отечественных и зарубежных представителей для многопланового определения безопасности и формирования определенности в понятии сущность психологической безопасности в образовательной среде.

Формулировка цели статьи. Возникает необходимость проведения научно-теоретического изучения взглядов отечественных и зарубежных исследователей на психологическую безопасность образовательной среды в условиях постконфликтного региона.

Изложение основного материала статьи. Ни одна сфера жизни не свободна от этого вопроса, в том числе и область образования, поэтому не преднамеренно в последние годы деятельно изучается психологическая безопасность образовательного пространства и участников образовательной среды. Актуальность проблемы безопасности образовательной среды, содержания ее оценки, методов психологических и социально-психологических измерений уровня безопасности среды, содержания деятельности по психологическому сопровождению безопасности образовательного пространства распознана и удостоверена существенным числом абстрактных изучений и практичных разработок, итоги которых отражены как в российских, так и в зарубежных научных публикациях.

Термин «психологическая безопасность» введен в 1995 году С.К. Рощиным и В.А. Сосниным. Они обозначили ее как состояние социального сознания, в котором социум в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и верное, поскольку оно образовывает действительные потенциалы для удовлетворения природных и общественных потребностей граждан сегодня и подает им основы для уверенности в будущем. Б.А. Еремеев понимает под психологической безопасностью (в широком смысле) осознанное, рефлексивное и результативное отношение человека к условиям жизни, обеспечивающее его душевное равновесие и развитие. По мнению

Психология

УДК: 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА

Аннотация. В данной работе активно рассматривается психологическая безопасность образовательной среды для формирования устойчивых позиций по отношению к образовательному процессу у всех участников образовательной среды. Раскрывается интерес к психологической безопасности, связанный с возникающими социальными, политическими конфликтами в общественной среде, также особенную значимость Чеченской республики, так как является постконфликтным регионом потерпевшим две военные компании, нанесшие серьезные потери образовательному пространству. Представляются теоретические позиции по отношению к психологической безопасности в образовательной среде в рамках рассмотрения теоретических основ отечественных и зарубежных исследователей по определению психологической безопасности в образовательной среде, подчеркивая, что представители научного мира раскрывают разнообразную структуру психологической безопасности в образовательном процессе, влияющую на всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: психологическая безопасность, постконфликтный регион, потребность в безопасности, участники образовательного процесса, защищенность, психологическая комфортность, угроза, риск.

Annotation. In this work, we actively consider the psychological security of the educational environment for the formation of stable positions relative to the educational process of all participants of the educational environment. Reveals the interest in psychological security associated with emerging social, political conflicts in a public environment is also of particular relevance for the Chechen Republic, as is a post-conflict region injured two military companies, which inflicted serious losses in the educational space. Presented theoretical positions in relation to psychological security in the educational environment in the framework of the review of the theoretical foundations of domestic and foreign researchers on the definition of psychological safety in the educational environment, stressing that academics uncover a variety of the structure of psychological safety in the educational process, influencing all participants in the educational process.

Keywords: psychological security, post-conflict region, the need for security, the participants of educational process, security, psychological comfort, threat, risk

Введение. В XXI веке резко усилилась проблема безопасности во всех сферах гуманной жизни и деятельности, что связано с многообразными факторами: экологических, технологических и гуманных отношений. Современная ситуация характеризуется ростом числа общественных кризисов, природных катаклизмов и техногенных катастроф, несущих угрозу безопасности личности и обществу.

значительно расширяет обучающие и воспитывающие возможности языка» [3]. В ходе теоретических поисков Е.В.Верещагиным и В.Г.Костомаровым были определены принципы, лежащие в основе лингвострановедческой проблематики. Суть главного из них состоит в приобщении студентов, изучающих иностранный язык, к духовным и культурным ценностям иной действительности, что составляет содержание общественной природы языка. Общественная природа языка реализуется в ряде функций: коммуникативной (язык – орудие передачи информации от одного участника акта коммуникации – другому), кумулятивной – в языке отражается, фиксируется, сохраняется и накопляется информация о постигнутой человеком действительности) и директивной (направляющей, воздействующей, формирующей личность). Именно кумулятивная функция языка более всего соответствует плану познания, т.е. сознанию, которое и делает мышление возможным.

Методически правильно организованное и коммуникативно ориентированное обучение иностранному языку в вузе способствует реализации как поставленных студентом индивидуальных целей и задач, так и формированию соответствующей иноязычной культуры.

Текст – это основной вид поступления страноведческой информации. Работа с разным тематическим текстовым материалом позволила учёным проследить процесс образования смысловых, логических, ассоциативных связей, более глубоко исследовать психологические механизмы, лежащие в основе их возникновения. Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым подробно описываются психологические процессы структурирования, компрессии (сжатия) текстового материала, выявления смысловых вех. Эти процессы позволяют повысить «проникающую» способность страноведческой информации, ведут к эффективному и упрощенному восприятию смысла изучаемого материала. Особо изучался и всесторонне исследовался текст учёными психосемиотического направления: И.Я.Лернером, Л.С.Выготским, И.Ф.Неволиным, Д.Хорватом, А.М.Сахор, Г.Г. Воробьёвым, М.В.Гамезо и др. Ход экспериментального изучения процесса восприятия текстовой информации подтвердил предположения учёных о том, что работу над текстом целесообразно предварить его блок-схемой (макроструктурой), позволяющей в конечном итоге выделить инвариантное ядро – основную «живую» структуру, несущую главную мысль автора текста [13]. Членение текста на смысловые структуры, вехи, единицы направлено на облегчение понимания, осмысления запоминания и оперирования закодированной знаковой информацией. Такая особенность текста «делиться» характеризуется его дискретностью, т.е. возможностью «изъятия» в ходе освоения тех или иных единиц текста и их самостоятельного существования в сознании [9]. Чтобы восполнить образовавшиеся пробелы в фоновых знаниях, рассмотренный выше процесс позволяет выделить блоки важной страноведческой информации, подлежащей первостепенному запоминанию и усвоению, формированию оптимального уровня лингвострановедческой компетентности, созданию адекватной картины изучаемой инокультурной действительности, картины мира в её культурно-историческом, духовном развитии.

Важно отметить, что и другие методы изучения иностранного языка, а именно - интенсивного обучения иностранному языку, в последнее время приобретают заметное положение в общей системе обучения. При таком подходе к проблеме преподавания иностранного языка «достигается единство

и совпадение целей, средств и процесса в обучении – это речевое общение во всех случаях» [6].

Ценность и эффективность интенсивного метода обеспечивается его психологичностью, так как, будучи деятельностным и личностным в своей основе, он рассматривает процесс овладения иноязычной речью как социально-психологическую проблему, с одной стороны и, как управляемую деятельность – с другой.

Опыт интенсивного обучения иностранному языку интересен ещё и тем, что в нём впервые в качестве объектов избраны процессы говорения и смыслового восприятия, коммуникативного взаимодействия, реализация коммуникативных ситуаций и исполнение речевых действий и операций.

Действенность такого обучения уже во многом проявляется в массовой практике преподавания иностранных языков, в переносе целей обучения на иноязычную форму речевого общения, в обучении речевым действиям и операциям, в обучении профессиональному иноязычному общению, в создании у студентов картины страны изучаемого языка (как бы аналога действительности) для последующей успешной адаптации к новым условиям. Исходя из коммуникативной концепции обучения иноязычной культуре, одной из основных целей обучения иностранному языку является овладение «иноязычной культурой – той частью духовного богатства, которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку в учебном, познавательном, воспитательном и развивающем аспектах» [7].

Усвоение иноязычной культуры является одним из эффективных методов всестороннего развития личности. Знакомясь со страной изучаемого языка и общаясь с носителями её культуры, человек так или иначе входит в новую для него культуру, проектирует полученные сведения на окружающую его действительность, сравнивает и оценивает их со своим прошлым опытом, с полученными ранее, и, возможно, устаревшими сведениями и впечатлениями. Такой подход, несомненно, предполагает наличие высокой активности, собственного мнения у студентов умения его выразить, вступить в дискуссию. За всем этим стоят не только речевые навыки и умения, но и в не меньшей степени интеллектуальные, эмоциональные, мотивационно-смысловые, обобщенно-личностные, субъектные образования.

Ввиду того, что процесс обучения иностранному языку осуществляется на коммуникативной основе, т.е. «…на взаимодействии людей в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми» [5], сам обучаемый должен нести богатый духовный, культурный багаж знаний о своей собственной стране, «желая выразить свои лучшие чувства к родине» [6]. В данном случае обучение иностранному языку строится на материале, который включает в себя сведения (как общие, так и специфические) о национальной культуре, а также предполагающем сопоставление двух или нескольких культур, выявление аналогий, различий, противоречий и т.д. ещё в детстве человек воспринимает национальную культуру, закрепляет ее путём личностной идентификации, подражания, повторения, осознания и осмысления. Язык, как знаковая система, замещающая собой предметную реальность, является как бы перекидным мостом между речью и мышлением. Научаясь говорить, человек непрерывно овладевает языковым богатством своего народа, что в немалой степени помогает ему зарабатывать и закреплять навыки мыслить, чувствовать, прогнозировать и соотносить свои действия с общепринятыми в данном

Выводы. На основании проведенного теоретико-методологического исследования по изучению психологической безопасности в постконфликтном регионе одним из эффективных способов проведения оценки образовательной среды является экспертиза. Соответствующая всем предъявляемым критериям и параметрам такого рода изучению образовательного пространства в условиях постконфликтного региона.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. Спб., 2002.

2. Масаева З.В. Принципы создания психологической безопасности образовательной среды / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск, 2010. №12-1. С. 68-73.

3. Масаева З.В., Ажиев М.В. Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014 г. С. 94-95.

4. Масаева З.В. Развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона / Северо-Кавказский психологический вестник. Т.8 № 2, Москва, 2010 г. С. 33-37.

5. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014г. С. 93-94.

6. Масаева З.В. Психологические особенности личностной безопасности педагогов в образовательной сфере постконфликтного региона /Российский психологический журнал. Т.7. № 3, 2010 г. С. 55-60.

7. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В. Психологические особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Т.21. № 2, 2015 г. С. 80-82.

8. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Взаимодействие педагогов и родителей для создания безопасного пространства в образовательной среде / Материалы Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные вопросы науки и образования». Тамбов, 2015 г. С. 65-66.

9. Чиркина С.Е., Ахмеров Р.А., Бажин К.С., Царева Е.В. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды. Казань, 2015 г.

Проведение каждой экспертной процедуры определено появлением конкретного запроса на экспертизу извне, и, соответственно, экспертная деятельность носит дискретный и внешне детерминированный характер. Участие эксперта в проведении экспертных процедур определено двумя главными факторами: во-первых, присутствием у него исследовательского интереса к объекту экспертизы и, во-вторых, его профессиональной специализацией. Добровольное принятие экспертом запроса извне и оформление его в форме экспертной задачи представляет собой первый этап начала экспертной деятельности. Именно на этом этапе в наибольшей степени обнаруживается мотивационный компонент профессиональной деятельности эксперта. Экспертная деятельность не может быть причислена к разряду массовых и анализируется как редкая компетенция наиболее опытных и подготовленных специалистов. Экспертиза психологической безопасности образовательного пространства заключается в следующих позициях: анализ формальных итогов, анализ динамики формирования участников и анализ психолого-социальной организации образовательного процесса. Основные задачи организации безопасной образовательной среды состоят в том, чтобы обнаружить факторы, назначающие возникновение и деяние стрессов в обстоятельствах образовательной организации, выработать систему сообразованных воззрений и мнений педагогов, психологов, родителей на образовательную среду как на комфортную составляющую, благоприятную для социализации, обучения и развития современного ребенка, аргументировать комплекс методов и технологий для работы педагогов, психологов, управленцев, родителей, детей в ситуациях возникновения стрессов, а также в целях их профилактики в процессе организации образовательного процесса, выработать определенные рекомендации для использования специалистами по обеспечению психологической безопасности образовательного пространства. Экспертиза психологически безопасного образовательного пространства постконфликтного региона может заключать три главных блока: анализ формальных результатов: соответствие знаний обучающихся образовательным стандартам по полученным результатам освоения образовательных программ, количество выпускников, квалификация педагогов и т.п.; анализ динамики развития обучающихся: тестирование психофизиологических параметров и здоровья обучающихся, познавательной сферы (память, внимание, мышление), личностной сферы (мотивация, лидерство, ценности, предпочтения деятельности, коммуникативные способности и т.д.); анализ психолого-педагогического обеспечения образовательного пространства. Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды на основе представленного комплекса психодиагностических параметров разрешает четко заметить возможность ее организационного обеспечения. Главным критерием качества экспертизы обнаруживается ее убедительность, которая обеспечивается совокупностью составленных настоящих фактов, их объективным разбором и системным пониманием. Стратегия проведения экспертизы определяется методологическими представлениями, которыми следует эксперт при предпочтении критериев оценки качества образовательного пространства. Наиболее объективным является применение методики экспертизы для осуществления мониторинга развития образовательного пространства.

обществе нормами, ценностями и традициями. Взаимосвязь между мышлением, языком, речью и всей психикой присуща человеку любой народности или национальности. Но существуют и определённые различия, подобные различию национальных культур, характеров, социумов и т.д.

Человек усваивает многовековой национальный опыт не только своего народа, но и в определённой мере, всего человечества. Этот социально-исторический опыт, по мнению А.А. Леонтьева, «и есть продукт культуры» [8]. Опыт специфично преломляется в национальном сознании в зависимости от многих жизненных факторов: географического положения, исторических событий, внёсших значительные изменения в экономический, политический и социальный уклад жизни народа и страны. Опыт закрепляется и передаётся из поколения в поколение во всевозможных разнообразных и несхожих у многих народов речевых формах и единицах литературного языка: словах, фразеологизмах, пословицах, крылатых выражениях, фонетике, интонации, словопроизводстве, морфологии, синтаксисе, стилистике. В лексике языка выражается выработанная народом система понятий, в равной степени несущих в себе отпечаток культуры. Об этом писали многие учёные: М.В.Ломоносов, В.Гумбольдт, В.Г.Белинский, К.Зеленецкий, А.Потебня, К.Д.Ушинский, Л.В.Щербня и др.

Таким образом, для адекватного овладения иноязычной речью важно знание тех элементарных единиц, значения которых не совпадают в системах изучаемого и родного языков. Этим и объясняется необходимость целенаправленного сопоставления культур страны изучаемого языка и национальной.

Особенности отражения реальной действительности в конкретных языках ведёт к появлению языковых картин мира. Несовпадение специфических особенностей сопоставляемых картин является препятствием в достижении полного взаимопонимания разноязычных участников коммуникации.

Истинная трудность в изучении иностранного языка состоит в перестройке стереотипов мышления, обусловленных родным языком, поэтому взаимосвязанное изучение языка и культуры страны облегчает изучение любого языка, повышает эффективность его усвоения и использования.

Как было отмечено выше, обучение иностранному языку осуществляется на коммуникативной основе. Общению можно обучать только через общение и иностранный язык – это едва ли не единственный в программе вуза предмет, ставящий своей прямой целью обучение общению. В этом смысле его обучающее и воспитывающее значение трудно переоценить.

По мнению социологов, философов, психологов, общение является социально-обусловленным процессом, в котором происходит обмен общественно-историческим опытом, способами деятельности, воплощёнными в материальной и духовной культуре. «В общении и взаимодействии людей осуществляется рациональное и эмоциональное взаимовлияние, устанавливается общность или расхождение мыслей, взглядов, создаётся сплочённость, солидарность, характерные для групповых общностей, формируется в определённой мере весь образ жизни. Общение и взаимодействие являются важнейшими условиями формирования сознания и самосознания личности, стимуляторами её развития, условиями формирования её психических свойств» [7].

Предлагаемый отечественными и зарубежными методистами и психологами подход к обучению иностранному языку посредством организованного иноязычного общения делает развитие, познание, воспитание не побочными продуктами практического владения языка, а сущностными компонентами содержания обучения.

«Процесс обучения иноязычному общению (как в устной, так и в письменной формах) можно представить как модель процесса реального общения по основным параметрам: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия обучающихся и система речевых средств» [7].

В соответствии с этим создаются условия обучения, адекватные реальной языковой практике, изыскиваются новые пути и средства реализации коммуникативного подхода в обучении, развитию умений и навыков иноязычной речи как на материале отечественных, так и зарубежных исследований. Стимулом общения на иностранном языке, согласно экспериментальным исследованиям, может служить:

- неравномерно распределённая между участниками коммуникации лингвострановедческая информация;
- естественное различие в точках зрения, основанное на несхожести социально-исторического и жизненного опыта;
- субъективное различие ценности различной страноведчески важной информации, предлагаемой студентам для ознакомления и обсуждения в процессе иноязычного общения;
- совместное решение учебных задач;
- ролевая игра как средство развития умений и навыков устной речи в сочетании с функционально-семантическими опорами, которые позволяют стимулировать развёрнутые высказывания студентов, ориентированные на употребление в речи конкретного языкового материала.

Выводы. Обозначенный в данной статье круг вопросов позволяет утверждать, что обучение иноязычной культуре посредством иностранного языка является одной из актуальных и центральных проблем усвоения иноязычной речи. Такая организация процесса изучения иностранного языка, при которой студент знакомится с современной действительностью, национальной культурой страны, составляет сущность лингвострановедческого аспекта обучения иноязычной речи. К сожалению, потенциальные функции лингвострановедения недостаточно полно реализуются в массовой практике обучения. Коренные изменения в языковых запросах современного общества остро ставят вопрос о необходимости реализации культуроносной функции иностранного языка в учебном процессе современной высшей школы. Однако следует заметить, что без специальных усилий преподавателя и сознательного, упорного труда студента язык сам по себе не отдаст хранимую им информацию. Необходима психолого-педагогическая систематизация лингвострановедческих приёмов и методов, способствующих повышению эффективности учебного процесса, их целенаправленная разработка и массовое внедрение в практику.

Возросшая потребность в изучении иностранного языка обусловлена установлением и упрочением духовных, культурных, экономических и политических связей между Россией и западными странами. К специалистам различных профессий предъявляются новые требования, диктуемые

пространства возможен индекс удовлетворенности образовательной средой, рассчитываемый как суммарная оценка некоторых характеристик общественной сферы. Данные характеристики составлены на основе установления образовательной среды как системы потенциалов для формирования субъекта, что еще раз выделяет инициативное начало личности, изучающего собственную общественную среду [9, с. 61].

Экспертиза как метод рассчитывает ориентацию на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого обнаруживается ведущей детерминантой результативности экспертизы. Если метод диагностики намеревает склонность к наибольшей достоверности итогов, путем методической нивелировки субъекта исследователя, то метод экспертизы органично подключает личное мнение эксперта, определенное его профессиональной интуицией. Психологическая экспертиза в системе образования устремлена на постановление стратегической задачи на отметку воздействия новшеств на психосоциальное воспитание и психическое состояние личностей образовательной деятельности. Вместе с этим новшества достоверно анализируются как редкое соединением новейшей образовательной идеи и наличным социокультурным состоянием среды. Это означает, что по отношению к педагогическим новшествам не могут быть развиты стандартизованные процедуры психологического изучения по типу психодиагностических методик. Решение этой проблемы возлежит на пути разработки необычных экспертных моделей, которые разрешают отражать новшества как видоизменение условий, содержаний и структур деятельности всех участников образовательной ситуации, и на этом основании оценивать настоящие или предсказываемые видоизменения характера формирования субъекта. Условия обеспечения безопасной образовательной среды следующие: целеустремленное профессиональное воздействие любого субъекта на развитие безопасной образовательной среды, на гуманизацию взаимоотношений самих субъектов образовательного процесса, адресная поддержка ребенку в постановлении жизненных задач жизнедеятельности, а также социализации в условиях образовательной организации (затруднения, личностные и межличностные вопросы, проблемы социально - эмоционального характера, вопросы с предпочтением видов деятельности и т.д.), деятельное предостережение возникновения актуальных, деструктивных вопросов формирования ребенка в течение учебного дня в образовательной организации, действенное применение адекватных методов и технологий работы в обстоятельствах стрессовой ситуации, увеличение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов, психологов, управленцев, родителей, а также самих обучающихся, охватывая усвоение ими технологиями индивидуальной и групповой работы в обстоятельствах стрессовой ситуации [1, с. 86].

По мнению Г.А. Мкртчана экспертная деятельность в образовании имеет свои специфические задачи, содержание, технологию проведения, запросы к профессионализму, что устанавливает потенциал рассмотрения экспертных работ в качестве автономного вида профессиональной деятельности. Описание сути индивидуальной профессиональной деятельности эксперта может обосновываться на теориях В.Д. Шадрикова (модель функциональной психологической системы деятельности) и А.К. Марковой (концепция профессионализма) [2, с. 69].

характеристики, которые свойственны формирующей образовательной сфере, и доказать их эмпирические референты. Образовательная среда — понятие, которое в последнее время обширно употребляется при обсуждении и исследовании вопросов образования. Понятие, однако, объемно не устоявшееся, различно трактуемое. Анализ феномена образовательного пространства реализовывается с взглядов, соединенных с нынешним соображением образования как среды общественной жизни, а среды — как фактора образования. Образовательную среду можно анализировать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически определившихся факторов, условий, обстоятельств и как единство преднамеренно основанных педагогических условий формирования субъекта образовательного процесса.

В современных изучениях образовательное пространство анализируется как категория, характеризующая формирование ребенка, что обусловливает ее целевое и функциональное направление, в контексте предметности культуры социума (В. И. Слободчиков). Идеи формирования социокультурной образовательной системы обстоятельно рассматриваются в изучениях отечественных психологов и педагогов (Л. Н. Бережнова, Е. И. Казакова, Н. А. Лабунская, Т. В. Менг, Г. А. Ковалев, В. П. Лебедева, А. Б. Орлов, В. И. Панов, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, А. П. Тряпицына, И. М. Улановская, Б. Д. Эльконин, В. А. Ясвин и др.), а также в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.) [4, 5, 7].

По мнению В. А. Ясвина показывается методически перспективным постижение образовательной сферы как системы воздействий и ситуаций развития личности, а также потенциалов для ее воспитания, заключающихся в общественном и пространственно-предметном мире. Важно моделировать и проектировать среду, где субъект будет востребован, где все ее участники испытывали защищенность и удовлетворенность существенных нужд. С психологических взглядов личностно-ориентированное образование есть взаимодействие личностей, и в этом взаимодействии основным ответом обнаруживается преобразование педагогического взаимодействия с учетом образования - для личностей развивающей образовательной системы. Таким образом, значимым эмпирическим критерием психологической характеристики образовательной среды может представлять отношение к ней — положительное, крайнее или негативное, — измеряемое системой шкал, заключающих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты предоставленного отношения [6, 8].

Отметим, что нужда в безопасности показывается базовой в иерархии потребностной сферы человека (А. Маслоу), без всеобщего удовлетворения которой нельзя достичь самореализации. Таким образом, одним из основных параметров образовательной системы обнаруживается ее психологическая безопасность, практическим критерием в данном случае возможен индекс психологической безопасности, разработанный на основе отметки уровня защищенности от психологического личностного насилия, передаваемой всеми участниками образовательной среды. Личностное насилие — сдерживание или ограничение проявления и формирования человека как личности — предельно разрушительно. Оно обнаруживается в сфере взаимодействия людей, необычно взрослого и ребенка. (С. Л. Братченко, Н. М. Ковчук, А. А. Северный). Еще одним показателем психологической безопасности образовательного

экономической ситуацией, различными реформами и кризисами в сфере науки, просвещения, производства. В силу этого владение иностранным языком становится одним из главных условий профессиональной компетентности.

Литература:

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. - 2002. – №1. с. 58-60
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. – М., 2001. – 290 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: МГУ, 4-е издание, допол., 1990. – 246 с.
4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высшая школа, 2002. – 232 с.
5. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования // ИЯШ: 1999. – №2. – с. 33
6. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. Просвещение, 2002. – 357 с.
7. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. Под ред. Пассова Е.И., Царьковой В.Б. - М., 1993. – 127 с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
9. Луньков А.И. О повышении проникающей способности учебного текста. В кн.: Психосемиотика познавательной деятельности и общения. – М.: МГЗПИ, 1983. – с. 60-63
10. Мамонтов А.С. Язык и культура: Сопоставительный аспект изучения. –М.: 2000, 326 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. Пособие. – М.: Академия, 2001. –183 с.
12. Мотивационные аспекты профессионально – ориентированного обучения иностранным языкам в вузе: межвузовский сб. науч. тр. - Пермь: ППИ, 1989, 180 с.
13. Сахор А.М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974. –194 с.
14. Шмелев А.Г. и коллектив. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. – Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. –544 с.
15. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: МГУ, 1972. –126 с.
16. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – УРРС Эдиториал, 2004. – 432 с.
17. Юрина Е.А. Образный строй языка. – Томск.: Изд-во Томского ун-та, 2005. –156 с.
18. Intelekt we frazeologii polskiej, rosyjskiej i chorwackiej (z problemyw jezykowego obrazu swiata). Gdacsk: Wyd-wo Uniwersytetu Gdacskego, 2003. – 168 с.

Педагогика

УДК 37.02;37

кандидат психологических наук, доцент
Безденежных Наталия Николаевна
Нижегородский государственный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Дюдякова Светлана Владимировна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Зайцева Светлана Сергеевна
Российский государственный университет
правосудия, приволжский филиал (г. Нижний Новгород)

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. Эффективность обучения иностранному языку в вузе зависит от правильной организации учебного процесса и применения современных методик. Поиск средств поддержания интереса к изучению иностранного языка - одна из актуальных тем. Язык используется с учётом ситуации общения и влияния на вербальную стратегию, т.е. прагматического эффекта. Авторы анализируют основные функции ролевой игры, ее структуру, элементы, принципы и характер построения, основные этапы проведения, виды ролевых игр и игровых ситуаций, рассматривают взаимодействие лингвистической и социальной сторон процесса коммуникации, определяют основные единицы коммуникации в обучении иностранному языку. В статье приводится определение коммуникативно-функциональной лингвистики, оказавшей большое влияние на методику преподавания иностранных языков, выдвинув в центр внимания такие проблемы как: ситуативно-обусловленное обучение устным видам речевой деятельности, типологии текстов и ситуаций, разработке коммуникативно-ориентированных упражнений, широкому использованию ролевых игр. Авторы большое внимание уделяют развитию у студентов коммуникативной компетенции, т.е. наличию умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, учитывать отношения между участниками коммуникации, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Рекомендации по проведению ролевых игр предъявляют определённые требования к умениям и знаниям педагога, организации учебной работы с учётом возрастных, профессиональных особенностей студентов.

Ключевые слова: речевая деятельность, процесс коммуникации, единицы коммуникации, коммуникативная компетенция, ролевая игра, ситуации общения, языковая конструкция, интонационная модель, учебный процесс.

Annotation. The effectiveness of foreign language teaching in a University depends on the proper organization of the educational process and the application of modern techniques. The search for means of maintaining interest in learning a foreign language is one of the topics. Language is used with regard to the situation of communication and influence on verbal strategy, i.e. the pragmatic effect. The authors analyze the main functions of role-playing, its structure, elements, principles and the nature of the construction, the main stages of the types of role-playing games and game situations to observe the interaction between linguistic and social sides of

Разбор трудов, посвященных вопросу экспертизы в образовательном пространстве, разрешает определить два подхода к оценке образовательного пространства: диагностический, основывающийся на применении пакета психодиагностических методик, предназначенных некоторым субъектам экспертизы, и экспертный, основывающийся на применении установленного комплекта оценочных суждений как участников образовательного процесса, так и экспертов [2, с. 72].

В нынешней психолого-педагогической науке образование анализируется в нескольких позициях: как образовательная система, как образовательный процесс, как образовательная деятельность, как персональный или совокупный итог процесса и как образовательная среда. В данный момент образование по-прежнему нуждается в реформировании, повышается неудовлетворенность участников образовательного процесса, и социума в целом недостаточной подготовленностью обучающихся к автономному решению после окончания общего образования вопросов в разнообразных областях жизнедеятельности — к определению собственного поведения на рынке труда, к участию в социально-политической жизни и т. д. Эта неудовлетворенность разъединяется образовательной организацией, которая отыскивает педагогические средства социализации обучающихся, соответствующие изменяющейся общественной обстановке. Обновление образования заключает образование подобной среды, которая содействует «свободному воспитанию деятельного ребенка» (Я. Корчак) [1, с. 103].

В связи с этим в последнее десятилетие вопросы образования энергично исследуются и рассматриваются, при этом учащенно применяется понятие «образовательная среда», не приобретшее, однако, конкретного определения. Можно определить ряд предпосылок появления в педагогической психологии понятия «образовательная среда». Во- первых, — актуализация вопроса «человек и среда обитания» в нынешнем мире. При этом необычное внимание уделяется сфере образования: структурированию новейших программ обучения, новейших взаимоотношений в системе взаимодействия, современных условий и средств воспитания. Во- вторых, неполная сущность и верность понятий «учебно-воспитательный процесс», «инновационная деятельность», «психологическое сопровождение образовательного процесса» и пр. для рассмотрения индивидуальных черт и преимуществ вариативного образования. С тех пор, как образовательное пространство пришло во внимание объектом педагогических и психологических изучений, определены уровни образовательной среды, раскрыта ее структура, функции, субъекты, выработаны параметры ее экспертизы, осуществлено изучение общественного аспекта.

В работах, отданных этой теме, либо обнаруживается взаимосвязь образовательного пространства с социокультурной средой (Э. Д. Днепров), либо исследуется определенный для изучений теоретический аспект образовательного пространства (А. А. Макареня, В. Г. Воронцова, В. А. Козырев, Д. И. Фрумин, О. С. Газман и др.), либо реализовывается оценка образовательного пространства с точки зрения ее действенности как общественной системы (В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер, К. Маклафин, K. Reid, D. Hopkins) [3, с. 94].

Поскольку каждая среда, в том числе образовательная, содержит ряд психологических составляющих, нужно обнаружить те психологические

educational environment of the objectivity and reliability of the information received and the professionalism of the specialist expert. Also discuss various theoretical approaches of domestic and foreign researchers on the assessment of psychological safety in the educational space.

Keywords: psychological assessment, protection, satisfaction, post-conflict region, psychological safety, educational environment, assessment.

Введение. В настоящее время активно возникает необходимость в проведении оценки образовательного пространства, так как существует рассогласование между предъявляемыми требованиями к целям обучения и воспитания подрастающего поколения, существовавшими ранее и теми, которые применяются в данное время. Потребность в проведении экспертизы в сфере образования для получения комплексной оценки образовательного пространства возникла из-за обусловленных изменений, которые произошли в общественной и образовательной среде. Важной в данном периоде становится задача исследования и установления путей комплексной психологической оценки образовательного пространства, условий, воздействующих на положительное личностное воспитание субъектов образовательного процесса.

Особенно возникает актуальность проведения оценки образовательной среды в постконфликтном регионе, так как в Чеченской республике после завершения военных действий система образования претерпела значительные разрушительные изменения. В данное время можно сказать, что в республике образовательная система функционирует на полноценном уровне, но, все же учитывая поствоенные последствия, этнические особенности и современные требования к образовательному процессу имеется необходимость проведения комплексной оценки образовательной среды для обеспечения психологической безопасности в постконфликтном регионе. Для решения данного вопроса надо разработать научно-методическое сопровождение обеспечения психологической экспертизы безопасности образовательного пространства постконфликтного региона.

Формулировка цели статьи. В данной работе изучаются научно-теоретические подходы к проведению психологической оценки безопасности образовательного пространства постконфликтного региона.

Изложение основного материала статьи. В рамках создания безопасного образовательного пространства экспертизе подвергаются образовательные программы, программы развития, нормативно-правовые документы, педагогическая деятельность, В исследованиях, посвященных различным аспектам экспертизы в образовании, образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, проблемной зоной которой возникает установление критериев ее результативности. В ряде работ в качестве главного критерия результативности разбирается уровень психического развития в интеллектуальной и личностной областях; рассматриваются выделенные теоретические аспекты образовательного пространства; реализовывается оценка образования с точки зрения ее действенности как общественной системы; разбирается возможность ее организационного развития; устанавливается действенность процесса обучения и развития посредством той или иной образовательной технологии, обнаруживается качество новых трансформаций, внесенных в образовательную программу [9, с. 57].

communication process, define the basic units of communication in foreign language teaching. The article provides a definition of communicative-functional linguistics, which had a great impact on foreign language teaching methodology, placing the spotlight on such problems as situation-based learning oral speech activities, the typology of texts and situations, development of communicative exercises, extensive use of role-playing games. The authors pay great attention to the development of students ' communicative competence, i.e. the presence of the ability to correlate linguistic resources to tasks and conditions of communication, to consider the relations between the participants of communication, to organize verbal communication, taking into account social norms of behavior and communicative appropriateness of the utterance. Recommendations for role-playing games require specific skills and knowledge of the teacher, the organization of educational work, taking into account age, professional characteristics of the students.

Keywords: speech activity, the process of communication, unit communication, communicative competence, roleplay, situation of communication, linguistic structure, intonation model, educational process.

Введение. Обучение иностранному языку-это процесс, представляющий собой совместную деятельность студента и педагога. От правильной организации учебного процесса зависит эффективность усвоения иностранного языка. Одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранного языка в вузе является определённая организация обучения с помощью ролевых игр.

Актуальность данного вопроса вызвана рядом причин. Во-первых, это связано с поиском новых средств поддержания у студента интереса к изучаемому предмету. Во-вторых, с созданием определённых условий, приближающих процесс изучения иностранного языка к условиям его реального обучения. С этой точки зрения обучающие возможности ролевой игры велики.

Многие выдающиеся учёные изучали проблему игры и механизмов ее использования в процессе обучения: Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Зимняя И.А., Стронин М.Ф., Федорова Л.И., Ливингстоун К. и др. Ролевая игра, по мнению ученых, возникла в ходе исторического развития общества. Она социальна и связана с определенными условиями жизни в социуме.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – определить основные функции ролевой игры, ее структуру, элементы, принципы и характер построения, основные этапы проведения, виды ролевых игр и игровых ситуаций, дать рекомендации по их применению.

Изложение основного материала статьи. В 70-х годах в нашей стране и за рубежом широкое распространение получила коммуникативная (коммуникативно-функциональная) лингвистика, основные положения которой сводятся к следующему:

- в процесс коммуникации как особого рода человеческой деятельности, направленной на установление и поддержание связи, используемой для передачи информации, взаимодействуют две стороны: лингвистическая и социальная, поскольку любое высказывание, произведенное в конкретной ситуации общения, имеет за собой широкий фон предварительных условий, влияющих на его организацию;

- язык используется с учётом ситуации общения и влияния на вербальную стратегию пишущего, говорящего, слушающего, читающего, т.е. с учетом прагматического эффекта, что исключает возможность существования изолированных высказываний, созданных вне коммуникативного контекста;

- единицей коммуникации (соответственно и обучения) являются определённого рода действия, так называемые речевые акты: утверждение, просьба, вопрос, извинение, благодарность и т.д. Коммуникативная значимость структурных элементов речевого акта (слов, словосочетаний, предложений) выявляется в связном тексте, который определяет их функции и отношения;

- порождению речевого акта предшествует формирование речевого намерения говорящего, в котором учитываются предварительные знания о партнёре по общению, цель, предмет, место и время высказывания;

- наиболее естественными являются устные виды общения - слушание и говорение, проявляющиеся чаще всего в диалогической форме;

- при исследовании и преподавании иностранного языка следует идти от функций и условий общения к системообразующим признакам, а не наоборот.

Коммуникативная лингвистика оказала большое влияние на методику преподавания иностранных языков, выдвинув в центр внимания такие проблемы как: ситуативно-обусловленное обучение устным видам речевой деятельности, типология текстов и ситуаций, разработка коммуникативно-ориентированных упражнений, в том числе и широкое использование ролевых игр.

Наибольшее распространение в отечественной и зарубежной теории ролевых игр получила классификация, разработанная социологом У. Герхардтом, согласно которой роли делятся на статусные, позиционные, ситуационные. Что касается ролевых отношений, то их подразделяют на симметричные и ассиметричные. При симметричных ролевых отношениях коммуниканты являются носителями одной и той же социальной роли, например, студент-студент, преподаватель-преподаватель, брат-сестра и т.д. Ситуации такого общения направлены на развитие умений строить взаимоотношения с носителем идентичной роли, обсуждать проблемы в рамках общего социального контекста. Ассиметричные отношения наблюдаются тогда, когда участники общения характеризуются различными социальными признаками. Например: студент-преподаватель, ученик-учитель, подчинённый-начальник и др.

Большой вклад в классификацию игр внёс М.Ф. Стронин [18]. Он выделяет подготовительные и творческие игры. Подготовительные игры, состоящие из грамматических, лексических, фонетических и орфографических навыков, способствуют формированию речевых навыков. Творческие игры тренируют грамматические структуры и развивают активность студентов.

Ролевые отношения между участниками общения являются основным параметром, определяющим характер ситуации. Так, ролевые отношения носят нередко конфликтный характер. Конфликтная ситуация социального общения характеризуется наличием ролевого конфликта, возникающего между участниками ситуации в трёх случаях: когда индивид является одновременно носителем различных ролей, когда разные люди и разные социальные группы по-разному, часто весьма противоречиво, представляют себе обязанности, связанные с одной и той же ролью, когда носитель роли не обладает способностями, необходимыми для её исполнения.

7. Онуфриева, В. В. Копинг-стратегии подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации / В. В.Онуфриева, А. С. Константинова // Глобальный научный потенциал. – 2016. – № 4 (61). – С. 10–12.

8. Рассказова, Е. И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). URL: http:// psystudy.ru (дата обращения: 20.01.2015).

9. Folkman S. & Lazarus R.S. The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research // Social Science and Medicine. 1988. N 26. P. 309–317.

Психология

УДК: 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА

Аннотация. В данной работе рассматривается актуальность изучения психологической безопасности образовательном пространстве в рамках проведения психологической оценки в форме одного из эффективных способов через экспертную деятельность. Выделяется, что особой потребностью изучения уровня психологической безопасности в образовательном пространстве постконфликтого региона является Чеченская республика в связи с прошедшими военными действиями в данном регионе. Подчеркивается, что военных компании привели к возникновению серьезных последствий, из-за которых в данное время образовательная среда испытывает затруднения, несмотря на происходящие интенсивные позитивные изменения в образовательном пространстве. Определяется одним из важных критериев оценки образовательной среды объективность и достоверность получаемой информации, и профессионализм специалиста-эксперта. Также рассмотрены различные теоретические подходы отечественных и зарубежных исследователей по организации оценки психологической безопасности в образовательном пространстве.

Ключевые слова: психологическая оценка, защищенность, удовлетворенность, постконфликтный регион, психологическая безопасность, образовательной пространство, экспертиза.

Annotation. This paper discusses the relevance of studying of psychological safety of educational space in the framework of the psychological evaluation in the form of one of the most effective ways through expert activities. Stands out that much need of studying the level of psychological safety in the educational space postconflict of the region is the Chechen Republic in connection with military operations in the region. It is emphasized that the consequences of military companies has resulted in serious consequences, which at this time the educational environment is experiencing difficulties, despite intensive positive change in the educational space. Defines one of the important criteria for the evaluation of the

У 76 % подростков снизился уровень развития конфронтационного копинга, стала меньше враждебности и агрессивных усилий. Дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость) стало более развитым у 20 % респондентов, они научились уменьшать значимость ситуации.

У 24 % подростков стал более развит самоконтроль. Они научились в трудных ситуациях регулировать и контролировать свои чувства и эмоции. На 20 % увеличилось количество респондентов, которые стали обращаться к информационной, действенной и эмоциональной поддержке. 80 % подростков склонны к принятию ответственности и только20 % учащихся не признают своей роли в проблеме и попытках ее решения. Таким образом, видна положительная динамика в стратегии принятия ответственности.

Избежать проблемы стремятся только 20 % подростков, научились планировать решение проблемы 24 % учащихся и только 4 % подростков по-прежнему предпочитают не прилагать произвольные усилия по изменению ситуации.

Высокий и средний уровень развития усилий по положительной переоценки ситуации, росте своей личности выявлен у 96 % учащихся, 4 % респондентов по-прежнему не пытаются положительно переоценить ситуацию.

Таким образом, все стратегии как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями у подростков находятся на среднем или высоком уровне развития, т. е. увеличился адаптационный потенциал личности.

Выводы. Полученные данные исследования копинг-стратегий подростков на контрольном этапе дают основания утверждать, что разработанная и апробированная нами тренинговая программа оказалась эффективной. Подростки стали увереннее в себе, стали лучше справляться со стрессом. У них увеличилось количество применяемых активных неагрессивных копинг-стратегий.

Литература:

1. Горохова, Л. Г. Исследование копинг-стратегий у подростков / Л. Г. Горохова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3–го Всероссийского съезда психологов (25–28 июля 2003 г.): в 2т. Т.2. – М.: Академия. 2011. – С. 18.

2. Грановская, Р. М. Психологическая защита у детей / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб.: Свет, 2011. – 939 с.

3. Грецов, А. Г. Психологические тренинги с подростками / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 340 с.

4. Крюкова, Т. Л. Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающее поведение / Т. Л. Крюкова; под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л.Крюковой, А. Е. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.

5. Лазарус, Р. Стресс, оценка и копинг / Р. Лазарус. – М.: Медицина, 1984. – 218 с.

6. Морозова, Т. Ю. Оценка эффективности профилактических программ на основе анализа уровня сформированности копинг-стратегий у подростков / Т. Ю. Морозова, М. М. Ступницкая // Материалы Пятой городской научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья школьников». – М.: ИПССО; АНО «Школа «Премьер», 2008. – С. 15–18.

Иногда причиной конфликтных отношений может служить вербальная коммуникация. Такого рода ситуации возникают, например, в случае неполного речевого переключения при смене роли, несоблюдении «дистанции» в ситуации общения, что проявляется в неправильном, т.е. несоответствующем данной роли выборе языковых (речевых) средств, интонации. Это служит основанием для обвинения говорящего в непочтительности, фамильярности, грубости и т.д., а также причиной накопления у ролевых партнёров расхождений, обусловленных несовершенством владения иностранным языком.

В различных исследованиях до сих пор нет единства взглядов относительно термина «ролевая игра». Для порождения потребности в знаниях и их практическом применении, в целях повышения личностной познавательной активности студентов на занятиях, создаются особые реальные условия для активного обучения иностранному языку - ролевые игры [8]. Главным элементом в структуре игры является, во-первых, игровая роль, которая помогает воспроизводить разнообразные человеческие отношения, существующие в жизни. Только если вычленить и положить в основу игры отношения между людьми, она станет содержательной и полезной. Во-вторых, это игровое действие, а в третьих - игровое употребление предметов. Роль является организующим началом, обеспечивающим мотивацию и желание обучаемого реализовать эту роль.

Построенная по такому принципу ролевая игра стимулирует речевую деятельность, способствуя формированию более прочных умений и навыков. Ситуация ролевого общения может лишь в том случае явиться стимулом к развитию спонтанной творческой речи, если она будет динамичной, а не статичной, связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач. Участники игры должны быть поставлены в такие условия, при которых необходимо выяснить социальные, эмоциональные и познавательные стороны межличностных отношений.

Для создания ролевых ситуаций, в русле которых организуются и проводятся игры, широко используются рисунки, описание ситуаций, инструкции и длительная языковая подготовка, осуществляемая в процессе выполнения упражнений, некоторые из которых носят ролевой характер. Особое внимание уделяется развитию аудирования и говорения на материале так называемых ролевых диалогов-интервью, дискуссий, критической оценки прослушанного или прочитанного.

Что касается развивающего значения игры, то оно заложено в самой ее природе, так как игра – это эмоции, а там где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

Некоторые авторы понимают под ролевой игрой разыгрывание коротких сценок, дискуссий на свободную тему, чтение по ролям, инсценировку текстов, постановку одноактных пьес и т.д. В процессе проведения ролевых игр происходит тесный и активный контакт с социокультурной реальностью изучаемого языка при непосредственном участии педагога. Создаются условия равенства и партнерства, разрушается барьер между студентом и преподавателем. В ходе ролевой игры осуществляется речевая практика.

Большинство педагогов считает целесообразным проводить игру на заключительном этапе работы над темой, поскольку не все студенты способны

к импровизации в ролевой игре без предварительной подготовки. Успешное выполнение ролей обеспечивает учёт трёх моментов:

- ситуативно обусловленный выбор языковых конструкций с учётом социо-культурной специфики общения (речевые формулы приветствий, обращений, титулований, благодарности и т.д.);
- владение интонационными моделями, выражающими эмоции (гнев, радость, печаль и т.п.) с целью реалистического исполнения ролей;
- понимание цели игры и содержания, которое необходимо в ней выразить.

Усвоение указанных положений является задачей этапа, подготавливающего ролевую игру.

Многие ученые рекомендуют проводить игры с самого начала обучения, так как в противном случае от игр не удаётся добиться желаемых результатов из-за барьера, возникающего при этой непривычной форме общения. Несмотря на большое количество публикаций, посвященных теории ролевого общения, а также появление ряда учебников, построенных на основе речевых актов и широкого использования ролевых игр, многие вопросы этой сложной проблемы не получили ещё должного обоснования и однозначного решения. Основными факторами, оказывающими активное влияние на успешное овладение иностранным языком (по мнению многих исследователей) следующее:

- обеспечение мотивированной предметной коммуникативной деятельности на практических занятиях;
- создание разносторонней мотивации коммуникативной деятельности личности;
- организация взаимодействия на основе предметно-ориентированной, мотивированной коммуникативной деятельности студентов между собой и преподавателем [19].

Рекомендации по проведению ролевых игр предъявляют особые требования к языку педагога, его умениям пользоваться мимикой, голосом, кинемами, а также к педагогическому общению в целом. Успешность игры может быть обеспечена при соблюдении педагогом следующих требований:

- создать атмосферу, свободную от страха перед каждым высказыванием;
- участвовать в игре вместе со студентами;
- быть предельно выдержанным, в том числе в конфликтной ситуации;
- показывать участникам игры, что педагог их ценит и уважает, доказывая это индивидуальными знаниями, доверием в самостоятельной организации и проведении тех или иных форм/фрагментов игры;
- интересно и разнообразно организовывать работу с учётом возрастных и профессиональных особенностей студентов.

Выводы. Ролевая игра - явление многофункциональное. С точки зрения процесса порождения речевого высказывания обучение иностранному говорению должно начинаться с приведения в действие механизма мотивации. По мнению И.А. Зимней [6], используемые в практике обучения иностранному языку приемы организации речевого общения, игровых ситуаций непосредственно направлены на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым на повышение эффективности обучения иноязычному говорению. Ролевые игры строятся на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Так как ролевая игра вызывает потребность в общении на

Заключительный этап программы был направлен на обобщение сформированных способов общение, поведения, применение полученных знаний в реальной жизни, осмысление участниками произошедших с ними изменений.

В ходе работы использовались игровые методы, метод групповой дискуссии, мини-лекции, работа в парах и др.

В групповой дискуссии участники группы имели возможность высказывать свое мнение по обсуждаемой проблеме. Здесь они учились формулировать свои мысли, аргументировать свое мнение, спорить, не оскорбляя своих оппонентов, критиковать точку зрения других, не переходя на «личности».

После каждой игры проводилось обсуждение. Участники делись впечатлениями о том, как они себя чувствовали в той или иной роли, мотивируя свои поступки. Игры на интенсивное физическое взаимодействие служили средством усиления интереса участников, повышения работоспособности, снятия напряжения, отдыха, улучшения взаимоотношений в группе.

Эффективность реализованного тренинга проверялась с помощью контрольного среза. Была осуществлена повторная диагностика с использование тех же методик.

Сравним произошедшие изменения по опроснику копинг-стратегии для детей школьного возраста. Проанализировав полученные данные, мы можем сделать вывод, что увеличилось количество подростков, которые в трудных ситуациях стали использовать копинг-стратегию общения («Прошу прощения и говорю правду» – 88 %, «Говорю с кем-нибудь» – 72 %, «Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное» – 72 %). Количество подростков, использующих стратегии отрицания («Стараюсь забыть» – 54 %) и расслабления («Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» – 48 %) изменилось незначительно. Также на 20 % увеличилось количество подростков, которые стали использовать больше копинг-стратегий.

Контрольные данные, полученные с помощью методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана показал, что на 20 % увеличилось количество подростков, которые стали использовать активную копинг-стратегию «решение проблем». Они научились самостоятельно принимать решения при возникновении любых проблем. На 8 % увеличилось количество подростков со средним уровнем сформированности данной стратегии. На 20 % увеличилось количество подростков со средним уровнем стратегии социальной поддержки. Они научились решать проблемы самостоятельно, иногда обращаясь за помощью.

Рассмотрим данные диагностики копинг-механизмов подростков в процессе способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности на контрольном этапе исследования.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что произошли положительные изменения в развитии целенаправленного социального поведения, позволяющего справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации.

предполагает агрессивные усилия по изменению ситуации, определенную степень враждебности и готовности к риску.

Дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость) хорошо развито у 8 % учащихся, 20 % респондентов не могут уменьшить значимость ситуации.

Самоконтроль хорошо развит только у 36 % респондентов, 52 % учащихся обладают средним уровнем развития самоконтроля, 12 % – низким уровнем.

У 12 % учащихся ярко выражены усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки, у 60 % респондентов они выражены средне, 28 % подростков не ищут социальной поддержки.

Так же 4 % подростков склонны к принятию ответственности, 44 % учащихся не признают своей роли в проблеме и попытках ее решения, 52 % подростков принимают ответственность иногда.

Избежать проблемы стремятся 44 % подростков, планируют решение проблемы только 8 % учащихся, 28 % подростков предпочитают не применять произвольные усилия по изменению ситуации.

Высокий уровень развития усилий по положительной переоценки ситуации, росте своей личности характерен для 48 % учащихся, 52 % респондентов не пытаются положительно переоценить ситуацию.

Таким образом, все стратегии как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями, у подростков находятся на среднем или низком уровне развития, т. е. адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии.

Это подтверждает необходимость целенаправленной работы по развитию копинг-стратегий поведения подростков.

На формирующем этапе исследования был разработан и внедрен тренинг, направленный на развитие копинг-стратегий поведения подростков. Во всем мире тренинг считается наиболее эффективным и быстрым инструментом развития и внутренних изменений. Тренинг является отдельной формой образовательного процесса, его особенностью считается высокая интенсивность проведения занятий и использование разных способов достижения.

Тренинговая программа содержала 12 занятий, которые проводились два раза в неделю и длились 60–90 минут. Для участия в тренинге были выбраны все 35 подростков, что объясняется пограничным состоянием адаптационного потенциала личности.

Тренинг включал в себя три этапа: просветительский, основной, заключительный.

Первый этап программы был направлен на создание мотивации подростков к занятиям; установлению эмоционального контакта с тренером, формированию благоприятной, рабочей атмосферы в группе; расширение знаний подростков о формах, причинах стресса и способах проявление стресса.

Второй этап предполагал создание доверительных отношений в группе, приобретение знаний о собственной личности, переоценка себя участниками тренинга, приобретение знаний о копинг-стратегиях и способах их применения, пересмотр ближайшего окружения, развитие внутригрупповой поддержки, снижение тревоги; повышение уровня уверенности в себе, приобретение стрессоустойчивости, осознание своих возможностей.

иностранном языке, то она выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Ролевая игра – игра обучающая, так как определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение студентов в различных речевых ситуациях. Ролевая игра представляет собой механизм овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения и обеспечивает обучающую функцию.

В ролевой игре воспитывается инициативность, дисциплина, трудолюбие, активность студента, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстоять свою точку зрения, найти оптимальное решение в определенных условиях.

Ролевые игры ориентируют студентов на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивают умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других, т.е. выполняют ориентирующую функцию.

Ролевые игры находят широкое применение в различных областях знаний: экономике, социологии, психологии, театроведении, методике обучения различным предметам. Они используются при подготовке специалистов к практической деятельности, развивая у них интерес к учению и формированию когнитивных потребностей, так как наиболее полно отвечают задаче выработки профессионально-ориентированных и речевых умений в процессе действия, в результате решения самим студентом различных проблемных задач.

Литература:

1. Вайсбург М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

3. Горбенко А.М. Основные направления ориентации образования иностранных студентов на подготовительном факультете/ А.М. Горбенко, Н.И. Никоненко, С.В. Черняк // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: Международная научно-методическая конференция. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – С. 11-15

4. Диденко И.А. Интерактивные возможности игры при обучении русскому языку / И.А. Диденко, С.В. Заборовская // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: Международная научно-методическая конференция. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – С. 79-83

5. Дубовая Г.И. Урок-игра как активизация деятельности иностранных учащихся в усвоении языкового материала / Г.И. Дубовая // Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи: Тезисы XV Международной научно-практической конференции. – Харьков: Изд-во ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. – С. 120-123

6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

7. Клец Т.Е. Проблемная ситуация как основная единица обучения иноязычному дискуссионному общению [Текст] // Труды Псковского политехнического института. Псков: Изд-во ППИ, 2010. – № 13. – С. 52–55.

8. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Конышева. – Минск: Тетра Системс, 2007. – 352 с.

9. Кудряшова, А.В., Горбатова, Т.Н., Эффективность развития творческой самостоятельности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку Молодой ученый. – 2014. – № 21. – с. 641–643.

10. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Изд. 3-е. – Ростов.: Феникс, 2008. – 251 с.

11. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2007. – 328 с.

12. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие / Е.А. Маслыко, С.И.Петрова. – 3-е изд., стереотип. – Мн.: Выш. шк., 2006. – 522 с.

13. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2001. – 287 с.

14. Рындина Ю.В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Молодой учёный.- 2013. – № 10 (57). – С. 610–612.

15. Рындина Ю.В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) [Текст] // Молодой учёный. – 2013. – № 9 (56). – С. 467–469.

16. Семёнова Т.В., Семёнова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. – 2005. - №1.

17. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

18. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994. – 231 с.

19. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л.И. Федорова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 176 с.

20. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков. Учебник для студентов учреждений высшего образования – М.: Academia. - 2015. – 288 с.

Меньше всего подростки в трудных ситуациях используют стратегии аффективного реагирования («Воплю и кричу» – 8 %, «Борюсь или дерусь с кем-нибудь» – 12 %, «Бью, ломаю или швыряю вещи» – 12 %, «Дразню кого-нибудь» – 16 %), смены деятельности («Бегаю или хожу пешком» – 16 %).

Наиболее действенными методами, которые обычно помогают совладать с напряжением и беспокойством оказались копинг-стратегии общения («Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого» – 56 %) и избегания («Сплю» – 52 %). Наименее действенными – копинг-стратегии аффективного реагирования («Борюсь или дерусь с кем-нибудь» – 12 %, «Бью, ломаю или швыряю вещи» – 12 %, «Воплю и кричу» – 12 %).

Для выявления доминирующих копинг-стратегий подростков в процессе совладения с трудной жизненной ситуацией был использован опросник «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что высокий уровень развития стратегии решения проблем характерен для 4 % учащихся. Они способны самостоятельно принимать решения при их возникновении. Средний уровень выявлен у 60 % учащихся, что проявляется в небольшой неуверенности в себе, но, тем не менее, неспособности самостоятельно решать возникшие проблемы. У 36 % учащихся – низкий уровень. Подростки сами решать проблему не способны, постоянно обращаются к помощи других и следуют их советам. С очень низким уровнем решения проблем учащихся не оказалось.

У 32 % учащихся показан высокий уровень сформированности копинг-стратегии поиска социальной поддержки, это означает, что они ищут помощи со стороны и всегда ждут совета в решении непонятной для них ситуации. Средний уровень выявлен у 64 % учащихся, которые способны решать проблемы и самостоятельно обращаться за помощью. У 4 % испытуемых низкий уровень поиска социальной поддержки. Они привыкли все решать самостоятельно, не прибегая к помощи других. С очень низким уровнем испытуемых не оказалось.

По результатам подсчета данных по шкале «избегание проблем» высокий уровень выявлен у 8 % подростков. Они не готовы решать проблемы и всячески стараются их избежать, испытуемые не могут решить любые проблемы, они их бояться. Со средним уровнем развития стратегии избегание проблем оказалось 20 % подростков. Они способны и бежать от проблем, и решать их.

Низкий уровень обнаружен у 72 % учащихся. Данная группа подростков не бежит от поставленной проблемы, они уверенны, что сами в силах ее решить, не прибегая к помощи других.

Обобщая данные, можно сделать вывод, что активные поведенческие копинг-стратегии, при которых подростки стараются использовать личностные ресурсы или поддержку окружающих для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы у большинства респондентов находятся на среднем и низком уровне развития.

Для выявления копинг-механизмов подростков в процессе способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности был использован опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса.

Анализ полученных данных показывает, что для 40 % учащихся характерен высокий уровень развития конфронтационного копинга, что

По мнению С. Фолькман и Р. Лазаруса, копинг выполняет две основные функции: регуляция эмоций (копинг, нацеленный на эмоции) и управление проблемами, вызывающими дистресс (копинг, нацеленный на проблему) [9].

Изучению проблемы формирования и предназначения роли копинг стратегий в развитии личности посвящены работы З. Фрейда, К. Хорни, А. Фрейд, А. Маслоу, Ф. Перлза и др. В отечественной психологии исследованием копингов у человека занимались Д. Н. Узнадзе, В. Н. Мясищев, Ф. В. Бассин, Е. Л. Доценко, Э. И. Киршбаум, И. М. Никольская, Р. М. Грановская и др.

В. В. Онуфриева и А. С. Константинова считают, что копинг-стратегии предназначены для лучшего приспособления человека к требованиям сложившейся трудной ситуации [7]. Т. Л. Крюкова отмечет, что копинг-стратегия – это осознанные действия, направленные на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующие человека к требованиям ситуации и помогающие преобразовать ее в соответствии со своими намерениями либо выдержать вытерпеть те обстоятельства, изменить которые он не может [4].

Т. Ю. Морозова и М. М. Ступницкая писали, что копинг – это то, что делает человек, чтобы справиться с возникшим стрессом и включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. Наши мысли, чувства и действия образуют копинг-стратегии, которыми пользуются в различной степени в определенных стрессовых ситуациях [6].

И. М. Никольская, Р. М. Грановская отмечают, что копинг-стратегии осуществляются успешно при наличии следующих условий: достаточно полное осознавание возникших трудностей, знание способов эффективного совладения с ситуацией данного типа; умение своевременно применять их на практике [2].

Анализ копинг-стартегий в психолого-педагогической литературе показал, что они рассматриваются в современной психологии как индивидуальные способы взаимодействия человека с ситуацией, включая всю ее жизненную значимость для него, возможности человека по его преодолению и логики реализации этого процесса. Исследование способов психологической защиты позволяет человеку совладать со стрессом и другими порождающими тревогу событиями.

С целью изучения копинг-стратегий подростков было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МОУ «Лицей № 31» г. о. Саранск. В эксперименте принимали участие 35 подростков в возрасте 13–14 лет.

В процессе исследования использовались следующие диагностические методики: «Опросник копинг-стратегий для детей школьного возраста» [3], методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана [1], опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса [5].

Для выявления способов поведения подростков в стрессовых ситуациях был проведен «Опросник копинг-стратегий для детей школьного возраста». Согласно полученным данным чаще всего в трудных и непонятных ситуациях подростки используют стратегии общения («Прошу прощения и говорю правду» – 64 %, «Говорю с кем-нибудь» – 52 %), отрицания («Стараюсь забыть» – 52 %), расслабления («Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» – 44 %).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик» Бережная Ольга Владимировна
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, заместитель директора по реабилитации ГБУСО «Ставропольский РЦ» Прядко Наталья Александровна
ГБУСО «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» (г. Ставрополь)

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблемы социальной адаптации младших школьников. Выявлена соотнесенность явлений «социальная адаптация» и «мотивация учебной деятельности», которая прослеживается в социальной и познавательной направленности этих процессов и наличии в их структурах социальной активности, позволяющей рассматривать мотивацию учебной деятельности в качестве средства социальной адаптации. Авторы обосновывают, что младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования личности. Особое значение отводится организации положительного эмоционального общения в классе и в семье.

Ключевые слова: адаптация к школе, социальная адаптация, мотивация учебной деятельности, младший школьный возраст, уровни адаптации, познавательные процессы, учитель, личность.

Annotation. The article considers the problem of social adaptation of Junior schoolchildren. The revealed relatedness of phenomena "social adaptation" and "motivation of educational activity", which can be traced in the social and cognitive orientation of these processes and the presence in their structures of social activity, allowing to consider the motivation of educational activity as a means of social adaptation. The authors explain that primary school age is a period of intense development and the qualitative transformation of personality. Special importance is given to the arrangement of positive emotional communication in the classroom and in the family.

Keywords: adaptation to school, social adaptation, motivation of educational activity of primary school age, levels of adaptation, cognitive processes.

Введение. В последние годы в естественнонаучной, социологической, психолого-педагогической литературе активно разрабатывается проблема социальной адаптации ребенка. В основном, это понятие отражает отдельные стороны взаимодействия социальных систем с окружающей их средой. В соответствии с этим требуется комплексный подход в решении как теоретических, так и практических аспектов анализируемой проблемы. В настоящее время проблема социальной адаптации усиливает свою актуальность, ее изучение становится разносторонним, устанавливаются

взаимосвязи, взаимозависимости с другими процессами (в частности, мотивации).

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении социальной адаптации младших школьников как средства позитивной мотивации учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. До настоящего времени однозначного, четкого определения понятия «социальной адаптации», в котором учитывались бы различные стороны этого противоречивого процесса, не существует. Термин адаптация рассматривают с биологической и социальной позиций. В первом случае адаптацию понимают как свойство, изначально присущее всему живому, во втором - в системе отношений «личность - социальная среда» [12].

Множественность подходов к изучению такого феномена как социальная адаптация приводит к тому, что ученые дают различные сущностные характеристики социальной адаптации. Остановимся на точке зрения И. Ю. Резвановой, которая под социальной адаптацией понимает исторически обусловленный процесс и результат приспособления личности к изменяющимся условиям социальной среды, ограниченный во времени и носящий активно преобразующий характер [4].

В своей структуре процесс социальной адаптации имеет цель, специфические особенности, свойства, типы, уровни. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить педагогические *условия* эффективности социальной адаптации. Одним из условий социальной адаптации личности ребенка, является включение в деятельность, направленную на обучение и сохранение здоровья, правильное отношение к миру, окружающим людям, умение устанавливать взаимосвязь между организмом человека и окружающей средой.

Личность адаптируется, взаимодействуя, и взаимодействует адаптируясь. Таким образом, успешность формирования мотивации учебной деятельности обусловливает успешность социальной адаптации, в целом, т.е., социальная адаптация представляется как некий результат, на который должен быть нацелен весь образовательный процесс. Образовательный процесс при этом по своей сущности характеризуется как развивающееся на содержательной основе, с использованием разнообразных средств, взаимодействие всех его участников, направленное на достижение психофизического, умственного, нравственного развития учащихся, что также должно способствовать успешной социальной адаптации.

Основополагающее значение имеет социальная адаптация младших школьников, поскольку именно в этом возрасте ребенок приобретает первый серьезный опыт социальных отношений сотрудничества и взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми людьми [1]. В этот период закладывается база его будущей успешной интеграции в общество, самореализации, создаются условия освоения новых социальных ролей. Следовательно, от того насколько успешно пройдет период социальной адаптации младших школьников зависит его уровень обучения, а в последующем и весь жизненный успех личности.

Следуя принципу непрерывности «образование через всю жизнь», подтверждаем, что младший школьный возраст закладывает основы мотивации учебной деятельности (т.к. ведущим видом деятельности становится учение),

Психология

УДК 159.9(045)

кандидат психологических наук,
старший преподаватель Кудашкина Ольга Васильевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
студент 4 курса Рогачев Александр Иванович
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения копинг-стратегий поведения подростков. Она содержит краткий литературный обзор по данной проблеме. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования по развитию копинг-стратегий поведения подростков в процессе психологического тренинга.

Ключевые слова: копинг-стратегии, копинг-поведение, копинг-механизмы, трудная жизненная ситуация, подростки, психологический тренинг.

Annotation. In article the problem of studying of koping-strategy of behavior of teenagers is considered. Results of a skilled pilot study on development of koping-strategy of behavior of teenagers in the course of psychological training are presented.

Keywords: koping-strategy, koping-behavior, koping-mechanisms, difficult life situation, teenagers, psychological training.

Введение. В последние годы проблема формирования копинг-стратегий активно исследуется в психологии, поскольку условия, в которых проходит жизнедеятельность современного человека, часто называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это связано со многими факторами и угрозами, в том числе политическими, информационными, социально-экономическими, культурными и т.д. Особенно ярко проблемы общества отражаются на подростках, которые в данный кризисный период являются наиболее уязвимыми для психологического воздействия. Подростки, находясь на стадии взросления, часто подвергаются стрессогенным и тревожным ситуациям, поэтому они применяют копинг-стратегии в своем поведении для их преодоления и защиты своего психологического и психического здоровья.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование актуальности проблемы изучения и развития копинг-стратегий поведения подростков средствами психологического тренинга.

Изложение основного материала статьи. Совладение личности с трудными жизненными ситуациями (копинг-поведение, от англ. «to cope» – справляться, совладать с чем-либо) изучается с 50–60 гг. XX в., в зарубежной и отечественной психологии. В 1966 году Р. Лазарус в своей книге «Психологический стресс и процесс совладения с ним» использовал понятие «копинг» для описания стратегий совладения со стрессом и с другими вызывающими тревогу событиями [8].

саморазвитие помогает индивиду адекватно оценивать свои возможности, планировать свою трудовую деятельность, реализовывать свой творческий и профессиональный потенциал. В условиях жесткой конкуренции на рынке труда даёт понять индивиду соответствуют ли его индивидуально-психологические особенности профессиональным ориентациям в той или иной профессиональной деятельности.

Профессиональная мотивация заставляет индивида осознать ответственность за свой профессиональный выбор, который будет зависеть не только от его опыта и квалификации, но и от стремления развиваться в профессии, то есть профессиональной самоактуализации. Желание актуализировать свой профессиональный потенциал свидетельствует о потребности в признании ценности своего труда, а значит формированию профессиональной идентичности, отождествлению себя с социальной группой профессионалов.

Профессиональная идентичность способствует принятию как профессионального, так и личного опыта индивида в основе которого лежат мотивы и цели исполнения профессиональных ролей. Формирование и развитие профессиональной идентичности указывает на то, что выбор профессии, сделанный индивидом, был правильным.

Таким образом, профессиональная идентичность — это индивидуально-психологическая характеристика отождествления себя с профессиональной группой, проявляющаяся во взаимосвязи профессиональной мотивации, профессиональной пригодности, профессионального самоопределения, профессиональной самоидентификации.

Литература:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 511 с.

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. Кобзева О.В. Особенности профессиональной идентичности у студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 52. - Ч. 6. - С. 364-371.

5. Палей М.М., Магун В.С. Психологические характеристики личности и предпосылки её социальных потенциалов // Социальная психология/ под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семёнова. Л. Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. - 288 с.

6. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. - СПб.: Нестор-История, 2015. - 336 с.

взаимообусловливает процессы социальной адаптации (т.к. ребенок попадает в новые условия, социум), познавательные процессы и др., способствующие формированию всесторонне развитой личности готовой вступать во взрослую жизнь.

На протяжении этого возрастного периода происходит множество изменений, особенно в развитии психических функций и социальной компетенции. Э. Эриксон назвал соответствующую этому возрасту стадию психосоциального развития личности стадией инициативы и чувства вины, поскольку именно в это время у ребенка наиболее интенсивно развивается (или не развивается) способность к овладению окружающей его средой.

Новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения [11].

Отметим, что младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением. В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. Происходящее в этом возрасте «утрата детской непосредственности» (Л.С. Выготский) характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

Также отметим, что младший школьный возраст это тот период в жизни ребенка, когда еще возможно заложить фундамент сознательного нравственного поведения, когда происходит усвоение норм и правил поведения. Моральные понятия и суждения младших школьников заметно обогащаются от 1 до 4 класса, становятся более четкими, определенными. Дети 7-8 лет совершают положительные поступки, чаще всего, следуя прямым указаниям старшим, т.к. они хотят прилагать все усилия, чтобы быть хорошими. Развитию положительных нравственных качеств способствуют податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, а главное — огромный авторитет, которым пользуется учитель. *Мотивационная сфера* по темпам развития отстает от интеллектуальной. Воля не сформирована, способность глубоко мыслить и сильно переживать превалирует над доводами разума, школьник совершает множество необдуманных действий. Существенно на ее формирование влияет переход ребенка из семьи в школу. Оценка в семье, где ребенка хвалили и реальная оценка его в школе, которая складывается с другими детьми, резко не совпадает. Когда взгляды семьи и школы расходятся, это всегда создает дополнительную нагрузку на психику ребенка [5; 6].

Успешность социальной адаптации личности зависит от жизненных целей, ценностных ориентаций, поведенческой реализации и социальной среды. Так, жизненные цели и ценностные ориентации закладываются главным образом в семейном воспитании, а их поведенческая реализация происходит в социальной среде, образуемой школой. Проблемы социальной адаптации школьников обусловлены противоречиями между заложенными в семье ценностными ориентациями, требованиями социальной среды в школе и вне школы.

В качестве силы, компенсирующей или смягчающей у ребенка напряжение в связи с влиянием социума, выступает семья. В семье ребенок, прежде всего, получает признание своего "Я", находит круг людей, с которыми может поделиться своими переживаниями. Иными словами, первичные образцы родительского отношения, отношения со значимым взрослым — учителем, интериоризуясь, трансформируются в структуру самоотношения и оказывают определяющее влияние на поведение ребенка. Благоприятные отношения к ребенку в семье, стиль родительского поведения, актуальный семейный климат считаются едва ли не главной, а то и единственной предпосылкой положительного формирования школьной адаптированности.

Сферы школьной и домашней жизни тесно переплетаются. Проблемы в школе могут создать неприятности дома, и наоборот. Ребенок, испытывающий трудности и в школе, и дома, вдвойне подвержен беспокойству, страху, отчаянию. Чтобы почувствовать уверенность в себе, он должен заслужить одобрение, похвалу учителей, родителей, ощутить их эмоциональную поддержку.

При изучении социальной адаптации к школьным условиям и требованиям большое внимание необходимо уделять анализу эмоциональных проявлений. Сформированность социально адекватных способов реализации эмоциональных состояний – один из критериев социально-психологической адаптации.

Одним из элементов социальной адаптации младших школьников является адаптация к школе. Адаптация к школе – довольно длительный процесс, имеющий и физиологические, и психологические аспекты. Выделяются три основных этапа (фазы) физиологической адаптации.

Первый этап – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, отвечают бурной реакцией и значительным напряжением практически все системы организма. Эта «физиологическая буря» длится 2-3 недели.

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия. На первом этапе, ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится: организм тратит все, что есть, а иногда и «в долг берет».

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие (оптимальные) варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Адаптации к школе по исследованиям А.Л. Венгер имеет три уровня:

Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе; требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко, глубоко и плотно; решает усложненные задачи; прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя; выполняет поручения без лишнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной работе; готовится ко всем урокам; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ; самостоятельно решает типовые задачи; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него

отвечать не только представлениям человека о себе, но и перспективам его дальнейшего развития.

Не вызывает сомнения взаимосвязь профессиональной идентичности с профессиональной пригодностью.

Профессиональная пригодность — совокупность индивидуально-психологических особенностей индивида, влияющих на успешность освоения им какой-либо трудовой деятельности и эффективность её выполнения. Именно профессиональная пригодность отражает реальный уровень развития профессионально значимых качеств для конкретной деятельности, которые формируются, развиваются на протяжении жизненного и профессионального пути [1]. Для развития как профессиональной идентичности, так и профессиональной пригодности необходимы возможности самоутверждения и самосовершенствования.

Формирование и развитие профессиональной идентичности является необходимым компонентом подготовки индивида к самостоятельной трудовой деятельности, обеспечения её успешной реализации на всех этапах, а также развития профессионально значимых качеств, то есть формирования профессионала. Взаимное соответствие личных качеств индивида и требований, предъявляемых ему профессиональной деятельностью для выполнения трудовых функций является базисом для формирования профессионального самоопределения [2].

Процесс профессионального самоопределения — сложный динамический процесс, в который вовлечена личность и её социальное окружение [6]. Обязательным компонентом которого является самоидентификация зависящая от профессионального опыта и статуса индивида в трудовом коллективе. Профессиональная самоидентификация прямопропорциональна профессиональному опыту и «статусности» в профессии. Её развитие стимулирует положительное отождествление индивида с представителями выбранной профессии.

Обретение профессиональной самоидентификации, так же как и профессиональной идентичности зависит от личностных качеств индивида, его аттитюдов, мотивов и ценностей. Формирование профессиональных аттитюдов как внутренней афферентной ориентации зависит от прошлого опыта, что позволяет индивиду демонстрировать определенное социальное поведение, в результате которого он воспринимает, оценивает, осознаёт и действует в соответствие с профессиональными шаблонами и клише. Кроме этого у индивида формируется особый тип убеждений, представляющий собой сложившуюся оценку профессиональной деятельности. На основе профессиональных аттитюдов происходит принятие групповых ценностей и ценностных ориентаций.

Выводы. Выбирая профессию индивид должен осознавать всю ответственность своего выбора, а также то, что в ближайшем будущем ему необходимо будет стать конкурентоспособным специалистом в определенной области.

Современное общество предъявляет высокие требования к работнику, кроме сформированных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, умения решать профессиональные задачи, владения трудовыми функциями он обязательно должен стремиться к саморазвитию в профессии. Только постоянное профессиональное

Обязательным компонентом структуры профессиональной идентичности является реалистичный уровень притязаний. Динамика проявления уровня притязаний обусловлена соотношением между приближением к идеальной цели и страхом перед неудачей. Достижение рассматривается как успех или неудача только тогда, когда оно приписывается собственной личности. Однако способности (проявляются в прошлых и настоящих успехах и неудачах) и групповые нормы (индивид сам определяет для себя степень их принятия) могут изменить уровень притязаний.

Решая стать профессионалом в определенной области, индивид должен адекватно оценить сложности и фрустрирующие ситуации, которые ему необходимо будет преодолеть. В ситуациях неуспеха ему необходимо опираться на действие для того, чтобы решать задачи целостно-интуитивно. Только такая позиция способствует выявлению смыслового контекста и общей концепции поиска решений. Обладая реалистичным уровнем притязаний индивид сможет уверенно и настойчиво достигать поставленных профессиональных целей, избегая при этом эмоциональных срывов, повышенной тревожности, низкой самооценки.

Профессиональная мотивация как регулятор деятельности выступает одним из компонентом профессиональной идентичности. Формирование профессиональной мотивации начинает во время получения профессиональных компетенций. В образовательной организации должны быть созданы условия стимулирующие активизацию познавательных мотивов и мотивов овладения профессией. В мотивационной структуре личности они должны быть доминирующими.

В юношеском возрасте, когда индивид получает профессиональное образование, характерна ориентации на успех. Юноши адекватно оценивают свои силы при планировании деятельности, осознают важность учебно-познавательной деятельности для дальнейшей профессиональной самореализации, хотя доминирующими мотивами ещё выступают социальные, проявляющиеся в общение со сверстниками и приобретении социального опыта. В тоже время, высокий личностный интерес к результатам своей деятельности, увлеченность выполнением заданий, уверенность в своих действия позволяет им ставить перед собой всё более трудные цели, а при их достижении использовать все доступные средства и способы, проявлять настойчивость [3].

Формирование профессиональной идентичности зависит также от профессиональных планов индивида, в которых он хочет реализовать свои интересы, склонности и потребности, но самое главное доказать себе и окружающий, что «кризис выбора» профессии им преодолён успешно. Преодолев его индивид хочет не только продемонстрировать свои профессиональные ценности и убеждения, но и в полной мере раскрыть свои потенциальные возможности, то есть самоактуализироваться.

Стремление индивида актуализировать свой потенциал указывает на осознанность мотивов выбора профессии, а также желание идентифицировать себя с социальной (профессиональной) группой. Потребность в профессиональной самоактуализации может заставить индивида получить дополнительные знания, умения и навыки, принять ценности и убеждения выбранной профессиональной группы, отказаться от личного пространства. Она нацеливает индивида на выбор такой профессии, которая будет полностью

интересным; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе, нередки жалобы на нездоровье. У него доминирует подавленное настроение, наблюдаются нарушения дисциплины, объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно, самостоятельная работа с учебником затруднена. А также первоклассник при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса, к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей. Ребенок сохраняет работоспособность и внимание только при удлиненных паузах для отдыха, близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников [3].

Адаптация к школе представляет собой процесс формирования механизма приспособления ребенка к требованиям и условиям обучения. Её результатом может стать как адекватный механизм, приводящий к адаптированности, обеспечивающей успешность последующей учебной деятельности, так и неадекватный механизм приспособления ребенка к школе (нарушения в учебы и поведения, конфликтные отношения, психогенные заболевания и реакции, повышенный уровень тревожности, искажения в личностном развитии), приводящий к дезадаптированности ребенка.

В младшем школьном возрасте развитие интеллекта обеспечивается включением ребенка в учебную деятельность, и для интеллектуального развития. Вместе с этим социальное развитие и определенный уровень социальной зрелости задаются соответствующей социальной деятельностью. На каждом возрастном этапе развития ребенка формируется динамическая система деятельностей. Каждая деятельность в этой системе решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям общества [2].

В соответствии с вышесказанным факторами успешной социальной адаптации, наряду с семейным социумом, выступают взаимоотношениями между детьми в классе, на что указывают исследования, проведенные Т.А. Репиной, Я.Л. Коломинским. Если социально-психологические условия коллектива соответствуют направленности личности ребенка, то благоприятная атмосфера дружбы, заботы друг о друге будет способствовать быстрой адаптации ребенка, но, если нормы групповой морали не соответствуют компонентам социально-психологической структуры личности, то возникает состояние психологического дискомфорта. Через контакты со сверстниками у ребенка формируются умения воспринимать и адекватно оценивать себя и других, что является необходимым условием адаптации личности в группе, в целом в обществе [8]. Факторами успешной социальной адаптации также выступают взаимоотношения с педагогами, предшествующий опыт детей.

Дети, которые имеют опыт общения с окружающими взрослыми и сверстниками, адаптируются быстрее. Кроме того, на характер адаптации влияет уровень физического, психического развития ребенка, состояние здоровья адаптантов, индивидуально-типологические особенности высшей нервной деятельности. Чем выше уровень развития познавательных процессов, способности к общению, тем быстрее ребенок адаптируется в новой среде. Социальная адаптация детей младшего школьного возраста – это активный

процесс усвоения ребенком социального опыта в процессе деятельности и общения [1].

Обобщая вышесказанное можно охарактеризовать социальную адаптацию как состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.

Выводы. Социальная адаптация в младшем школьном возрасте является одним из важнейших процессов формирования личности. Успешная социальная адаптация младших школьников требует организации педагогического коллектива, учета возрастных, психолого-педагогических особенностей детей, организации положительного эмоционального общения в классе, осуществление индивидуального подхода, создание развивающей среды, отвечающей потребностям ребенка, насыщение образовательного процесса различными видами деятельности, моделирующими способы поведения ребенка в различных ситуациях.

Литература:

1. Аксарина Н.М., Голубева Л.Г. Характер адаптации детей раннего возраста при поступлении в детское учреждение. – М.: ЦОЛИУВ. 1974. – 39 с.
2. Ватутина Н.Д. Педагогические условия адаптации детей 3 года жизни к системе общественного воспитания. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1979. – 19 с.
3. Венгер А.Л. Психологическая готовность к школе. // Вопросы психологии. – 1984. - № 4.
4. Гуров В.Н., Резванова И.Ю. Социальная адаптация старших школьников в условиях инновационного дошкольного учреждения. – Ставрополь: СКИПКРО, 2003. – 111 с.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – Спб: Питер, 2006. - 208 с.
6. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования – М.: Издательский Центр «Академия». – 2007. – 480 с.
7. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. – М., 2000. - 240 с.
8. Коломинский Я.П., Панько Е.В. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М. 1992. – 184 с.
9. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности //Вопросы психологии. – 2007. - № 5. - С. 42-47.
10. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения //Вопросы психологии. – 2006. - № 6. - С. 13-24.
11. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Фулекс», 2000. – 544 с.
12. Штарке К. Студенты. Становление личности. – М., 1982 с. 246.

будет достаточно веских мотивов, то формирование профессиональной идентичности происходить не будет.

На наш взгляд, иерархичность и целостность, лежащие в основе сложившейся системы ценностей, активность и самостоятельность, проявляющиеся в активной жизненной позиции, взаимоотношения с другими людьми, способствующие росту и развитию личностей партнёром по взаимодействию [5], стимулируют не только личностное развитие, но и формирование, а в последующем развитие профессиональной идентичности на всех этапах профессиональной карьеры.

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 специалисте (представителе определенной профессиональной группы) проявляется в течение всей трудовой карьеры.

Профессиональная идентичность возможна только тогда, когда личность достигла определенного уровня психического развития, то есть в процессе самопознания начинает воспринимать и переживать самого себя как целое, имеет устойчивую систему собственных ценностей, убеждений и отношений, обязательно обладает устойчивой системой моральных требований и оценок, не только по отношению к другим, но в первую очередь к самой себе.

Формирование целостной личности начинается в детстве, когда у ребенка начинает складываться определённый образ «Я». Именно этот образ по мере взросления помогает индивиду развивать личностные качества.

Истоки профессиональной идентичности закладываются в дошкольном возрасте, когда в рамках сюжетно-ролевой игры ребенок идентифицирует себя с представителями разных профессий, однако не все профессии для него в равной степени привлекательны. Чаще всего дети отдают предпочтения профессиям имеющим «яркие» внешние атрибуты, а также тем, представителей которых чаще видят в средствах массовой информации.

Устойчивая и независимая личность развивается при формировании собственных моральных требований и оценок, что в дальнейшем выступает незаменимым компонентом формирования профессиональной идентичности. Непосредственно собственные моральные требования подчиняют себе специфику профессиональных отношений, с помощью которых вырабатываются профессиональные качества и устои. При сформировавшихся моральных требований и оценках индивид быстрее адаптируется, индивидуализируется, а затем интегрируется в сложившийся профессиональный коллектив.

Формирование профессиональной идентичности происходит не только в ситуациях успеха, когда индивид достигает поставленной цели с минимальными затратами, но и в ситуациях неуспеха, когда не удалось выполнить поставленную задачу. Поэтому необходимо отметить влияние личностных ресурсов преодоления (копинг-поведения) на формирование и развитие профессиональной идентичности. Они позволяют влиять на выбор процессов оценки и преодоления помогая индивиду мобилизироваться для более эффективного и адекватного преодоления фрустрирующих ситуаций.

требованиям социума, поскольку индивид не изолирован в мире, а включен в разные социальные группы и общество целом.

В условиях современного социально-экономического развития общества повышаются требования к работникам осуществляющим профессиональную деятельность в определенной области. Овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками происходит задолго до осуществления самостоятельной профессиональной деятельности. Первичная профессионализация происходит в школе, когда обучающиеся отдают предпочтение определенным предметам. В подростковом возрасте начинают формироваться предпосылки профессиональной идентичности. Но как психологическая характеристика личности она проявляется только в период получения среднего профессионального или высшего образования.

Формулировка цели статьи. В психологии развития кризис выбора профессии определяется проблемой самоопределения, включающей как личностное, так и жизненное самоопределение, при этом профессиональное выступает важной её составляющей.

Формирование профессиональной идентичности во время выбора профессии зависит от многих внешних условий, но доминирующим должна быть активность самого субъекта процесса профессионализации [4]. Именно в юношеском возрасте профессиональная идентичность становится базовым компонентом структуры личности, который стимулирует её психическое развитие.

Поэтому знание базовых психологических свойств, составляющих сущность, профессиональной идентичности, будет способствовать сохранности тождественности Я индивида на этапе получения первого самостоятельного профессионального опыта.

Изложение основного материала статьи. Появление профессиональной идентичности как термина в психологии и смежных с ней областях знаний возникает только в 80-х годах XX века. Связано это, в первую очередь, с быстрой модернизацией труда, включающей не только техническую составляющую, но и изменения в сознании работника. Именно в это время профессиональная деятельность стала требовать всё большей вовлечённости в производственные отношения, поэтому было необходимо определить её психологическую сущность. Так как термин обозначает специфику личностной сферы индивида, то понимание его невозможно без учёта теоретической позиции.

В отечественной психологии личность традиционно рассматривается во взаимодействии с социумом: «субъект и объект общественных отношений» (А.Г. Ковалев), «субъект деятельности» (А.Н. Леонтьев), «дееспособный член общества, осознающий свою роль в нём» (К.К. Платонов), «совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия» (С.Л. Рубинштейн), «деятель общественного развития, сознательный индивид, занимающий определенное положение и общественную роль» (В.В. Богословский).

В отечественной психологии ведущим компонентом структуры личности выступает направленность, которая определяет её потребности, убеждения, интересы, идеалы, мировоззрение. Необходимо отметить, что в основе направленности лежат мотивы деятельности, поэтому если у индивида не

Педагогика

УДК 81.38

кандидат филологических наук, доцент Большак Алла Викторовна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат экономических наук, доцент Сайбель Наталья Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛЕКСИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к обучению студентов переводу стилистически маркированной лексики в экономических текстах; дается классификация наиболее часто употребляемых приемов перевода указанных лексических единиц.

Ключевые слова: лексический стилистический прием, семантический перевод, контекстуальные замены, трансформации.

Annotation. The article deals with the main approaches to teaching students to translate stylistically marked vocabulary used in economic texts; it provides the reader with the classification of the most frequently employed methods of translation of these lexical units.

Keywords: lexical stylistic device, semantic translation, contextual replacements, transformations.

Введение. Данная статья представляет собой анализ основных подходов к переводу лексических стилистических приемов в экономической литературе. Эта тема представляется нам актуальной с той позиции, что перевод профессионально-ориентированного иноязычного текста требует от переводчика знания не только узкоспециальной терминологии, но и стилистически маркированной лексики, которая также характерна для произведений указанной выше категории.

Обзор работ, посвященных развитию у студентов навыков перевода лексических выразительных средств на базе экономических текстов, показал, что такие исследования проводятся пока еще не столь широкомасштабно, как этого требуют современные условия (ввиду постоянно увеличивающегося потока англоязычных изданий, раскрывающих различные вопросы экономики, возрастает и необходимость их качественного перевода). По этой причине в предлагаемой статье мы опирались в большей степени на выводы, которые мы имели возможность сделать по результатам многолетней работы со студентами-переводчиками, обучающимися по программе «Дополнительная квалификация переводчик».

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается не только в описании, но и подробной аргументации наиболее часто используемых способов перевода лексических стилистических приемов, встречающихся в текстах экономической направленности.

В задачи статьи входит подбор отвечающего поставленной цели иллюстративного материала, а также его четко структурированная подача с тем, чтобы в дальнейшем эту информацию можно было использовать на занятиях по теории и практики перевода.

Здесь важно отметить, что все представленные в статье примеры взяты из аутентичных текстов, которые являются частью выпускных работ студентов-экономистов, получивших указанную квалификацию. Соответственно, частотность применения тех или иных техник перевода лексических стилистических приемов выведена на основе постоянного наблюдения за работой студентов и анализа фактического материала.

Изложение основного материала статьи. Как показывает практика, авторы многих научно-публицистических текстов часто используют различного рода лексические стилистические приемы, такие как метафора, сравнение, повтор, аллюзия, ирония, олицетворение и многие другие. Очевидно, это связано с их желанием сделать текст не только информативным, но и придав ему некоторую экспрессивность, вызвать интерес читающего к его содержанию, а также сделать процесс восприятия материала более доступным к пониманию.

Задачи переводчика в данном случае заключается в том, чтобы по возможности сохранить эмоциональный фон повествования, как можно более точно воспроизведя в переведенном варианте те выразительные языковые средства, которые и способствуют усилению коммуникативного эффекта исходного текста. При этом важно, чтобы перевод слова, фразы или предложения соответствовал той смысловой нагрузке, которую они несут на себе в оригинале [8, с. 58].

Чтобы добиться такого результата, переводчик должен иметь навыки, позволяющие ему не только быстро распознать тот или иной стилистический прием, используемый в исходном тексте, но и адекватно передать его в языке перевода.

Показательным в этом отношении является пример перевода слова *buyology*, которое является ключевым в книге *Buy-Ology: How Everything We Believe about Why We Buy is Wrong*, написанной известным специалистом в области маркетинга Мартином Линдстромом.

Уже с самого начала игра слов, в основе которой лежит омонимия – buyology и biology – биология – создает юмористический эффект, хотя представленная в книге информация носит отнюдь не развлекательный характер. Наоборот, основываясь на результатах серьезного исследования в области нейромаркетинга, автор достаточно глубоко анализирует факты, влияющие на принятие потенциальными покупателями решения о приобретении того или иного товара.

And they will prove even more powerful in driving our loyalty, our minds, our wallets, and our *Buyology* than even the marketers themselves could have anticipated [7, с. 67].

Они влияют на нашу лояльность, сознание, кошельки и на *науку о покупках* в гораздо большей степени, чем можно было предположить.

Как нам кажется, переводчик в полной мере реализовал коммуникативную цель данного высказывания, скалькировав образующие его лексемы – buy – покупать + o + -logy – логия (компонент сложных слов, обозначающий отрасль знания, науки [1, с. 944]), хотя в русском варианте от игры слов пришлось отказаться.

Также нужно отметить, что для любой отрасли, в том числе и экономики, характерно использование как индивидуальных, чисто авторских стилистически окрашенных лексических единиц, что проиллюстрировал

15. Овчинникова Г.А. Социальная дезадаптация подростков «группа риска» / Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. / – 2013. – № 4-1. – С. 203-205.

Психология

УДК: 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент Кобзева Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
старший преподаватель Анисимова Яна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные составляющие профессиональной идентичности. Выделен период первичной профессионализации. Определена роль кризиса выбора профессии в формировании профессиональной идентичности. Юношеский возраст обозначен как возраст включения профессиональной идентичности в базовые компоненты структуры личности. Указана роль модернизации труда в определении профессиональной идентичности как термина психологии. Проанализированы компоненты структуры профессиональной нидентичности.

Ключевые слова: направленность, профессиональная идентичность, выбор профессии, копинг-поведение, профессиональная мотивация, профессиональная пригодность, уровень притязаний, профессиональное самоопределение, профессиональная самоидентификация.

Annotation. The article describes the main components of professional identity. Dedicated the period of initial professionalization. Showed the role of crisis career choice in the formation of professional identity. Adolescence is designated as the age of the inclusion of professional identity in the basic components of personality structure. Presents the role of modernization of labour in the definition of professional identity as a term of psychology. Analyzed structural components of professional identity.

Keywords: orientation, professional identity, the choice of profession, coping behavior, professional motivation, professional suitability, the level of claims, professional self-determination, professional self-identity.

Введение. Каждый человек сталкивается с проблемой выбора профессии. Профессия должна быть адекватной как его индивидуально-психологическим особенностям, так и желаниям. Выбрав профессию индивид должен будет принять те требования, которые она предъявляет к его индивидным и личностным особенностям. Кроме этого, избранная профессия должна быть релевантной не только его психологическим чертам, но и соответствовать

борьбы и зачастую это - борьба со своим «не могу» и «не хочу» через «надо» путем преодоления самого себя ценой физических усилий [3]. Важной частью такого поведения становится самомотивация подростков как своего рода готовность самостоятельно настраиваться на преодоление трудностей и нести ответственность за достигнутый результат.

Литература:

1. Беляева Л.А. Влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности подростка. - Вестник Томского государственного университета. – 2001. – № 10. – С. 162-165.
2. Галич Г.О. Профилактика девиантного поведения детей и подростков / Г.О. Галич, Е.А. Карпушкина, Л.Н. Корчагина / Вестник астраханского государственного технического университета. – 2006. – №. 6. – С. 84-91.
3. Джамалутдинов М.И. Влияние спорта на саморегуляцию личности студента. / М.И. Джамалутдинов, Ю.П. Тимофеев, И.А. Кузнецова / Вестник астраханского государственного технического университета. – 2006. – № 6. – С. 314-317.
4. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. С.А Беличевой. - М.: Изд-во, 1993. - 257 с.
5. Журова И.А Влияние спорта на формирование личности / Интерэкспо Геосибирь. – 2014. – № 1. Том 6. – С. 162-165.
6. Комаровская Е.Л. Психологические механизмы стресс преодолевающего поведения студентов спортсменов / Вестник спортивной науки /Е.Л. Комаровская, В.В. Маркелов / – 2012. – № 7.– С. 24-27.
7. Коноплева А.Н. Влияние занятий различными видами спорта на формирование личности школьника 13-14 лет / Актуальные проблемы гуманитарных естественных наук/ А.Н. Коноплева, Ачиева Н.Е. / – № 7-2. – 2015. – С. 203-205.
8. Нечитайло Ж.О. Технология профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта / Мир науки, культуры и образования / – 2009. – № 9. – С. 205-207.
9. Панова Т.В. Социально – психологические особенности подростков «группы риска» / Т.В. Панова, Н.А. Ручкова // Science time /– 2015. – № 1 (13). – С. 364-368.
10. Петрусевич Д.Ч. Особенности коррекции девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта. / Мир науки, культуры и образования / – 2010. – № 6-1 – С. 80-81.
11. Петрусевич Д.Ч. Сущностные характеристики девиантного поведения подростков / Вестник Томского государственного университета. –2011, –№ 6 - С. 162-165.
12. Пуни А.Ц. Проблема личности в психологии спорта. - М.: ФиС, – 1980. – 41 с.
13. Миннегалиев М.М. Роль и значение физической культуры и спорта в преодолении девиантного поведения подростков / Мир науки, культуры и образования / М.М. Миннегалиев / – 2012. № 2. – С. 203-205.
14. Мухамедеева З.С. Социальные проблемы подростков группы риска и пути их решения / Вестник Башкирского университета / – 2007. – № 3. – Том 12. – С. 203-205.

предыдущий пример, так и устоявшихся, которые давно и прочно закрепились в терминологическом корпусе данной сферы.

Более того, со временем у профессионального переводчика формируется когнитивная потребность к более глубокому ознакомлению с этимологической характеристикой подобной лексики. По мнению Гавриленко Н.Н., когнитивный аспект целей обучения при подготовке переводчика текстов по специальности соотносится с формированием и развитием его профессиональной компетентности [2, с. 85].

Рассмотрим эту идею на примере перевода выражения *over the counter*, которое появилось в 1870-х годах в США и изначально использовалось в своем прямом значении, а именно, для описания практики покупки акций непосредственно у банковских стоек. И лишь гораздо позже это словосочетание приобрело статус экономического термина, в основе которого лежит метонимия.

After the IPO, the stock may trade on a stock exchange or *over the counter* [4].

После первичного публичного размещения акций они могут торговаться на фондовой бирже или *на внебиржевом рынке*.

Следующий пример также подчеркивает когнитивный аспект процесса перевода литературы по специальности, и в частности тогда, когда переводчику приходится иметь дело с трактовкой стилистических приемов, содержащихся в тексте оригинала.

Conversely, if you're nearing retirement, a greater portion of your *nest egg* might be devoted to investments focused on income and preservation of your capital [4].

И наоборот, чем ближе ваш пенсионный возраст, тем большая доля ваших *сбережений* должна пойти на инвестирование, которое гарантирует вам прибыль и сохранение вашего капитала.

Термин *nest egg*, который, как и в предыдущем случае, представляет собой метонимию, используется в значении «сбережения» с конца XVII века. Считается, что своим появлением он обязан птицеводам, которые подкладывали в гнезда яйца в качестве приманки для привлечения туда наседок, что, по их мнению, стимулировало куриц-несушек к откладыванию большего количества яиц, в результате чего доход этих птицеводов значительно увеличивался. Выражение *nest egg* приобрело некоторую стилистическую коннотацию именно по аналогии с этой ситуацией и теперь в экономической литературе употребляется в следующем значение: деньги, откладываемые для получения дохода в пенсионный период.

Теперь, когда мы очертили общий круг вопросов, которые неизбежно возникают в процессе порождения текста на языке перевода в случае необходимости воспроизведения в нем стилистических приемов, присутствующих в оригинале, целесообразно рассмотреть основные подходу к переводу указанной категории лексических единиц. Как показывает практика, чаще всего в таких случаях используется либо семантический перевод, либо различного рода контекстуальные замены и трансформации.

1. Семантический перевод стилистически окрашенных лексических единиц возможен тогда, когда степень их эквивалентности в обоих языках совпадает практически полностью. Например, в следующем предложении перевод иронического контекста, основанного на контрасте идей, который вводится союзом *but*, не требует никаких трансформаций или замен, но при этом абсолютно точно сохранены все ключевых элементов иронии.

Those against too much reliance on advertising are fond of quoting John Wanamaker of department store fame: *«I know that half the money I spend on advertising is wasted; but I can never find out which half»* [6, с. 67].

А тем, кто считают, что слишком полагаться на рекламу не стоит, очень нравится известное высказывание Джона Уонамейкера: *«Я знаю, что половина денег, которые я трачу на рекламу, выбрасывается на ветер, но никак не могу понять, какая именно половина»*.

Практически дословный перевод следующего предложения также характеризуется сохранением его семантической структуры в русском языке, за исключением лишь тех моментов, где переводчику с учетом контекста пришлось использовать еще и прием добавления для конкретизации существительных *communications* и *launch*.

Reducing communications after the launch is like buying a treadmill, using it fervently during the first month and then using it as a clothes hanger – you don't get the results you were looking for [9].

Сокращение масштабов информационного взаимодействия после запуска программы – это то же самое, как если бы вы купили беговую дорожку и активно использовали ее только в первый месяц, а затем она стала для вас чем-то вроде вешалки для одежды – иными словами, вы не получили того результата, о котором мечтали.

Примечательным в этом отношении является следующий пример, который прекрасно иллюстрирует ситуацию, когда для перевода английского эмоционально окрашенного выражения вполне уместно употребить его русский аналог, однако дословный перевод стилистического приема все же более предпочтителен с точки зрения ассоциаций со специфическими национальными реалиями.

Так, английское выражение *to ask the fox to guard the henhouse* по смыслу и стилистической окраске полностью совпадает с русским идиоматическим выражением *пустить козла в огород*, которое имеет ироническое значение, а именно, позволять кому-либо действовать там, где он может быть особенно вреден; допускать кого-либо к тому, чем он может воспользоваться в корыстных целях [3].

Однако, учитывая тот факт, что образ козла или козы, ассоциирующийся исключительно с никчемностью и прочими отрицательными характеристиками персонажа (например, *как от козла молока*, *лупить кого-то как сидорову козу*, *на козе не подъедешь*), широко употребляется только в русских анимализмах, контекстуальная замена при переводе указанного выше английского выражения была бы неуместна.

Более того, поскольку исходный текст содержит информацию сугубо профессионального характера, написан формальным языком и относится к научно-публицистическому стилю, можно сделать вывод о том, что русский фразеологизм в переводе может показаться грубоватым, в то время, как дословное сравнение полностью соответствует нормам речевого поведения, принятым в англоговорящих странах.

Even inside the AFL-CIO, a number of unions don't think it's possible to make the WTO enforce workers' rights. «*It's like asking the fox to guard the henhouse*», says Brian Williams [5].

Выводы. Таким образом, спорт способствует развитию психологической культуры подростка, которая является важной характеристикой гармоничного развития личности, обладающей способностью эффективно адаптироваться в обществе через развитие навыков самоуправления своим поведением и эмоциями. Попробуем более точно и подробно рассмотреть все те возможности, которые несет в себе спорт как эффективное средство развития психологической культуры.

1. Спорт способствуют снятию негативного напряжения конструктивными способами без особых последствий для подросткового организма через получение приятных ощущений, возникающих в результате высвобождения накопившегося напряжения.

2. Спорт выступает универсальным средством раскрытия личностного адаптационного потенциала подростка через активизацию собственной активности субъекта средствами поставленных перед ним целей и задач, решение которых формирует планомерное отношение к жизни как системе выстроенных алгоритмических задач.

3. Спорт способствует не только физическому развитию, но и психическому развитию подростка. Командные виды спорта учат думать и решать, уметь разгадывать намерения соперников, их тактику, маскировать задумки, навязывать свою игру [5].

4. Спорт закаляет характер подростка, через развитие воли, целенаправленности поведения, развитие саморегуляции, контроля эмоций. Адаптирует подростков к жизни, формируя у него способность, ориентироваться в сложных и экстремальных ситуациях, развивает готовность принимать взвешенные решения, идти на разумный риск. Спорт формирует комплекс характерологических особенностей подростков, отражающих отношение к людям, к самому себе и к профессиональной деятельности в целом [8], [10].

5. Спорт способствует формированию адекватной самооценки и уровню притязаний [7]. Спорт учит не только побеждать, но и проигрывать, вместе с тем правильно относиться к своему поражению, формируя адекватное отношение в себе и свои достижениям; корректирует самооценку, а также дает возможность осознать свои возможности и ресурсы.

6. Спорт развивает навыки конструктивного общения подростков, выстроенного на схожей системе ценностей и установок, объединенной общей «субкультурой», определяющей стиль жизни спортсменов. Спорт повышает коммуникативную толерантность подростков [6], обогащает опытом общения, учит понимать людей [3], [6].

7. Спорт эмоционально настраивает подростков на переживание позитивных положительных эмоций. Любая спортивная победа - это, в первую очередь, победа над самим собой, которая достигается подростком вследствие осознания своих ресурсов и возможностей, через преодоление своего страха, тревожности, неверности в себе. Спорт учит управлять своим настроением, умением справляться с волнением, развивает навыки управления эмоциями.

8. Спорт стимулирует подростков к поддержанию здорового образа жизни для эффективного психического, психологического и физического развития; спорт способствует развитию мотивации подростков к достижению успеха через преодоление трудностей, внутреннего сопротивления, развивает адекватные амбиции подростков. В спорте всегда присутствует процесс

поведения подростка, систематизируя стиль его жизни. Спорт способствует развитию психологической культуры подростка, которая сама по себе выступает мощным средством адаптации к реальности, преодоления жизненных трудностей через устранение их внутренних причин, психологических трудностей и противоречий [2], [13]. Спорт как вид деятельности включает в себя целый комплекс психологических мер и воздействий, которые одновременно выступают как комплекс профилактических мероприятий, несущих в себе возможность предупредить появление деструктивных ценностей и убеждений, через заполнение «экзистенциального вакуума» - вакуума, который пытается заполниться зачастую не совсем адекватными нормами и ценностями современного общества, формируя патологическую базу для действия деструктивных механизмов влияния социума на еще не зрелую и формирующуюся как социальную единицу личность подростка. Подростки, занимающиеся спортом, имеют более эффективные копинг – стратегии преодоления жизненных трудностей, Так Комаровская Е.Л. отмечает, что в большинстве своем спортсмены отличаются более высоким уровнем готовности к активному противостоянию негативным факторам среды; занятия спортом также повышают сопротивляемость спортсменов по отношению к стрессу. Пренебрежение же спортом, наоборот, приводит к пассивности (осторожность, уход от проблем), склонности к асоциальности, агрессивности поведения (конфронтация, соперничество и др.) [6].

В основе любого поведения подростков лежат выработанные в ходе различных видов деятельности способы адаптации к реальности. Подростки, занимающиеся спортом, менее дезадаптивны, чем не занимающиеся спортом [10], [8], [13]. Возможно, спорт для них выступает как своего рода защитный механизм, сублимация, позволяющая нейтрализовать некоторые агрессивные тенденции, связанные с возникновением избытка психического и физиологического напряжения. Такой защитный механизм психики позволяет им снимать внутреннее напряжение с помощью перенаправления энергии на достижение социально приемлемых целей - в данном случае в спортивные достижения. В любом случае если возникает ситуация, связанная с избытком напряжения и агрессивными тенденциями, то спортсмены всегда имеют под рукой конструктивный способ снятия такого напряжения через физические нагрузки, что делает их агрессию менее опасной для окружающих.

В исследовании особенностей совладающего поведения спортсменов Комаровская Е.Л. также отмечает, что спортсмены проявляют более высокую готовность к поиску новых способов разрешения стрессовой ситуации, к восприятию ее как полезной, способствующей саморазвитию, приобретению нового опыта, что характеризует их высокую степень готовности к принятию ответственности за полученный ими результат деятельности [6]. Спорт развивает некую степень готовности подростков к осознанию глубокой степени ответственности за поступки, готовит их к пониманию того, что каждое твое действие и поступок - это своего рода усилие, которое приближает тебя цели, а отсутствие этих усилий отодвигает тебя от неё. Спорт повышает уровень конкурентоспособности подростка, формируя важное понимание того, что человек либо развивается, либо, стоя на месте, деградирует относительно тех, кто всегда движется (тренируется) вперед.

Даже в самом Конгрессе ряд профсоюзов считают, что невозможно заставить ВТО принять меры по обеспечению соблюдения прав рабочих. *«Это все равно, что просить лису охранять курятник»*, заявляет Брайан Уильямс.

В рамках рассматриваемой темы также следует отметить и те случаи, когда перевод лексических стилистических приемов может быть исключительно дословным в силу того, что составляющие их элементы представлены именами собственными или словами и выражениями, содержащими намек на какой-либо широко известный исторический, культурный, политический и прочий факт, который не нуждается в дополнительном комментарии.

Так, чтобы подчеркнуть некоторые отрицательные черты характера человека, в частности те, которые непосредственно относятся к лидерским качествам, автор нижеследующего высказывания прибег к такому приему, как антономазия, употребив во множественном числе имена собственные *Attila* и *Machiavelli*, в результате чего они стали восприниматься как имена нарицательные.

That there are *modern-day Attilas and Machiavellis* is obvious, and the same uncritical admiration is in evidence [11, с. 9].

Современные Аттилы и Макиавелли существуют – это совершенно очевидно; также налицо и тот факт, что ими слепо восхищаются.

Оформляя свою мысль именно таким образом, автор основывался на идее о том, что то, что оба эти исторических персонажа олицетворяют собой абсолютно бескомпромиссный, часто граничащий с жестокостью подход к управлению государством, всем известный факт.

Семантический перевод также часто используется и для передачи лексического повтора. Поскольку говорящий изначально акцентирует внимание на определенной лексической единице, выражающей конкретное понятие, задача переводчика заключается в сохранении авторского видения той или иной картины, которую он и передает с помощью соответствующего стилистического приема.

At this level we encounter an intangible *realm* of social networks, time and physical space, a *realm* crossed by complex chains of cause and effect that converge and interact, shaping and reshaping society [12, с. 59].

На этом уровне мы сталкиваемся с нематериальной *областью*, основными элементами которой являются социальные сети, временное и физическое пространство, *областью*, которую пересекают сложные причинно-следственные связи. Эти связи сходятся в одну точку и взаимодействуют, формируя и изменяя основные параметры общества.

Однако бывают случаи, когда для перевода того же повтора более уместна структурная трансформация, как, например, в следующем предложении:

But I still advise: Make good *advertising*, not bad *advertising* [6, с. 38].

Но мой совет таков: делайте *рекламу* качественно.

На наш взгляд, здесь опущение повторяющегося существительного вполне оправдано, поскольку дословный перевод: *Но мой совет таков: делайте хорошую рекламу, но не плохую рекламу* нарушает лексические нормы русского языка. И хотя переведенное предложение не столь эмоционально окрашено, как оригинал и больше напоминает констатацию факта, основная мысль, тем не менее, передана вполне корректно.

2. Различного рода контекстуальные замены применяются тогда, когда дословный перевод невозможен в силу того, что в русском языке получившаяся фраза будет звучать абсолютно неидиоматично или того хуже, представлять собой просто набор слов.

Приведенный ниже пример показывает, что даже при наличии в русском языке эквивалента для того или иного английского стилистически маркированного выражения часто приходится прибегать к заменам, используя лексические единицы языка перевода, значение которых совершенно не совпадает со словарным значением элементов исходного текста.

Так, хотя между английским сравнением *to drop like a stone* и русским выражением *падать камнем вниз* наблюдается полное семантическое сходство, тем не менее, последнее подходит не для каждого контекста, особенно, если речь идет о ситуациях, характеризующихся узкоспециальной направленностью.

But what if you've invested $10,000 in the stock market and the price of the stock *drops like a stone* one day [4].

Но что, если вы вложили в фондовый рынок 10 000 долл. и в один прекрасный день цена на акции *резко обрушивается*.

Несмотря на то, что вариант перевода *цена на акции словно падает камнем вниз* вполне понятен, он нарушает как лексические нормы русского языка, поскольку падать камнем может только физический объект, так в некоторой степени и стилистические нормы, поскольку указанное выражение характерно для художественных текстов, а не для отраслевой литературы. По этой причине переводчик, основываясь на смежности понятий, вполне уместно использовал прием смыслового развития, прибегнув к метонимической замене исходного выражения.

Безусловно, предложенный вариант перевода не является стилистическим приемом в русском языке, но и полностью нейтральным его назвать нельзя, поскольку некоторую динамику ему добавляет наречие *резко*.

Следующий пример наглядно демонстрирует необходимость использования приема целостного переосмысления, поскольку при переводе метафоры *advertising muscles* не представляется возможным оттолкнуться от словарных соответствий каждого элемента данного словосочетания: дословный перевод – *рекламные мускулы* – нарушает все законы сочетаемости слов.

If you have money, you have *advertising muscles*, so you can control your editorial presence [13, с. 66].

Если у вас есть деньги, у вас есть *широкие возможности для размещения рекламы в СМИ*. Таким образом, вы можете контролировать масштабы своего влияния на редакцию того или иного издания.

Данный пример показывает, что хотя контекстуальные замены часто и влекут за собой деэмфатизацию исходного высказывания в языке перевода, тем не менее, это никак не искажает смысл оригинала.

Иногда одно выражение может состоять из комбинации стилистических приемов, как, например, в следующем предложении, где антономасия, представленная именем собственным *Dracula*, имеющим отрицательные коннотации, и метафорическая фраза *drain the very lifeblood away from brands*, которая также ассоциируется с негативными эмоциями, в целом создают эффект критического восприятия ситуации, которая граничит с коллапсом.

справиться с кризисом взросления. В возрасте 13-14 лет интенсивно формируется и изменяется взгляд подростка на себя, на других людей, переосмысливается отношение к жизни, что не должно оставаться без внимания со стороны социума. Спорт в жизни подростков становится своего рода мотивационным фактором личностного роста и развития.

Спорт как деятельность с точки зрения психологии можно обозначить как разновидность физической и психической активности личности, направленной на развитие психологических механизмов преодоления физической сопротивляемости тела, а также субъективных ограничений организма. Любой человек, задействованный в каком-либо виде спорта, находится в состоянии раскрытия своих возможностей через преодоление субъективных физиологических и психологических ограничений (чаще всего это преодоление боли, утомляемости, усталости), через раскрытие внутренних резервов и ресурсов своего организма, путем систематических тренировок.

Спорт как систематичная физическая и психологическая активность подростка позволяет скоординировать его психическое развитие на уровне существующих противоречий через интериоризацию внешней активности во внутреннюю составляющую. Результатом такой интериоризации становится достижение соответствующего уровня психологической культуры подростка, выступающей эффективным средством преодоления возрастных трудностей, которые одновременно становится показателем его психологической зрелости на этапе преодоления кризиса.

Низкий уровень психологической культуры - это всегда сложности адаптации, которые приводят к тому, что такие подростки становятся дезадаптивными. Это, в свою очередь, неизбежно связано с «социальным риском» нарушений возрастного, психического и личностного развития [4], [9], [15].

Панова Т.В. [9] отмечает, что для подростков «группы риска» характерны такие социально-психологические особенности, как неадекватная самооценка, высокий уровень враждебности и агрессивности, наличие социальной некомпетентности, такие акцентуации характера, как гипертимная, демонстративная, застревающая.

По мнению Овчинниковой Г.А. [15], особенностью подростков «группы риска» является повышенная нейрофизиологическая истощаемость, неусидчивость, эмоционально-волевая незрелость.

Беличева С.А указывает на то, что для дезадаптивных подростков свойственно отсутствие дополнительных социально-психологических ресурсов, необходимых для компенсации переживания социального стресса и снижения эмоционального напряжения [4].

Очень часто для таких подростков девиантное поведение - единственное средство психологической разрядки, а иногда и способ достижения значимых целей, удовлетворения потребностей, раскрытие своего потенциала и активности в деятельности, удовлетворяющей его потребности в самореализации и самоутверждении.

Адаптация и дезадаптация, по мнению Овчинниковой Г.А. [15], являются составными частями социализации. Спортивную же деятельность в таком случае можно рассматривать как эффективное средство адаптации подростков в ходе позитивной социализации, реализующей их потребность в общении, саморазвитии, самореализации и самоактуализации. Спорт, по нашему мнению, выступает эффективным способом преодоления девиантного

Влияние спорта на развитие личности изучалось такими исследователями, как Беляева Л.А. [1], Геллерштейн С.Ч., Джамалутдинов М.И [3], Журова И.А.[5], Нечаев Ф.П., Пуни А.Ц. [12], Худяков Н.А., Комаровская Е.Л. [6] и др.

Исследованием конкретно влияния спорта по особенности протекания кризиса подросткового возраста занимались такие исследователи, как Беляева Л.А. [1], Галич Г.О. [2], Коноплева А.Н., Ачиева Н.Е. [7], Миннегалиев М.М. [13], Петрусевич Д.Ч. [11], Нечитайло Ж.О. [8].

Однако, несмотря на актуальность данной проблемы, современная наука не всегда раскрывает сами механизмы развития адаптации подростков, где спорт, по нашему мнению, выступает универсальным средством интериоризации внешней физической активности подростка во внутреннюю составляющую, психологическую культуру.

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст характеризуется бурными темпами физического и психического развития, связанного с интенсивными изменениями, которые происходят как на уровне психики, так и на уровне всего организма в целом. В этот период происходит гормональная перестройка всего организма, связанная с психосексуальным развитием подростка, которая сопровождается интенсивными психологическими сдвигами в структуре его личности. В такой ситуации любой подросток нуждается в дополнительных средствах социального воздействия, помогающих ему выработать необходимые средства эффективной адаптации для эффективного функционирования в условиях высоких нагрузок со стороны нервной системы.

Бурные темпы психического и физического развития не могут не сказываться на особенностях функционирования психики детей подросткового возраста. Очень часто это приводит к возникновению напряжения, связанного с необходимостью все время перестраиваться к новым условиям и обстоятельствам взросления. Такого рода перегрузка на организм подростка не проходит для него бесследно и безболезненно. Вместе с тем результатом такого кризиса становится формирование совершенного иного самосознания взрослого человека, готового нести ответственность за себя и свои поступки, обладающего соответствующим уровнем восприятия себя. Результатом прохождения данного кризиса взросления становится второе рождение личности (по Выгодскому), готовой принимать ответственность за себя и свою жизнь. Во многих культурах этот период был обозначен обрядами инициации перехода от детства к взрослости, которые сопровождались ритуальными действиями и обрядами посвящения. У каждого народа существовали свои традиции и обряды, посвященные принятию своей взрослости, связанные с осознанием своих новых ролей и функций, диктуемых особенностями текущей культуры, позволяющие им справиться с некоторыми сложностями своего взросления.

Современные подростки, к сожалению, очень часто остаются наедине со своими проблемами, часто это приводит к тому, что не все они способны справиться с ними самостоятельно. По нашему мнению, эффективным средством развития адаптации и повышения психологической культуры подростка выступает спорт. Коноплева А.Н., Ачиева Н.Е. [7] отмечают, что спорт особенно важен в период подросткового возраста, так как способствует развитию личностных качеств подростка, позволяющих

«Brands do not have to die. They can be murdered. And *the marketing Draculas are draining the very lifeblood away from brands*», Larry Light, a brand expert says [6, с. 64].

«Бренды отнюдь не обязательно должны умирать. Их можно просто убить. *Маркетинговые Дракулы высасывают из них все жизненные соки*», говорит бренд-эксперт Лари Лайт.

Как видно из перевода, используемые в этом предложении стилистические приемы воспроизведены двумя способами: антономасия дословно, поскольку имя собственное в данном случае можно передать только посредством транскрипции, в то время как для перевода метафоры *to drain the very lifeblood away from brands* целесообразно использовать прием смыслового развития, отойдя от прямых соответствий используемых в ней лексических единиц: to drain – осушать, отводить воду; lifeblood – 1) *(поэтич.)* кровь; 2) жизненные силы.

3. Трансформации, включающие в себя замену частей речи, числа существительного, грамматической структуры предложения и т.д. также являются важной характеристикой перевода лексических стилистических приемов. Однако, при этом нужно помнить, что любое преобразование исходного высказывания в языке перевода должны быть оправдано.

Так, в следующем примере перевод гиперболы *in a super rush* теми же частями речи, что и в оригинале, был бы некорректным, поскольку такая компоновка слов не согласуется с точки зрения лексических связей с остальными членами предложения. По этой причине нам представляется более правильным прибегнуть к замене частей речи, и перевести это словосочетание придаточным определительным предложением *которые слишком торопятся*.

Scrutinize unusually large orders and those customers *in a super rush* [10, с. 88].

Тщательно проверяйте очень крупные заказы и тех клиентов, которые *слишком торопятся*.

Замена частей речи может быть необходима и по причине отсутствия в языке перевода грамматических эквивалентов для соответствующих категорий исходного языка, что можно проследить на примере герундия, который можно перевести на русский язык существительным, инфинитивом, деепричастием и даже придаточным предложением.

Для перевода сравнения в нижеследующем предложении мы как раз сталкиваемся с тем случаем, когда нам нужно прибегнуть к грамматической замене части речи именно в силу отсутствия подобной грамматической категории в русском языке.

My late friend and mentor, Dr. Steuart Henderson Britt, passionately believed in advertising. *«Doing business without advertising is like winking at a girl in the dark.* You know what you are doing, but nobody else does» [6, с. 43].

Мой покойный друг и наставник доктор Стюарт Хендерсон Брит очень верил в возможности рекламы. *«Вести бизнес без рекламы – говорил он, – это то же самое, что подмигивать девушке в темноте.* Только вы знаете, что вы делаете, и больше никто другой».

В одном только этом предложении герундий претерпел в языке перевода две грамматические трансформации: *doing*, равно как и *winking*, которые используются в оригинале в функции подлежащего, дабы не нарушать целостности структуры русского предложения, целесообразно перевести

инфинитивом, в то время как *advertising*, который используется в функции обстоятельства, лучше перевести существительным.

Выводы. В заключении мы хотим еще раз подчеркнуть, что понимание переводчиком лексических стилистических приемов, встречающихся в специализированной литературе, и умение их грамотно интерпретировать с учетом лингвистических и структурных особенностей исходного текста во многом способствуют правильному оформлению высказываний в языке перевода, посредством которых интенция автора и передается потенциальному получателю – носителю другого языка. Также в определенной степени эти навыки расширяют кругозор самого переводчика, что, несомненно, положительно влияет на формирование у него как общекультурной, так и профессиональной компетенций.

Литература:

1. БАРС – Большой англо-русский словарь: в 2-х т. Т.2 / под общ. рук. И.Р. Гальперина и Э.М. Медниковой. М: Рус. яз., 1988. – 1072 с.

2. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1. М., 2009. – 178 с.

3. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, 2008. – 800 с.

4. Ameriprice Financial, Inc. http://www.ameriprise.com/budgeting-investing/financial-planning-articles/investing-guide.

5. Bacon, David. Globalization: Two Faces, Both Ugly. USA. 2007. http://thehill.com/sites/default/files/aiha_whitepaper01_sweatshopsglobaleconomy_.pdf.

6. Hulbert J.M., Capon Noel, Piercy N.F. Total integrated marketing, 2010. – 368 p.

7. Lindstrom, Martin. Buy-Ology: How Everything We Believe about Why We Buy is Wrong. 2009. – 272 p.

8. Strelkova, N. Introducing Russian-English Translation: Tactics and Techniques for the Translator.New York, 2012. – 171 p.

9. Motivation and Workplace Performance: Research and Best Practices. UK. 2008. http://theirf.org/research/incentives-motivation-and-workplace-performance-research-and-best-practices/147.

10. Radovilsky, Zinovy. E-commerce Management. California State University, East Bay, the United States of America, 2009. – 268 p.

11. Solomon, Robert C. A Better Way to Think About Business: How Personal Integrity Leads to Corporate Success. USA, 1999. – 176 p.

12. Steiner, John F., Steiner, George A. Business, Government, and Society: A Managerial Perspective, Text and Cases. USA, 2005. – 656 p.

13. Tungate, M. Fashion brands: Branding style from Armani to Zara. UK, 2008. – 264 p.

Литература:

1. Дунаева, Н.И. Психологическая структура субъектности как личностного свойства студента-будущего социального педагога / Н.И. Дунаева. - Нижний Новгород: НФ ИБП, 2007. -120 с. - С. 43-46

2. Дунаева, Н.И.// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Научный журнал. – №139. Санкт-Петербург, 2011.– С. 66-73

3. Коссов, Б.Б Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития // Вопросы психологии. -1995. - №6. - С. 9-20

4. Психология субъектности педагога / Под ред. Е.Н.Волковой (Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета). – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. - С. 48.

5. Frydenberg E, Adolescent Coping. Theorenical and Research Perspectives. London - New-York, 1997.

Психология

УДК 159.922.736.4:796.011.1

кандидат психологических наук, доцент Ефимова Ольга Николаевна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук, доцент Самсонова Алевтина Николаевна
Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

СПОРТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье обсуждается влияние спорта на развитие адаптации и повышение психологической культуры подростка. В работе дается анализ механизмов повышения психологической культуры как средства развития личности подростка.

Ключевые слова: психологически адаптация, психологическая культура, подростки, спорт, спортивная психология.

Annotation. The article discusses the impact of sport on the development of adaptation and improvement of psychological teen culture. The paper analyzes the mechanisms to improve the psychological culture as a means of development of the adolescent's personality.

Keywords: psychological adaptation, psychological culture, youth, sports, sports psychology.

Введение. Фундаментальные исследования подросткового возраста, на которые мы опирались в ходе нашего исследования, принадлежат С.А Беличевой, Л.С. Выгодскому, И.В. Дубровиной, Е.В. Заика, И.С. Кону, А.Е. Личко, Г.И. Макартычевой, Д.Ч. Петрусевич, Д.И. Фельдштейну, Д.Б. Эльконину.

был рестандартизован, получена нормировочная шкала для студентов [1]. Это позволило провести диагностику субъектности студентов через ее атрибутивные характеристики.

Сопротивляемость негативным жизненным ситуациям мы изучали с помощью опросника С. С. Гончаровой «Способы преодоления негативных жизненных ситуаций». Опросник позволяет изучить способы и стратегии психологического преодоления негативных ситуаций. Стратегия преодоления – актуальный ответ личности на требования негативной ситуации. Стратегия представляет собой комбинацию способов преодоления, которые определяются как действия человека, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, и разворачиваются в когнитивной, поведенческой и эмоциональной сфере.

На первом этапе, с помощью анкеты, мы выявили негативные жизненные ситуации, которые называли студенты. Были выделены три группы негативных жизненных ситуаций. Самую большую группу негативных жизненных ситуаций составили ситуации, связанные с болезнью и смертью родственников, также трудности, возникающие в отношениях с любимым человеком, в частности: разрыв с любимым человеком, измены, ссоры и конфликты. Далее стоят различные катастрофы, теракты, беспорядки. Затем проблемы в учебе, ухудшение материального положения.

По результатам развития уровня субъектности было получено две группы студентов. В первую группу вошли студенты с развитой субъектностью, во вторую – с недостаточно выраженным уровнем субъектности. Сравнивая полученные результаты компонентов субъектности у студентов, можно констатировать, что наиболее развита структура субъектности у первой группы. Развитие таких компонентов субъектности, как активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности и саморазвитие выше в первой группе, чем во второй. У испытуемых второй группы высокий показатель такого компонента субъектности, как понимание и принятие других, это не случайно, так по методике выхода из сложных ситуаций данная группа студентов ориентирована на поддержку из вне.

Выводы. Анализ результатов способов преодоления негативных жизненных ситуаций, показал, что первая группа студентов больше ориентирована на такие стратегии выхода из негативных жизненных ситуаций, как анализ проблемы, повышение самооценки и поиск выхода из ситуаций. Во второй группе, с низким уровнем субъектности, используются такие стратегии выхода из негативных жизненных ситуаций, как самообвинение и поиск виновных. Наиболее важными компонентами субъектности, позволяющими преодолевать негативные жизненные ситуации в студенческом возрасте являются активность, свобода выбора и ответственность за него, саморазвитие. Таким образом, студенты с развитой субъектностью, выбирают активные жизненные стратегии при выходе из трудных жизненных ситуаций.

Проблема изучения сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям требует своего дальнейшего изучения в различных аспектах, обладает как теоретическим, так и прикладным значением, так как практически каждый случай связан с поиском личностных и средовых ресурсов человека для выхода из сложных ситуаций.

Педагогика

УДК: 376.2

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту,
доцент Воронин Денис Михайлович
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Данная работа посвящена анализу понятия «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Показаны и раскрыты основные особенности организации образовательного процесса для разных категорий детей с ОВЗ, рассмотрены специальные условия для реализации образовательного процесса. Проанализированы особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с ОВЗ.

Ключевые слова: образование, дети, ограниченные возможности здоровья, особенности, организация, потребности.

Annotation. This work analyzes the concept of "child with disabilities". It shows and describes the main features of educational process organization for various categories of children with disabilities considered by the special conditions for the implementation of the educational process. Specific needs which are common to all learners with disabilities was analyzed.

Keywords: education, children, disabilities, characteristics, organization, needs.

Введение. Понятие «дети с ОВЗ» – понятие весьма обширное, которое включает в себя детей, у которых наблюдаются нарушения психофизического развития, дефекты речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта или других систем, также это понятие подразумевает что таким детям необходимо специальное корректирующее обучение и воспитание.

Общеизвестно что в СССР возможностью реализовать право на образование воспользовались лишь чуть менее 30% детей с ОВЗ. На данный момент в РФ этот процент вырос до 58, что показывает значительный прогресс в отношении реализации права на образование детьми с ОВЗ. Большим шагом в развитии образования детей с ОВЗ является ратификация РФ международных Конвенций, что указывает на изменение представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития, что влечет за собой необходимость структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы страны. Результатом этой деятельности выступает формирование специального стандарта образования детей с ОВЗ, который призван гарантировать реализацию права каждого ребенка на образование соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психического развития, способности к освоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

Под специальными условиями получения образования детьми с ОВЗ понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование адаптированных образовательных программ (в том числе, программ коррекционной работы, индивидуальных специальных образовательных программ); специальных методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, компьютерные средства с включением специального оборудования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

Существует особый пакет специальных условий для организации образовательного процесса для детей с ОВЗ, который включает: организационное обеспечение, материально-техническое обеспечение общеобразовательного учреждения, организационно-педагогическое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и кадровое обеспечение образовательного процесса [1, 2, 5]. Все вышеуказанные требования к образовательным организациям, осуществляющих оразовательную деятельность с детьми с ОВЗ делает актуальным формулировку основных особенностей организации образовательного процесса для детей с ОВЗ.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – сформулировать основные особенности организации образовательного процесса для детей с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Понятие «дети с ОВЗ» включает в себя множество групп, которые очень неоднородны между собой, в частности в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Физическое неблагополучие ребенка, являясь основным аргументом нарушения его взаимодействия с окружающим миром, формирует отклонения в его психическом развитии. Зачастую вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволяет предотвращать или частично нивелировать эти вторичные по своему характеру нарушения. Уровень психического развития ребенка с ОВЗ напрямую зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

Различия в развитии детей с ОВЗ значительны: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. К тому же выраженные различия наблюдаются не

неадаптивности, а на качественном новом витке, исходя их своих возможностей и этот акт сродни с творческими проявлениями личности, с моделированием нового [2].

Это происходит благодаря активно-избирательному, субъективному характеру отношений личности с окружающим миром: “личность - это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо избирательно связаться с ним” [4].

Анализируя основные теоретические подходы к пониманию сопротивляемости человека к негативным воздействиям, а также близкие по смыслу к этому теории, мы определили сопротивляемость с точки зрения социально-психологического феномена как способность личности, позволяющей противостоять негативным жизненным ситуациям, нивелировать степень негативного воздействия их на себя и на свое окружение, достигать высокого уровня адаптации к новым условиям собственной жизни и быть способным к конструктивному ее преобразованию. Сопротивляемость, интегрирует развитие отдельных психических функций, имеет индивидуальную меру выраженности, проявляется в успешности и качественном своеобразии выхода из сложной жизненной ситуации**.** С этой точки зрения сопротивляемость рассматривается нами как свойство функциональных систем [2].

Сопротивляемость личности негативным жизненным ситуациям и оценка воздействия этой ситуации на человека обуславливается не столько врожденными, биологически закрепленными механизмами, сколько всем комплексом свойств личности, сформировавшихся в процессе ее развития и деятельности.

Мы считаем, что изучение сопротивляемости как личностного свойства предполагает многомерную оценку: значимость негативной жизненной ситуации для человека, ее когнитивную оценку, а также оценку стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией, так и личностных характеристик, эмоционального компонента, поло-возрастных особенностей, социально-психологических характеристик. Нам близка точка зрения Э. Фрайдернберга [5], который смысл процесса психологического совладания представляет в виде формулы: Совладание = Личность: индивидуальные характеристика + ситуация + восприятие и когнитивная оценка: ситуации, собственных возможностей и эффективности действий.

Сопротивляемость как личностное свойство не являет собой что-то принципиально отличное от традиционно изучаемых психологических свойств, а представляет собой систему стратегий, психологических характеристик, и др., что делает возможным эмпирико-психологическое изучение.

Нами было проведено исследование влияние субъектности как личностного свойства студентов на сопротивляемость негативным жизненным ситуациям.

В исследовании приняло участие 184 студентов двух нижегородских вузов (НГТУ им. Алексеева и НГПУ им К. Минина) в возрасте от 18 до 22 лет.

Для диагностики субъектности мы использовали личностный опросник Е.Н. Волковой, И.А. Серёгиной. Данный опросник был создан для педагогов, для студентов должна быть своя тестовая норма. Личностный опросник нами

предпосылку для рождения ответственности. По мнению В.Ф. Сафина (Сафин,1985), ответственность представляет собой форму проявления личностью своей субъектности.

Интегральной характеристикой субъектности человека является его уникальность. Система, «целенаправленная активность которой поднимается на уровень сознательной, свободной, ценностно-избирательной деятельности, тем самым отличает себя от всех других однородных систем» Уникальность отражает ощущение ценности собственной личности для себя и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других. Она проявляется в принятии себя, в отношении к себе как уверенному человеку, с индивидуальным стилем, с собственной уникальной стратегией при выходе из негативной жизненной ситуации.

Интегральной характеристикой субъектности является саморазвитие. Субъект, осознавая возможность саморазвития и принимая это в качестве необходимого условия своей жизни, оказывается «открытым» для внешних воздействий. При высоком уровне сопротивляемости происходит достижение высокого уровня адаптации к новым условиям собственной жизни и человек способен к конструктивному ее преобразованию. Опираясь на модель посттравматического роста (Tedeschi, Calhoun,1995) при воздействии психологической травмы могут возникать не только негативные последствия, но и рост, вызванный этой ситуацией, положительные психологические личностные изменения, возникшая ситуация дает возможность для дальнейшего саморазвития.

Студенческий возраст – это начало становления подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Опираясь на работы С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, К. А. Абульхановой – Славской, на исследования самоконтроля и самоанализа, Б. Б. Коссов предполагает, что студенческий является наиболее сензитивным к развитию рефлективных способностей, осмысление себя относительно окружающих [3]. Причем именно в студенчестве может наиболее эффективно развиваться способность к конструктивной, по выражению К. А, Абульхановой – Славской, рефлексии, к рефлективной работе с проблемами.

Мы считаем, что сопротивляемость как свойство личности тесным образом связана с преобразующейся активностью личности и именно эта активность связывает субъектность и сопротивляемость. Каждое свойство раскрывает личность с определенной какой-то стороны в зависимости от характера ее взаимоотношений с миром.

В сопротивляемости как и в субъектности делается акцент на активно-преобразующей функции личности, позволяющей личности не просто реактивно откликаться на негативные воздействия, а активно преобразовывать угрожающую ситуацию, защищая при этом личностные структуры от разрушения, сохраняя целостность личности. В субъектной парадигме изучения человека, внимание акцентируется на том, как человек анализирует сложную жизненную ситуацию и свои действия, чем выше развитие субъектности, тем выше сопротивляемость негативным событиям.

Рассматривая сопротивляемость личности через призму субъектного подхода, мы выделяем не столько то, как человек адаптируется к сложившимся негативным жизненным ситуациям, как то, как он преобразует, изменяет свою жизнь исходя из своих представлений. Человек акцентирует внимание на

только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

Из-за неоднородности состава группы, различия в требуемом уровне и содержании образования также должен отражать реальность и быть вариабельным, соответствующим возможностям и потребностями всех детей с ОВЗ. Для каждой категории и внутри каждой категории детей с ОВЗ требуется значительная дифференциация, соответствующая их возможностям и потребностям.

Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения.

Основной целью специального образования выступает внедрение в культуру ребенка, по различным причинам выпадающего из нее. Решить этот вопрос можно особой организацией образовательного процесса, которое выделяющего специальные задачи, формирует разделы содержания обучения, а также - методы, приемы и средства достижения конкретных образовательных задач [1, 2, 4].

Особые образовательные потребности существенно отличаются у детей различных категорий, поскольку обусловлены спецификой нарушения психического развития и формируют особый алгоритм построения учебного процесса. Выделяют особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ: начать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития; ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников; использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения; индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка; обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды; максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Наиболее важным фактором для организации образовательного процесса детей с ОВЗ выступает необходимость предусмотреть в структуре образования удовлетворение как общих со здоровыми сверстниками, так и особых образовательных потребностей, единых для всех группы и специфичных для каждой категории. Путем удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка можно открыть ему дорогу к образованию [1, 2, 3].

Разрабатываемая для каждой категории детей с ОВЗ образовательная программа ложна позволять: максимально расширить охват детей с ОВЗ образованием, отвечающим их возможностям и потребностям; дать ребенку возможность реализовать на практике Конституционное право на образование, вне зависимости от тяжести нарушения развития и возможностей освоения цензового уровня, от типа учреждения, где он получает образование; гарантировать ребенку удовлетворение общих с обычными детьми и особых

образовательных потребностей, создать оптимальные условия реализации его реабилитационного потенциала; обеспечить на практике возможность выбора стандарта образования, адекватного возможностям ребенка, отвечающего желанию семьи, и рекомендациям специалистов, предоставив семье диапазон возможных достижений ребенка при выборе того или иного варианта стандарта; обеспечить на всей территории РФ сопоставимое качество образования детей с ОВЗ; эволюционно перейти от двух параллельных к единой национальной системе, обеспечив механизм взаимодействия общего и специального образования и сделав регулируемым процесс совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ; обеспечить детям с ОВЗ равную с другими сверстниками возможность беспрепятственно переходить из одного типа образовательного учреждения в другое; создать условия и стимулировать модернизацию специального образования в его структурно-функциональном, содержательном и технологическом аспектах.

Обязательной является стандартизация следующих компонентов: результаты образования на каждой ступени; структура образовательной программы; условия, необходимые для получения образования.

Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и формирование жизненной компетенции. «Академический» компонент рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагается, что ребенок впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного потребные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития. Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. Соотношение компонентов жизненной компетенции и академического должно: соответствовать требованиям социума к результатам воспитания и образования ребенка; отражать специфику разработки каждой содержательной области образования; отвечать характеру особых образовательных потребностей детей; варьироваться в разных вариантах стандарта, где роль формирования жизненной компетенции закономерно возрастает в случаях, не предполагающих освоение ребенком цензового образования [1, 2, 6]. Ниже приведем несколько примеров специфических потребностей, обучающихся с разными патологиями.

Специфические образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития: наглядно-действенный характер содержания образования; упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования; специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью; необходимость постоянной актуализации знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды; использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения; стимуляция познавательной активности,

В.А. Петровский показал, что субъектность выражает качественное своеобразие человека как способного к целеполаганию, свободе выбора и ответственности за него, саморазвитию. В.А. Татенко предлагает структуру «зрелого субъекта психической активности», в которую входят шесть основных мотивационно-операциональных механизмов субъектности: «целеполагание» человеком своего психического развития и себя как регулятора этого процесса, «выбор», «нахождение», «продуцирование» психологических средств для достижения поставленной цели; принятие решений» по поводу того, когда и при каких условиях поставленная цель может быть достигнута избранными средствами в максимальной мере; исполнение принятых решений; «оценка» результатов выполнения, анализ причин успеха – неуспеха; «накопление индивидуального опыта, «фиксация» результатов и способов развития своей психики и своих субъектных качеств». На наш взгляд, те же механизмы возникают и в ситуации выхода личности из трудной жизненной ситуации.

Мы изучаем сопротивляемость в контексте психологии субъектности, под которой понимается свойство личности человека производить взаимообусловленные изменения в себе и в окружающей среде. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю [4].

До недавнего времени способность человека к преодолению жизненных трудностей изучалась в рамках когнитивно-поведенческой парадигмы, представители которой с позиций внешнего наблюдателя анализировали то, как человек воспринимает и оценивает свои трудности.

Между тем природа человека не ограничивается его способностью пассивного реагирования. Активно-преобразующая способность личности заключается в самом человеке. В первом приближение существует две основные тенденции отношения человека к негативным воздействиям: с одной стороны, возникающие трудности можно рассматривать как непреодолимое препятствие, и в этом случае активное реагирование человека блокируется; с другой стороны, каждая трудность может восприниматься как некий вызов, стимулирующий развитие новых возможностей активного поведения. Это вторая линия представляется более продуктивной, с точки зрения личностного развития человека, движения его к достижению акме. При этом важна не столько объективная внешняя оценка способности человека к противостоянию негативной среде, сколько его внутренняя позиция и внутренняя оценка, его готовность сопротивляться негативным воздействиям среды.

При выходе из трудной жизненной ситуации человеку необходима развитая способность к рефлексии, которая входит в структуру субъектности и рассматривается как факт осознания происходящего с самим собой, проявляющаяся в самообладании, самооценки, самоконтроле. Так, например, если человек оценивает себя достаточно высоко, позитивно, воспринимает себя как уверенного человека, то он готов преодолеть жизненные невзгоды.

Внутренняя детерминация действий субъекта обеспечивает свободную деятельность. Ощущение свободы является необходимым признаком субъектности. Осознанная активность, обусловленная целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно. При выходе из трудной жизненной ситуации человеку приходится самостоятельно искать способы и пути выхода из сложившихся проблем. Все это способствует проявлению возможности свободного выбора разных стратегий выхода из этой ситуации и этот создает

resistance to the individual life *situation*, data of the empirical study of the effect of subjectivity on the resistance of individual students.

Keyword: resistance as a phenomenon the resistance as personal property, subject approach, the resistance as a phenomenon, structure of subjectivity, negative life events.

Введение. Высокая потребность в изучении феномена психологической сопротивляемости обусловлена тем, что в современном социуме еще больше обострились неразрешенные проблемы прошлого столетия. К ним относятся социально-экономические противоречия, участившиеся случаи терактов, катастроф, чрезвычайных и непредвиденных ситуаций. Проблема сопротивляемости личности негативным ситуациям техногенного, социального и личностного характера становится все более актуальной в современном мире.

В последние годы в психолого-педагогической литературе активно обсуждается проблема субъектности личности и её преобразующее влияние на жизнедеятельность человека. Существуют различные подходы к пониманию и изучению субъектности.

Выделяя в личности особую личностную способность человека – субъектность, мы выбираем из всех возможных методологических оснований для изучения сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям субъектный подход.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования явилось изучение влияния субъектности как личностного свойства студентов - будущих психологов на сопротивляемость негативным жизненным ситуациям. Мы предположили, что чем выше развитие таких компонентов субъектности как активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие, тем выше сопротивляемость негативным жизненным ситуациям. Наиболее важными компонентами субъектности, позволяющими преодолевать негативные жизненные ситуации в студенческом возрасте являются активность, свобода выбора и ответственность за него, саморазвитие. При развитой субъектности у студентов будут применяться следующие стратегии выхода из негативных жизненных ситуаций, такие как, поиск выхода из ситуаций, повышение самооценки, анализ проблемы. При низком уровне развития субъектности, будут применяться при выходе из негативных жизненных ситуаций, такие стратегии, как самообвинение и поиск виновных.

Изложение основного материала статьи. Методологическая основа изучения субъектности заложена в концепции человека, выдвинутой С.Л.Рубинштейном конкретизирована его последователями К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, Е.Н. Волковой и др. Анализ субъектности, особенностей и специфики её рассмотрения представлен в исследованиях А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Ф.Г. Мухаметзяновой, А.К. Осницкого, И.А. Зимней, Е.Н. Волковой, В.А. Петровского, И.А. Серёгиной, В.И. Слободчикова, И.А. Исаева. Изучению субъектности как индивидуально-личностного свойства педагога, студентов посвящены работы Е.Н. Волковой, И.А. Зимней, И.А. Серёгиной, Н.И. Дунаевой.

Структуру субъектности составляют атрибутивные характеристики, описанные в работах Е. Н. Волковой, М. С. Кагана, К. Н. Любутина, А. К. Осницкого, В. А. Петровского, В. А. Татенко.

формирование потребности в познании окружающего мира и во взаимодействии с ним; специальная психокоррекционная помощь, направленная на формирование произвольной саморегуляции в условиях познавательной деятельности и поведения; специальная психокоррекционная помощь, направленная на формирование способности к самостоятельной организации собственной деятельности и осознанию возникающих трудностей, формированию умения запрашивать и использовать помощь взрослого; специальная психокоррекционная помощь, направленная на развитие разных форм коммуникации; специальная психокоррекционная помощь, направленная на формирование навыков социально одобряемого поведения в условиях максимально расширенных социальных контактов.

Специфические образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью: наглядно-действенный характер содержания образования; упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования; введение учебных предметов, способствующих формированию представлений об естественных и социальных компонентах окружающего мира; отработка средств коммуникации, социально-бытовых навыков; специальное обучение «переносу» сформированных знаний умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью; обеспечение обязательности профильного трудового образования; необходимость постоянной актуализации знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью; использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения; стимуляция познавательной активности, формирование потребности в познании окружающего мира и во взаимодействии с ним.

Специфические образовательные потребности обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата: обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание образовательных областей, так и в процессе индивидуальной работы; введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в Программе, адресованной традиционно развивающимся сверстникам; использование специальных методов, приёмов и средств обучения, обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения; индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для нормально развивающегося ребёнка; наглядно-действенный характер содержания образования и упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования; специальное обучение «переносу» сформированных знаний умений в новы ситуации взаимодействия с действительностью; специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации; коррекция произносительной стороны речи; освоение умения использовать речь по всему спектру коммуникативных ситуаций; особая пространственная и временная организация образовательной среды; необходимо максимальное расширение образовательного пространства и выход за пределы образовательного учреждения [1, 2, 3, 6].

Организационное обеспечение образовательного процесса детей с ОВЗ состоит из: нормативно-правовых локальных актов, организации медицинского

обслуживания, организации питания, организации взаимодействия с родителями, организации взаимодействия с ППМС-центрами, организации взаимодействия со СКОУ, организации взаимодействия с МСЭ, организации взаимодействия с ПМПК, организации взаимодействия с органами социальной защиты, информационного обеспечения.

Организационно-педагогические условия образовательного процесса детей с ОВЗ составляют: программно-методическое обеспечение, основная образовательная программа, коррекционная программа как часть общеобразовательной, разрабатывается с использованием: коррекционных программ; индивидуально адаптированной программы; программы дополнительного образования; программы начальной и средней профессиональной подготовки; учебно-методических материалов; дидактических материалов. Также сюда можно отнести: формы и методы организации инклюзивного образовательного процесса в классе, вариативные формы образования, формы и методы организации внеучебной работы, систему оценивания достижений учащихся [1, 2].

Выводы. В результате проведенного анализа литературных источников и нормативной документации показаны и раскрыты основные особенности организации образовательного процесса для разных категорий детей с ОВЗ, рассмотрены специальные условия для реализации образовательного процесса. Проанализированы особые по своему характеру потребности, свойственные обучающимся с ОВЗ.

Литература:

1. Кукушкина О.И. Проект специального федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Режим доступа: http://pandia.ru/text/77/302/26919.php

2. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова) // Альманах института коррекционной педагогики РАО. - №13. Режим доступа: http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo

3. Малофеев Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология.– 2008. - № 1. – С. 71-78.

4. Малофеев Н.Н. Институт коррекционной педагогики РАО: наука – практике на рубеже веков [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – Вып. № 1. – Электрон. ст. - Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-1/institut-korrekcionnoj-pedagogiki-rao-nauka

5. Малофеев Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования [Текст] / Н.Н. Малофеев, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко // Управление ДОУ. - 2010. - №6. - С. 8-23.

6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. - М.: Просвещение, 2009. - 319 с.: ил.

Подводя итог, отметим, что достоинствами предлагаемой методики являются возможность определения направленности на разные формы самоосуществления при небольшой затрате времени на ее проведение и обработку результатов.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.

2. Дерманова И. Б. К вопросу о самоактуализации и самореализации в юношеском возрасте // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб., Вып.8, 2004. стр. 98-116

3. Дерманова И.Б., Лукина Е.А. Возрастные предпочтения способов самоосуществления // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб.,2005. Вып.9. стр. 21-42

4. Дерманова И.Б., Лукина Е.А. Индивидуально-типологические варианты самоосуществления // Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб.,2006. Вып.10. стр. 19-36

5. Котляков В.Ю. «Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов». - Вып. 2. – Кемерово,2003. - 410 с.

6. Личность: внутренний мир и самореализация / Сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. СПб., 1996.

7. Олпорт Г. Становление личности. М., 2002.

8. ФГОС, http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html

9. Франкл В.Человек в поисках смысла / Под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М., 1990.

Психология

УДК 316.61

кандидат психологических наук, доцент Дунаева Наталья Ивановна
Нижегородский государственный технический университет
имени Р. Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО СВОЙСТВА СТУДЕНТОВ НА СОПРОТИВЛЯЕМОСТЬ НЕГАТИВНЫМ ЖИЗНЕННЫМ СИТУАЦИЯМ

Аннотация. В статье обосновывается субъектный поход при изучении сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям, предложено авторское определение сопротивляемости личности негативной жизненной ситуации, приведены данные эмпирического исследования влияния субъектности на сопротивляемость личности студентов.

Ключевые слова: сопротивляемость как феномен, сопротивляемость как личностное свойство, субъектный подход, структура субъектности, негативные жизненные ситуации.

Annotation. In the article the subjective hike in the study of resistance to individual negative life situations, proposed the author's definition of negative

p≤0,01). Те, кто считал, что ему лучше всего удается самовыражение, выбирал статусные ценности (r=0,444 при p≤0,05) и отрицал коммуникативные (r=-0,449 при p≤0,05) и семейные (r=-0,513 при p ≤0,05). Таким образом, самовыражение как способ самоосуществления предполагает акцентуацию эгоцентрического начала подростка с ориентацией на высокое положение в социуме.

Те же, для кого важна была самотрансценденция, в качестве приоритетных выбирали семейные ценности (r=0,418 при p≤0,05). А те, кто считал, что самотрансценденция ему удается лучше всего, отрицал значимость статусных ценностей (r=-0,647 при p≤0,01). То есть самотрансценденция как склонность к выстраиванию бескорыстных отношений служения людям, базируется у подростков на семейных смыслах и ценностях и предполагает отказ от стремления занять высокое положение в обществе.

Те, кто считал, что ему больше всего удается самореализация – отрицал экзистенциальные ценности (r=-0,459 при p≤0,05). Другими словами, ориентация на реализацию своего потенциала имеет несколько утилитарный характер и не сопровождается стремлением к ценностям свободы, любви, жизни, что, однако, вполне объясняется возрастом наших испытуемых. Осознание экзистенциальных ценностей происходит несколько позднее.

Полученные результаты ожидаемы и достаточно логично укладываются в выстроенную схему вариантов самоосуществления и говорят о том, что все три способа самоосуществления детерминированы ценностно-смысловым полем личности подростка.

Экспертная валидность отражала степень соответствия между полученными показателями методики и оценками измеряемого свойства, вынесенными независимыми экспертами (учителями и психологами, работающими с данными школьниками не менее 4-х лет). Количество экспертов, участвующих в исследовании – 5 человек. Эксперты оценивали проявления в поведении отмеченных способов самоосуществления. Так же, как и школьники, эксперты отметили как наиболее выраженную направленность на самореализацию. Сами подростки отмечают ее наибольшую значимость, но не считают, что она удается им лучше всего. На второе место эксперты поставили самовыражение, которое, как считают подростки, им удается в наибольшей степени, но менее важно. А на третьем месте у экспертов оказалась самотрансценденция, которую школьники отмечают как вторую по значимости, но наименее удающуюся. Таким образом, оценки экспертов частично соответствуют представлениям школьников, но не в полной мере повторяют их.

Выводы:

1. На основании литературных источников было проведено «размежевание» семантических полей сходных между собой понятий: самоосуществление, самовыражение, самоактуализация, самореализация, самотрансценденция.
2. В качестве родового понятия нами выделяется самоосуществление, которое реализуется различными способами: самовыражением, самореализацией, самотрансценденцией.
3. Сформулированы и объединены в методику паттерны поведения, характеризующие эти способы.
4. В результате пилотажного обследования опросник показал себя перспективным инструментом изучения данного феномена.

Педагогика

УДК 13.00.01

кандидат педагогических наук, доцент Гаркуша Надежда Анатольевна
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат философских наук, доцент Мельникова Людмила Витальевна
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАЗВИТИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ. КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассмотрена роль преподавания иностранным языкам в системе высшего образования на современном этапе. Особое внимание уделено коммуникативному аспекту, как эффективному средству развития ключевых компетенций, связанных с межкультурной коммуникацией в научно-профессиональной среде.

Ключевые слова: ключевые компетенции, преподавание иностранных языков, высшее образование, коммуникативный аспект, межкультурная коммуникация.

Annotation. The article considers the significance of foreign language teaching at higher school with special attention to the communicative aspect in the improvement of key competencies, as an aid to the effective cross-cultural communication in the science-based and professional environment.

Keywords: key competencies, foreign languages teaching, higher education, communicative aspect, cross-cultural communication.

Введение. В современных условиях растущей информатизации и интернационализации в профессиональной сфере и науке, от высшего образования требуют подготовки целостной, творческой, вариативно мыслящей личности, способной управлять информацией и обладающей обширными коммуникативными умениями и навыками, поэтому молодые специалисты, еще будучи студентами, непосредственно или косвенно, включаются в научно-профессиональное, а, следовательно, и культурное пространство, взаимодействуя с представителями других культур. Большинство не испытывает трудности в понимании смысла коммуникации в силу уже сформированного умения пользоваться информацией, но чаще всего такое умение часто носит чисто прагматический характер, т.е. потребительское отношение к информации в силу сложившейся, к сожалению, преобладающей тенденции использовать ее только на определенном, довольно коротком этапе своего личного профессионального развития без учета постоянно расширяющегося информативного поля в какой-либо данной области, в том числе и за счет осуществления межкультурной коммуникации. Важно, что при этом необходимая информация пропускается только через *свой* культурный опыт, который часто бывает недостаточным или «однобоким» в силу самых разных причин.

Формулировка цели статьи. Определить тенденции и смещение акцентов повышения эффективности развития ключевых компетенций, связанных с межкультурной коммуникацией в научно-профессиональной среде при обучении иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Возникшее противоречие между необходимостью формировать осмысленное отношение, готовность и умение пользоваться информацией на уровне культурного взаимодействия и существующим утилитарным отношением к информации делает актуальной проблему формирования и развития ключевых компетенций как одной из составляющих общей и профессиональной культуры личности. Производным от термина «компетенция» («профессиональная компетенция») выступает понятие «ключевые компетенции». Ключевые компетенции – это компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, общие для всех профессий и специальностей [1]. Ключевыми компетенциями можно назвать такие, которыми, во-первых, должен обладать каждый член общества и которые, во-вторых, можно было бы применять в самых различных ситуациях. Следует отметить, что в настоящее время не существует единого согласованного перечня ключевых компетенций. Ранее, как в зарубежной, так и отечественной науке предпринимались различные попытки дать перечень ключевых компетенций (*«key competencies»)* [5], которые дали некий универсальный симбиоз формулировок, нашедших отражение и в требованиях ко всем без исключения современным учебно-методическим программам всех уровней и этапов обучения, разработанных для школ высшего образования в виде общекультурных и профессиональных компетенций, которые, тем не менее, взаимосвязаны самым тесным образом. Таким образом, *под ключевыми компетенциями подразумевается вся та совокупность знаний, умений, установок и форм поведения, которая способствует осуществлению эффективной профессиональной деятельности, в том числе и в международном поле с учетом культурных, религиозных, этнических и социальных особенностей коммуникантов.*

Поскольку принцип «интеграции предполагает сопряженность компетенций различного уровня» [4], то мы можем видеть, что данная тенденция неизбежно нашла свое отражение во всех без исключения современных учебно-методических программах всех уровней и этапов обучения, разработанных для школ высшего образования. В частности, в разделах, ФГС ВО, касающихся формирования общекультурных компетенций, мы можем встретить множество различных формулировок, таких как «Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках», «Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач», «…владеет развитой письменной и устной коммуникацией…» [3] т.д., и обучение иностранным языкам, прямо или косвенно, способствует развитию таковых. Именно этими факторами обусловлена растущая потребность в приобретении устойчивых навыков владения приемами как устной, так и письменной межкультурной коммуникации в академической и научно-практической областях.

Однако, для эффективного осуществления этой задачи на современном этапе приходится говорить о смещении акцентов в преподавании иностранных языков.

В свете этого мы можем, во-первых, проследить изменения в парадигме образования с прежней схемы «преподаватель – информация – студент» на современную – «студент – информация – преподаватель», во-вторых, в новых

характер. В исследовании участвовали школьники 14-16 лет в количестве - 24 человек. Дополнительно все испытуемые выборки, кроме данной методики, обследовались с помощью методики жизненных смыслов В.Ю. Котлякова [5] (она хорошо известна школьным психологам). Данная методика проводилась с целью обоснования конструктивной валидности, поскольку она позволяет выявить смысловые предпочтения испытуемого. Внешним критерием достоверности выступили экспертные оценки. Экспертам была поставлена задача оценить степень выраженности описанных паттернов в повседневном поведении каждого испытуемого. Статистический анализ результатов проводился с помощью компьютерного пакета статистических программ SPSS ver. 19.0.

По результатам обнаружилось (см. табл.1) , что наиболее важным для себя подростки считают самореализацию. Вторая по степени важности – самотрансценденция, а самовыражение оказалось на третьем месте. При оценке представленности этих форм в своем поведении они отметили, что наиболее удается им самовыражение. А самореализация и самотрансценденция – несколько меньше.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения способов самоосуществления (ранговая шкала)

Формы самоосуществления	M - средние значения	Стандартное отклонение
Важно - самовыражение	16,0	5,10
Важно - самореализация	13,5	3,75
Важно - самотрансценденция	15,3	5,09
Удается - самовыражение	14,7	4,58
Удается - самореализация	15,0	3,64
Удается – самотрансценденция	15,3	4,82

Анализ внутрифункциональных связей среди разных способов самоосуществления обнаружил следующую картину: те подростки, которые выбирали самовыражение как наиболее значимый фактор поведения, считали что именно самовыражение им удается лучше всего ($r=0,533$ при $p\leq0,01$). При этом они не считали сколько-нибудь значимой такую форму поведения как самотрансцендентность ($r=-0,729$ при $p\leq0,01$) и отмечали, что она им не удается ($r=-0,437$ при $p\leq0,05$). Те же, кто считал, что ему лучше всего удается самореализация, указывали, что им не удается самотрансцендентность ($r=-0,442$ при $p\leq0,05$). Таким образом, было получено, что в поведении подростков доминирует какая-то одна из форм самоосуществления, которая, как правило, сочетается с отказом от других или, по крайней мере, предполагает существенное снижение их выраженности.

Как уже отмечалось, для обоснования конструктивной валидности, нами был проведен корреляционный анализ с данными, полученными по методике жизненных смыслов. Были обнаружены следующие взаимосвязи. Важность самовыражения подчеркивали те испытуемые, которые отрицали альтруистические и семейные ценности ($r=-0,438$ при $p\leq0,05$; $r=-0,698$ при

2. Инструкция: проранжируй, пожалуйста, насколько тебе удается так себя вести. Ту форму поведения, которая удается тебе лучше всего, поставь на 1 место, несколько хуже – на 2, еще хуже – на 3 и т.д., а та форма, которая удается хуже, всего должна занять последнее – 9 место. Работай вдумчиво, не спеша. Здесь нет правильных или неправильных ответов.

Очень хорошо получается: 1__2__3__4__5__6__7__8__ 9 совсем не получается

Мне удается:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Быть оригинальным во внешности (одежде, прическе, украшениях, манере поведения и т.д.)									
2.Демонстрировать свои умения окружающим (рисовать, петь, танцевать, спортивные достижения)									
3.Быть не похожим на других									
4.Добиваться успехов в спорте, учебе, творчестве									
5.Чтобы мои успехи и достижения оценили окружающие (родители, одноклассники, друзья, *учителя*)									
6.Добиваться поставленной цели в деле, которое является важным для окружающих									
7.Забыть о себе, если нужно что-то сделать для близких (родителей, друзей)									
8.Забыть о себе, если это нужно для общего дела (в школе, в городе, в стране)									
9.Забыть о своих интересах ради дружбы, справедливости, милосердия									

Каждый способ самоосуществления представлен в тексте методики тремя вариантами поведения (поведенческими паттернами), которые раскрывают его основное содержание. Для получения обобщенной оценки по выраженности того или иного способа самоосуществления ранги по трем поведенческим паттернам суммировались по каждому испытуемому и выводилась средняя оценка по выборке в целом уже по суммарным показателям. К самовыражению относились поведенческие паттерны под номерами 1; 2; 3. К самореализации – 4; 5; 6. К самотрансценденции – 7; 8; 9.

Экспериментальная проверка опросника проводилась на базе лицея № 214 Центрального района г. Санкт-Петербурга. Исследование носило пилотажный

дидактических условиях сместились и акценты задач преподавательской деятельности. Учитывая вышесказанное, рассмотрим более подробно некоторые отчетливые тенденции, которые дополняют и с течением времени видоизменяют методику и стиль преподавания в передовых вузах, необходимые для приобретения и дальнейшего развития ключевых компетенций в процессе обучения иностранным языкам.

Если ранее, например, в одну из задач преподавателя входил поиск «свежей» текстовой информации как средства обучения чтению и переводу, т.е. найти *что-нибудь* соответствующее специальности студента, то теперь потребности и навыки поиска студентов таковы, что они в состоянии самостоятельно *найти именно то, что необходимо им* для расширения профессионального и научного кругозора. Следовательно, современная задача состоит в том, чтобы организовать познавательную деятельность студентов, содействуя самостоятельному приобретению знаний, в которых они могли бы свободно ориентироваться, оценивать (возможно, критически) полученную информацию. Задача преподавателя *научить* выражать свое отношение к ней самыми разнообразными языковыми средствами с непременным соблюдением языковых и морально-этических норм, какую бы коннотацию не носили суждения коммуниканта [2].

Учитывая все более возрастающую роль коммуникативного аспекта в научных кругах, в задачи преподавателей входит не только развитие коммуникативных навыков у студентов за счет усвоения лексических единиц и норм речевого этикета (как это в основном происходило и происходит в настоящее время), но и формирование умений компактно формулировать, корректно выражать и отстаивать собственное мнение, а также донести это мнение до речевых партнеров, соблюдая при этом стилистические и этические нормы, принятые в научных сообществах. Это означает, что страноведческие знания, которым уделяется большое внимание и объем часов в основном на языковых и гуманитарных направлениях, необходимы для студентов всех направлений, поскольку знание особенностей культур и общения в других странах способствует толерантному восприятию и более эффективному осуществлению иноязычной деятельности. Практически при обучении иностранному языку на данном этапе студенты должны получить «инструмент», т.е. стилистически устоявшиеся, общепринятые языковые, речекоммуникативные средства общения, более того их необходимо научить делать осознанный и оперативный выбор языковых средств, адекватных данной коммуникативной ситуации. Это означает, что определение ключевых компетенций, в объем которых входят и языковые компетенции, ближе к понятийному полю «*знаю, как*», чем к полю «*знаю, что*» [5].

Преподавателям же стоит уделить внимание современным методикам и наиболее эффективным приемам обучения, разработанным не только российскими, но и зарубежными школами преподавания иностранных языков.

Что же касается мотивации изучения студентами иностранного языка, то современные мировые тенденции и профессиональные требования к специалистам таковы, что роль преподавателей в повышении мотивации намного упрощается по сравнению с прошедшим десятилетием. Растущая академическая мобильность в большей мере способствует возрастанию роли владения иностранными языками. Более того, сейчас сформировалось новое условие приема на высокооплачиваемую работу – владеть иностранным

языком как средством иноязычного профессионального общения, что предполагает установление контактов, участие в совещаниях и переговорах, ведение деловой корреспонденции и т.п.. Теперь же в задачи входит поддержание преподавателями мотивации на должном уровне за счет применения современных средств обучения, как то компьютерных технологий, включая обучающие программы, тестирование, проведение интернет-конференций и телемостов, а также традиционных образовательных технологий с учетом обновления *содержания* обучения иностранным языкам.

Если ранее такой аспект, как «Деловой английский язык» являлся обязательным в преподавании студентам, обучающимся экономике, менеджменту, международному праву и некоторым другим специальностям, как необходимый в овладении иностранным языком в рамках специальности, то теперь ситуация изменилась таким образом, что деловые и научные контакты в какой бы то ни было области, включая прикладные, естественные и гуманитарные сферы, заставляют овладевать навыками осуществления межкультурной коммуникации отнюдь не в минимальном объеме.

В условиях ограниченного рамками учебных программ времени, отведенному на изучение иностранных языков, необходимо предпринимать определенные шаги в этом направлении, в частности, расширять сектор, посвященный межкультурной коммуникации, разрабатывать программы преподавания «Делового английского языка», предусматривающие разные уровни овладения устной и письменной коммуникацией, как в рамках основного обучения, так и спецкурсов по выбору с *учетом основной специализации* студентов и возможных контактов в соответствующих научно-исследовательских и деловых кругах.

Такое обновление проявляется в отборе тематики и проблематики иноязычного общения, ориентированном на реальные интересы и потребности современных студентов. Так, например, письму до недавнего времени уделялось сравнительно немного времени по отношению к другим аспектам обучения в общем объеме, предусмотренном программой, однако современная ситуация такова, что потребность овладения письмом неуклонно повышается в силу возрастания интенсивности письменной коммуникации через всемирную сеть, включая оперативное перемещение деловой корреспонденции, тенденцию к более частому применению работодателями анкетирования и т.п. Желая получить престижную работу в будущем, участвовать в международных проектах уже сегодня, студенты выражают огромное желание повысить свою компетентность в этой области, чтобы соответствовать требованиям времени. Задача же преподавателей - способствовать изучению письма, в частности, курса деловой корреспонденции на основе уже существующего учебно-методического материала не только в рамках деловой коммуникации, но и при обучении языку в объеме основных программ, что, безусловно, непросто, так как требует грамотного подхода в перераспределении времени при том же количестве часов, рассчитанных на данный предмет.

Все это возможно только при тесном и продуманном контакте как с преподавателями ведущих дисциплин по основной специальности, так и с учащимися. В частности, такие простые способы, как устные опрос и анкетирование студентов, особенно средних и старших курсов, определившихся в выборе специализации, могут дать довольно отчетливое представление о потребностях обучаемого в сфере иноязычного общения, а,

саморазрушению. Примером такой неконструктивной самотрансценденции может служить исполнительный тип личности, описанный К. А. Абульхановой-Славской [1].

Для выявления предпочитаемых способов самоосуществления подростков нами была разработана соответствующая методика, в которой испытуемым предлагается проранжировать разные поведенческие паттерны, относящиеся к каждому из трех способов самоосуществления, сначала с позиции их значимости, а потом по степени реализованности в своем поведении. Стимульный материал представлен девятью вопросами – по три на каждую форму поведения.

Способы самоосуществления подростков

1. Инструкция: проранжируй, пожалуйста, по уровню значимости представленные ниже формы поведения. Наиболее значимую - поставь на 1 место, следующую по значимости – на 2, еще менее значимую – на 3 и т.д., наименее значимая из них останется на последнем – 9 месте. Работай вдумчиво, не спеша. Здесь нет правильных или неправидьных ответов.

Очень важно 1__2__3__4__5__6__7__8__ 9 совсем не важно

Для меня важно:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Быть оригинальным во внешности (одежде, прическе, украшениях, манере поведения и т.д.)									
2. Демонстрировать свои умения окружающим (рисовать, петь, танцевать, спортивные достижения)									
3. Быть не похожим на других									
4. Добиваться успехов в спорте, учебе, творчестве									
5. Чтобы мои успехи и достижения оценили окружающие (родители, одноклассники, друзья, *учителя*)									
6. Добиваться поставленной цели в деле, которое является важным для окружающих									
7. Забыть о себе, если нужно что-то сделать для близких (родителей, друзей)									
8. Забыть о себе, если это нужно для общего дела (в школе, в городе, в стране)									
9. Забыть о своих интересах ради дружбы, справедливости, милосердия									

«выпадов» и т. д.). Зрелой формой самовыражения становится тот этап, на котором проявление себя превращается в действительную потребность адекватного и сущностного выражения своего «Я» [1]. Другие авторы для описания сходного феномена используют термин «выразительность», имея в виду преднамеренное и сознательное выражение своих чувств, идей, мыслей, будь оно интеллектуальным или артистическим (Г.Олпорт). При этом подчеркивается сугубо индивидуальный характер выразительных действий: «один человек раскрывается, прежде всего, в своей речи; другой – в позах и походке, третья – в стиле одежды и украшениях» [7 с. 423], в разной степени преодолевая предписанные условности и личностно включаясь в действие.

Самореализация – продуктивное использование, применение, осуществление во внешней деятельности всех своих способностей, потенциалов, качеств, свойств, раскрытие себя вовне (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. А. Коростылева и др.). В процессе самореализации большее, в сравнении с самовыражением, но не подавляющее значение имеет социальная ценность результатов деятельности (полезность). Реализация осуществляется с выгодой для себя и других. В то же время, самореализуясь, человек не всегда считается с теми внешними последствиями, к которым этот процесс может привести. Так, К. Роджерс, характеризуя важнейшую составляющую самореализации человека – творчество, пишет, что «нет существенной разницы в творчестве при создании картины, литературного произведения, симфонии, изобретении новых орудий убийства, развитии научной теории, поиске новых особенностей в человеческих отношениях или создании новых граней собственной личности» [6, с. 82]. Роджерс принципиально не разграничивает «хорошее» и «плохое» творчество, считая, что один человек может искать способ облегчения боли, а другой – изобретать новые, более изощренные способы пыток политических заключенных. «Оба эти действия представляются мне творческими, даже если их общественная значимость совсем различна» (там же).

Самотрансценденция – направленность человеческого бытия на нечто, что не является им самим, на что-то или кого-то: на смысл, который необходимо осуществить, или на человека, к которому мы тянемся с любовью. Самотрансценденция – выход человека, смыслов его жизни за границы собственного существования, направленность на инобытие. Так, по мнению В. Франкла, «человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает своим. Чрезмерная озабоченность самоактуализацией может быть следствием фрустрации стремления к смыслу» [9, с. 59]. И лишь в той мере, в какой человеку удается осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет себя. Иными словами, самоосуществление происходит через слияние и растворение себя, за счет отдачи всех своих сил реализации некоей высшей цели, смысла, который находится вне человека. Таким образом, по шкале «Я – Другой» точка равновесия здесь сдвинута к полюсу «Другого». Деятельность ради другого является, по мнению некоторых исследователей, одним из высших проявлений духовности в человеке, когда через «Другого» происходит осуществления Себя. Деструктивный характер данный способ самоосуществления приобретает, когда служение детерминировано чувством долга и направлено исключительно на самопожертвование. Личность при этом не совершенствуется, происходит постепенная утрата своего Я, что ведет к

следовательно, и основу для отбора преподавателем методических приемов и учебного материала, используемых в процессе обучения. К тому же это создает благоприятные условия для реализации индивидуального подхода, что в свою очередь значительно повышает мотивацию освоения иностранного языка. Таким образом, императивный характер преподавания уступает место сотрудническому, взаимо*действенному.*

Думается, что в качестве дополнительного, но довольно эффективного совершенствования коммуникативных навыков могли бы стать настоятельные рекомендации научных руководителей профилирующих специальностей использовать при написании студентами курсовых и дипломных работ, а также при осуществлении любой другой научной деятельности информационные источники и опыт ученых всего мира. Это могло бы способствовать еще одному положительному моменту – расширению научного кругозора, что немаловажно в становлении молодого специалиста. Современные же реалии таковы, что большая часть передовой научной информации излагается на английском языке и чтобы иметь *оперативный* доступ к ней, естественно, понадобятся определенные знания, в том числе и стилистики научного изложения. В рамках программы обязательного преподавания этому аспекту сейчас уделяется должное внимание, тем не менее, создание компактных *целевых* учебно-методических пособий, ознакомившись с которыми, студент смог бы далее самостоятельно ориентироваться в мире иностранной научной литературы и непосредственного общения в научно-профессиональной среде и нуждался бы в основной своей массе не в долгосрочных специализированных курсах, а в *консультативной помощи* преподавателей.

При этом хочется акцентировать внимание на то, что факт всеобщей информатизации, выражающийся в доступности необходимой информации, внедрении компьютерных обучающих программ, создании комплексных электронных пособий, ни в коем случае не умаляет преимуществ и достоинств «живого» общения с преподавателем и взаимодействия обучающихся в группах, где присутствуют эмоции, личностное самовыражение и непосредственная возможность увидеть и оценить результаты своих усилий. Бесспорно, что обучение с помощью компьютеров сделало огромный рывок, но все же эту тенденцию можно оценить двояко: внедрение компьютерных обучающих программ связано с предельной индивидуализацией и многовариантностью получения знаний, однако зачастую отсутствуют четкие критерии их оценки, тогда как учебные программы предусматривают единый алгоритм получения знаний, что способствует систематизации представления о языке как об определенной, стройной системе, а, следовательно, ведет к универсализации практического применения полученных знаний; стратегически в эпоху интенсификации образования у компьютерного обучения есть немало преимуществ, однако не определены мера рациональности и его эффективности применительно к иностранному языку в силу проблематичности обеспечения коммуникативной направленности обучения и отработки продуктивных умений; применение обучающих программ (в отличие от тестовых и экзаменационных электронных программ) требует не меньших, а больших временных затрат, так как зачастую налицо несоответствие программы компьютерного обучения учебной вузовской программе и адаптация уже созданных в большинстве случаев ведет к

излишней громоздкости, методическому несовершенству и создает дополнительные сложности в ситуации ограниченного количества часов [2].

Выводы. Руководствуясь изменяющимися требованиями времени, смещение акцентов в преподавании иностранных языков может существенно повысить эффективность развития ключевых компетенций, касающихся межкультурной коммуникации за счет реализации «симбиоза» новых форм и традиционных подходов, что сделает процесс и условия обучения более гибкими и практически целесообразными.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm

2. Мельникова Л.В. Коммуникативный аспект обучения иностранным языкам как средство развития общекультурных компетенций в условиях интеграционных процессов в системе высшего образования. Вестник ТОГИРРО. 2015. № 1 (31). С. 172-175.

3. Федеральные государственные стандарты ВО. ULR: http://www.fgosvo.ru/

4. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // Теория и практика последипломного образования: Сб. науч. статей / Под ред. А.И. Жука. – Гродно: ГрГу, 2003. – С. 256

5. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

Педагогика

УДК 796035

аспирант Глазкова Галина Борисовна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

ДЕМОКРАТИЧНАЯ СХЕМА ПОСТРОЕНИЯ ЗАНЯТИЙ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье проанализированы данные о состоянии здоровья современных школьников, роль системы образования и физического воспитания в укреплении здоровья учащихся с отклонениями в состоянии здоровья для успешной социализации и самореализации в обществе. Приведено теоретико-практическое обоснование демократической схемы построения занятий физической культурой как одного из организационно-педагогических условий повышения эффективности физического воспитания данной категории детей, улучшения состояния здоровья.

Ключевые слова: учащиеся с отклонениями в состоянии здоровья, физическое воспитание, демократичная схема построения занятий физической культурой.

интерпретируются воспитателями. Необходимо психологическое объяснение конкретным проявлениям личностной активности школьников.

Активность (экстериоризация, по выражению Б.Г. Ананьева), проявляет внутренний мир личности, эффекты работы которого отражаются в поведении и деятельности. Воплощение себя может осуществляться в разных формах и оцениваться обществом по-разному (как позитивное или негативное). Например, в надписях на заборе и в уничтожении не похожих на себя людей (национализм, фашизм и т.д.) или в посвящении себя человечеству, больным, бездомным, детям, служении Делу.

Формулировка цели статьи. Целью нашей работы было определение и уточнения понятий, имеющих сходные семантические поля: самоосуществление, самовыражение, самореализация, самоактуализация, самотрансценденция с целью их операционализации и создание инструмента для их выявления у подростков. В качестве задач исследования выступили следующие:

1. На основании литературного анализа выявить основные способы самоосуществления.
2. Уточнить и операционализировать формы, в которых оно проявляется в повседневной жизни.
3. Создать методикиу для выявления способов самоосуществления у подростков.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ литературных источников позволил нам выявить и сформулировать основные характеристики исследуемых понятий. Под ***самоосуществлением*** мы будем понимать процесс воплощения себя, своей самости (своих сил, способностей, целей, потребностей, смыслов, ценностей и т.д.) в материальной и духовной действительности, который реализуется разными способами и в разных формах. В психологии данный термин получил достаточно широкое распространение, однако он еще не совсем четко операционализирован. В большинстве случаев самоосуществление не разводится с такими понятиями как самоактуализация, самореализация, личностный рост и т.д.

Анализируя различные варианты проявления активности, мы (Дерманова, 2004; Дерманова, Лукина, 2005, 2006) выделили три способа самоосуществления: самовыражение, самореализация и самотрансценденция. Они могут проявляться у человека как последовательные этапы, или стадии развития, но могут существовать и параллельно. Они также могут сопровождаться или не сопровождаться процессом самоактуализации (саморазвитием, актуализацией потенциала человека, его способностей), формируя дополнительные варианты самоосуществления и демонстрируя как конструктивные способы поведения, так и не вполне, и даже деструктивные. Данные способы можно расположить на оси Я - Другой (Другие).

Самовыражение – это способ, которым человек апробирует, или демонстрирует, предъявляет себя в разных сферах (общении, деятельности, искусстве, творчестве и т.п.). Сходными явлениями можно считать самопроявление и самопредъявление. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, «самовыражение (как активность) имеет разные степени зрелости, разные этапы сформированности. Так, на более ранних этапах (когда образ внутреннего «Я» еще далек от своего построения) самовыражение, как правило, проявляется в формах «демонстраций» (своего «Я», «выступлений»,

Keywords: the adolescent, self-fulfillment, self-expression, self-realization, self-transcendence.

Введение. Образовательный процесс в современной школе на наших глазах претерпевает радикальные изменении. Разрушается привычный стереотип представлений о школьном периоде как времени подготовки к будущей жизни. На первый план выходит реальная жизнь современных школьников: их интересы, целевые установки, ценности, уже существующий опыт переживаний и деятельности.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования ориентирует на обеспечение «социальной самоидентификации обучающихся». Стандарт выделяет в числе предметных и метапредметных результатов образования ещё и личностные результаты, которые включают «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению»[8]. Общее образование в таком контексте становится своеобразной «лабораторией самости», открывая во всей значимости воспитательный потенциал обучения.

Воспитание постепенно перестаёт восприниматься как формальная добавка к обучению. Школьная образовательная практика обращается непосредственно к конкретной личности ученика, к её потребности и возможности самопознания. Позиция субъекта в современном образовательном процессе предполагает организацию рефлексивного опыта подростка по отношению к себе (образ себя), осмысление сущностных сторон современной реальности (образ мира) и своего существования в этом мире. Иными словами, современное образование стремится культивировать у школьников осмысленное отношение к жизни и первый опыт поиска форм и способов самоосуществления.

Важная роль в современном образовании отводится образовательной среде (информационной и неформальной структуре школьной жизни, её укладу). Образовательная среда выполняет функции педагогически организованной реальности, в которой школьники естественно реализуют свои интересы и потребности, проявляют собственные ценностные установки относительно окружающих людей и самих себя. Именно образовательная среда обеспечивает социализацию школьников, поскольку организует педагогически обогащённый образ жизни взрослых и детей. Свои первые стратегии жизнеосуществления, свою степень открытости миру школьники демонстрируют в общении с ровесниками и педагогами.

Среди педагогов-практиков широко распространено представление, что самоосуществление актуально для старшеклассников-выпускников, студенческой молодёжи. Школьникам подросткового возраста обычно отказывают в выборе самостоятельных решений и проявлении чувства собственной значимости, в поиске признания окружающих. Как правило, рассматривая проблемы подросткового возраста, говорят об адаптации, имея в виду приспособление учащихся по мере взросления к изменяющимся условиям окружающей реальности и требованиям учителей. Между тем, поведенческая активность подростков, в которой они естественно выражают свою «самость», существует. В ней проецируются и общественные интересы, и жизненный опыт, и отношение к себе, которые нельзя игнорировать. Но далеко не все факты самоосуществления подростков замечаются и правильно

Annotation. The article analyzes information on the state of health of modern pupils, the role of the education system and physical education in promoting health of pupils with deviation in health status for successful socialization and self-realization in society. Given the theoretical and practical justification of the democratic scheme of physical culture as one of organizational-pedagogical conditions of increase of efficiency of physical education of this category of children, improving health status.

Keywords: pupils with deviation in health, physical education, democratic structure of physical culture lessons.

Введение. В настоящее время отмечается явственная тенденция ухудшения здоровья детей, обучающихся в образовательных организациях. Сегодня в России насчитывается только 10-15% здоровых школьников, небольшие морфофункциональные или функциональные отклонения имеют 50% детей, хронические заболевания – 35% учащихся [1].

Одним из негативных факторов, влияющим на здоровье детей, является интенсификация образовательного процесса, которая ведет к увеличению «рабочего дня» школьников до 10-16 часов (урочное время и время выполнения домашнего задания), уменьшению двигательной активности, переутомлению, снижению психофизической и социальной адаптации, росту различных отклонений в состоянии здоровья обучающихся [3].

В соответствии с тем, что современные дети проводят в школе большую часть активной жизнедеятельности, система образования, в целом, и физическое воспитание, в частности, имеют неоспоримо важную миссию в вопросах укрепления и сохранения здоровья подрастающего поколения. В настоящее время накоплен богатый опыт внедрения в образовательную среду оздоровительных технологий, использования инновационных методов, форм и средств физической культуры в урочное и внеурочное время, но постоянное увеличение количества школьников с различными нозологиями констатирует о недостаточной эффективности данных нововведений [4].

При этом, вызывает большую тревогу постоянный рост учащихся, переходящих из основной группы здоровья в подготовительную и специальную медицинские группы (с 17,1 до 48%). Особенно данная тенденция отмечается у детей с переходом в среднее образовательное звено: учебные нагрузки, несоответствующие возрастным особенностям, и препубертатная перестройка растущего организма приводят к срыву механизмов адаптации у 81,5% подростков, увеличению уровня заболеваемости (до 6,26 дня на ребенка).

Учитывая, что, учащиеся среднего школьного возраста, ввиду возрастных психических новообразований объединяются в группы по интересам, подростки с отклонениями в состоянии здоровья часто бывают исключены из группы здоровых сверстников, так как не могут по состоянию здоровья принимать активное участие в подвижных и спортивных играх, соревнованиях, в выполнении норм ГТО. При этом, родители и учителя с осторожностью предлагают данной категории детей заниматься физическими упражнениями, тем более тренироваться в спортивных секциях, так как им необходимы щадящие физические нагрузки, специальные программы по физической культуре, противопоказаны многие физические упражнения [5].

Соответственно, данная категория подростков постепенно отдаляется от здоровых сверстников, чувствуя себя неполноценными участниками школьной жизни; теряя интерес к физкультурным занятиям, активному отдыху, что ведет к дальнейшему ухудшению здоровья.

При этом, неоднократно доказано, что дети с отклонениями в состоянии здоровья нуждаются в систематических занятиях физическими упражнениями с учетом их физического развития и физической подготовленности [6].

Формулировка цели статьи. Ежегодное увеличение числа учащихся с различными нозологиями, приводит к психофизической и социальной дезадаптации данной категории детей в учебном процессе и свидетельствует о необходимости совершенствования образовательной среды для улучшения состояния здоровья и активной жизнедеятельности. Для того чтобы успешно социализировать учащихся с различными нозологиями нужно создать организационно-педагогические условия физического воспитания, при котором школьники будут чувствовать себя равноправными участниками школьной жизни наравне со здоровыми сверстниками. Целью статьи является теоретико-практическое обоснование демократичной схемы построения занятий как организационно-педагогического условия оптимизации физического воспитания учащихся с отклонениями в состоянии здоровья.

Изложение основного материала статьи. Согласно статистическим данным Минздрава РФ сегодня в образовательных организациях в количественном соотношении обучается больше детей с отклонениями в состоянии здоровья, чем здоровых школьников. При этом, основная работа учителей ведется с учащимися основной группы и практически повсеместно направлена на развитие и совершенствование физических качеств. Школьникам с различными нозологиями уделяется недостаточно времени и внимания в учебном процессе, не учитывая их интересов в двигательной деятельности, не давая прочные теоретико-методические знания для проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями [4, 6].

Таким образом, созрела необходимость модернизировать физическое воспитание учащихся с отклонениями в состоянии здоровья на основе анализа познавательных, оздоровительных и воспитательных сфер жизни подростков с учетом их интересов, психофизического развития и физической подготовленности, для успешной социализации и улучшения здоровья.

Мы предположили, что если разработать *демократичную схему построения занятий* для данной категории школьников, с учетом интересов в двигательной деятельности, адаптировать содержание занятий в соответствии с особенностями физического развития и физической подготовленности, то создается большой потенциал для привлечения школьников с различными нозологиями к систематической моторной активности, улучшения здоровья.

Значение слова «демократия» по Ожегову – политический строй, основанный на признании принципов народовластия и равенства граждан, где организация коллективной деятельности обеспечивает активное и равноправное участие в ней всех членов коллектива. Демократичным называют то, что учитывает интересы обычных людей [2].

Исходя из выше указанных определений, в нашем исследовании *демократичная схема построения занятий* – это организация учебного процесса с учетом интересов и предпочтений, психофизического развития и физической подготовленности занимающихся, при котором обеспечивается

обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. - Москва, 2014. - с. 145-156

19. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дисс. на соиск. степени канд. пед. наук., 1993. – 16 с.

20. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников. – СПб.: КАРО., 2006. – 240 с.

21. Прищепова И.В.Характер орфографических ошибок у обучающихся с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием // Теория и практика общественного развития. – 2014. - №12. – с. 64-67

22. Прищепова И.В. К вопросу изучения дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Логопедия, 2015. - №1(7). – С. 79-84.

23. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия. 2007. 232 с.

24. Цейтлин С.Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил//Человек пищущий и читающий. Материалы международной конференции. – СПб, 2004. – с. 30-39

25. Шарипова Н.Ю. Усвоение морфемного состава слова школьниками с дизорфографией как процесс формирования когнитивных схем // Преподаватель XXI век. – 2014. - №1, Т.1. – с. 142 – 148

Психология

УДК: 159.9.072

доктор педагогических наук, профессор Голованова Надежда Филипповна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Дерманова Ирина Борисовна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, психолог Ануфриюк Ксения Юрьевна
Лицей № 214 (г. Санкт-Петербург)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ[27]

Аннотация. В статье обосновывается необходимость обращения современной образовательной практики к проявлениям рефлексивного опыта подростков. Определяются основные способы самоосуществления подростков, предлагается методика их изучения.

Ключевые слова: подростки, самоосуществление, самовыражение, самореализация, самотрансценденция.

Annotation. This article grounds the necessity for the contemporary pedagogical practice to appeal to the manifestation of the reflective experience of the adolescent. The authors define the fundamental modes of the self-fulfillment of the adolescent and offer the methods of their research.

[27] Работа поддержана грантом РГНФ 16-06-00307

Литература:

1. Азова О.И. Логопедия. Дизорфография. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 180 с.
2. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: автореф. дисс. на соискание степени канд.пед.наук. – М., 2006. – 25 с.
3. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М., 1964. – 304 с.
4. Ахутина Т. В., Золотарева Э. В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья, 1997, № 3, с. 38-42
5. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина, 1988. 240 с.
6. Елецкая О.В. Особенности лексического запаса и лексических операций у школьников с дизорфографией // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия №1. Психологические и педагогические науки. 2014. - №2-1. – С. 154-159.
7. Елецкая О. В., Логинова Е. А., Щукина Д. А. Научно-теоретические основы логопедической работы по коррекции дизорфографии у пятиклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23. – С. 36–40. – URL: http://e-koncept.ru/2015/75285.htm.
8. Елецкая О. В., Смирнова В. П., Хвостова О. А., Куликова Н. С. Апробация модели логопедической диагностики состояния учебной деятельности младших школьников с дизорфографией в условиях специальной (коррекционной) школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23. – С. 11–15. – URL: http://e-koncept.ru/2015/75280.htm.
9. Елецкая О.В. Состояние познавательных процессов у учащихся с дизорфографией // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. – 2012. – Т.3, №3. – с.76-85
10. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. – М.: В.Секачев, 2013. – 72 с.
11. Ковязина М.С., Балашова Е.Ю. О пространственных представлениях у детей с разной степенью сформированности межполушарного взаимодействия. [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: ht.p://psystudy.ru (дата обращения: чч.мм.20гг.
12. Корсакова Н.К., Московичуте Л.И. Клиническая нейропсихология. М.: МГУ, 1988
13. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики.- М.: Книжный дом Либроком, 2009. - 256 с.
14. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма – М.: Изд-во АПН, 1950 – 352 с.
15. Лурия А.Р. Высшие корковые функции – М.: Изд-во МГУ, 1962 – 431 с.
16. Моргачева И.Н. Ребенок в пространстве. СПб.: Детство-Пресс. 2009. 212 с.
17. Назарова А.А. Вопрос о взаимосвязи дисграфии и дизорфографии у учащихся с нарушением письма // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015., - Т. 3., № 4. - С. 75-83
18. Орлова О.С., Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Дизорфография и фактор развития метаязыковой способности // Межотраслевые подходы в организации

активное и равноправное участие школьников с отклонениями в состоянии здоровья на занятиях физическими упражнениями. Данная схема построения занятий приближена к двигательному режиму здоровых подростков (три урока физической культуры, два занятия в спортивной секции), что дает возможность учащимся с нозологиями чувствовать себя равноправными членами школьного коллектива и успешно социализироваться.

При анкетировании школьников были определены привлекательные для них виды двигательной деятельности, такие как волейбол, русская игра лапта и оздоровительный бег, элементы которых были включены в содержание каждого физкультурного занятия.

Одновременно, демократичная схема построения занятий включила в себя и демократичное объединение подростков, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной и специальной медицинской группам, в единую группу (демократичная группа).

Специалисты утверждают, что школьники подготовительной группы, которые согласно нормативно-правовым документам занимаются вместе с детьми основной группы, имеют определенные трудности в выполнении заданий, предназначенных для здоровых сверстников, уклоняются от участия в соревнованиях, тестировании, редко посещают физкультурные мероприятия. При этом наблюдается ежегодный переход данной категории учащихся в специальную медицинскую группу [5, 6].

В связи с тем, что детей, имеющих ослабленное здоровье и различные нозологии, объединяют общие функциональные отклонения в работе сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма; определенные медико-педагогические показания как в физической нагрузке, так и в различных видах физических упражнений, мы объединили школьников подготовительной и специальной медицинской групп в одну группу для занятий.

Данное объединение школьников обусловлено еще и тем, что дети с отклонениями в состоянии здоровья чувствуют себя комфортно и демократично (на равных условиях) на занятиях, когда учебная программа по физической культуре адаптирована и разработана с учетом их состояния здоровья и предполагает физические нагрузки в соответствии с функциональными возможностями и физической подготовленностью.

В эксперименте участвовало 90 школьников 5-6 классов с различными нозологиями, учебное расписание составлялось так, чтобы урок физической культуры проходил одновременно в параллели 5 классов (5 «А» и 5 «Б») и 6 классов (6 «А» и 6 «Б»), где один преподаватель занимался с учащимися основной группы, второй учитель занимался с детьми подготовительной и специальной медицинской групп.

Поскольку детей с ослабленным здоровьем по статистике более 50 % [1], то подобное деление было возможным. При этом формируемые для занятий группы школьников были равноценны в количественном составе. Объединение подростков в такие интегрированные структуры способствовало их успешной социализации, что было обусловлено не только примерно однородным уровнем физической подготовленности, но и расширением сферы общения учеников из разных классов, которое впоследствии выходило за рамки школьного. Перечисленные факторы оказывали конструктивное влияние на мотивационную потребность детей в уроках физической культуры, т.к. занятия

среди равных снимали коммуникативные барьеры и развивали личностно-волевые качества.

Занятия со школьниками КГ проводились по традиционной программе для СМГ. В работе со школьниками ЭГ, занимающимися по экспериментальной программе, одним из педагогических условий организации учебного процесса стала демократичная схема построения занятий (таблица 1).

Таблица 1

Демократичная схема построения занятий ФК

Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
Урок ФК, домашнее задание с ИКТ	Урок по модульной системе	Урок ФК, метапредметное теоретическое занятие	Урок по модульной системе	Урок ФК, домашнее задание с ИКТ

Примечание: ФК – физическая культура, ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

Три урока физической культуры учащиеся занимались в объединенной группе по экспериментальной программе с включением средств избранных видов двигательной активности на каждом занятии.

Урок физической культуры является основной формой занятий для школьников с различными нозологиями, которое планируется в соответствии со специальной программой и характеризуется следующими показаниями: учет медико-педагогических противопоказаний и показаний; основные и специфические (оздоровительно-коррекционные) цели, задачи, методы и средства учебной программы; обеспечение санитарно-гигиенических и профилактических мер по предупреждению травматизма.

Структура урочного занятия для школьников с отклонениями в состоянии здоровья имеет определенные особенности:

- подготовительная часть (12-15 минут) включает общую (активизация и адаптация функциональных возможностей организма к предстоящей физической работе) и специальную разминку (в зависимости от задач урока – коррекционные, подводящие упражнения, виды оздоровительного бега);
- основная часть (до 20 минут) направлена на овладение учебного материала (в пределах возможностей учащихся), овладение элементов избранных видов спорта, развитие физических качеств (в соответствии с сенситивными периодами развития), выполнение комплекса ЛФК (по индивидуальным медицинским показаниям), с учетом строго дозированной нагрузки, определенной для занимающихся в СМГ;
- заключительная часть (5-7 минут) направлена на постепенное снижение физической нагрузки (упражнения на расслабление мышц, концентрацию

несформированностью традиционного принципа письма. Здесь весомым оказался фактически один показатель - число допускаемых погрешностей при перечислении объектов, относящихся к одному классу (таких классов задавалось 14), то есть, с психологической точки зрения - дефекты в реализации навыка корректно устанавливать родо-видовые отношения или умения пользоваться операциями обобщения-конкретизации. Очевидно, что работа с такой методикой, помимо собственно мыслительной деятельности, требует еще мотивированности, целенаправленности и известной зрелости мнестических функций как в их образном, так и вербальном приложении. Какой из перечисленных факторов играет ведущую роль в возникновении ошибок, связанных с неполным усвоением традиционного принципа письма, и насколько сильно их комбинированное влияние этих факторов в различных их сочетаниях - нуждается в уточнении. Корреляция ошибок, отражающих несформированность традиционного принципа письма, с коэффициентом корректности по существу является производной от числа ошибок выбора нужного слова внутри класса и поэтому не может рассматриваться как самостоятельная.

Выводы:

1. Среди более общих соображений, связанных с анализом полученных корреляций, обращает на себя внимание то обстоятельство, что разные виды орфографических ошибок имеют под собой совершенно различные психологические предпосылки. Исключением из этого правила является лишь показатель пробы на динамический праксис, отражающей функциональное состояние лобных отделов мозга, которые, как известно, довольно поздно созревают в онтогенезе и состояние которых, действительно, долгое время может накладывать отпечаток на исполнение учебных навыков.
2. Нейропсихологическими детерминантами орфографических ошибок, связанных с недостаточным усвоением морфологического принципа письма, оказались неполная сформированность буквенного гнозиса, понимания сложных языковых конструкций, которое требует адекватного восприятия грамматических, а не лексических значений, а также операций мышления, предполагающих актуализацию родо-видовых отношений понятий.
3. Частотность ошибок, обусловленных несформированностью грамматического принципа письма, связана с показателями латерализации и межполушарного взаимодействия. Указанные факторы сочетались с низким объемом вербальной памяти и недостаточностью кинетического праксиса и способностью корректно реализовывать программно структурированные двигательные функции.
4. Наименее «прозрачными» оказались механизмы нарушений традиционного принципа русской орфографии в письме младших школьников. В исследовании обнаружены корреляции частотности ошибок этого типа с достаточно сложными по структуре когнитивными процессами. В связи с этим достаточно сложно однозначно говорить о нейропсихологических детерминантах нарушения традиционного принципа письма.
5. Нарушения слого-морфемного принципа письма детерминируются дефицитом программирования и контроля за комплексом взаимосвязанных операций процесса письма.

использование правого, недоминантного по речи полушария существенно влияет на рост ошибок, обусловленных несформированностью грамматического принципа письма. Полученный результат неплохо согласуется с хорошо известным "эффектом правого уха", обнаруженном при дихотическом прослушивании вербальной информации (D.Kimura).

Во-вторых, это связь ошибок, обусловленных несформированностью грамматического принципа письма, с наличием при срисовывании смещения фигуры Тэйлора, причем независимо от того, в какую сторону происходит это смещение. Можно было бы ожидать, что подобное явление обусловит ошибки письма, типичные для оптической дисграфии, в механизмах возникновения которой велик удельный вес именно точности понимания пространства изображаемого и его границ, но в нашем случае известная несформированность соотношения "объекта" и "фона", по-видимому, выступает не столько в качестве непосредственной причины ошибок, сколько в роли фактора, который сам оказался производным от слабости более общих и менее дифференцированных функций.

Ошибки, связанные с недостаточной сформированностью грамматического принципа письма, - единственный тип ошибок, оказавшийся очевидно связанным с состоянием памяти ("10 слов по Лурия"), либо с состоянием активного внимания и утомляемости, которыми это запоминание вербального материала сопровождается. Память традиционно рассматривается как один из сквозных процессов, без которого не осуществляется ни один вид психической деятельности и поэтому ее присутствие в корреляционном графе является закономерным. Незначительная аналогичная тенденция наблюдается и в отношении морфологических ошибок, но ошибки традиционные и слого-морфологические "технология" которых базируется на других механизмах, никакой зависимости от эффективности памяти не обнаружили.

Еще более уверенная связь орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью грамматического принципа письма, выявилась в отношении пробы "Заборчик", предназначенной для исследования кинетического праксиса и умения корректно реализовывать программно структурированные двигательные функции, требующие удовлетворительного состояния заднелобных отделов мозга и в частности, его премоторных зон. Грубые персеверации у испытуемых детей практически не встречались, но замедления и остановки в выполнении программы, а также многочисленные попытки наклона вертикальных линий, уподобляемые угловому элементу - явление весьма распространенное и нарастающее к концу "строки" рисования.

Показатель исполнения этой же пробы еще сильнее связан с ошибками, отражающими несформированность слого-морфемного принципа письма и проявляющимся в нарушениях переноса слов. Неумение вычленять в словоформе ее структурные компоненты (морфемы) и корректно использовать слогораздел, по-видимому, можно расценивать как частный случай нарушения программирования, но уже не на чисто графическом, а общеорганизационном уровне, предполагающим и операции интегрирования программы как развертываемого во времени целого, и способности вычленять в этом целом фрагменты, упорядочиваемые по тем или иным законам, в нашем случае - орфографическим - в письме.

Довольно сложной является интерпретация корреляционных отношений, образовавшихся для выраженности ошибок, обусловленных

внимания), организованное окончание занятия (подведение итогов, объяснение домашнего задания, рефлексия учащихся).

Урок по модульной системе (модульное занятие) проводился два раза в неделю (по 60 минут) с включением углубленного изучения избранных видов спорта (волейбол, русская игра лапта, оздоровительный бег), где подростки закрепляли, полученные на уроках, и получали дополнительные теоретико-методические знания, технико-тактические умения и навыки.

Модульное занятие было разработано на общих свойствах, которые приписывают модулям в образовательном процессе: каждый модуль имеет отличное от других модулей содержание (модуль для обязательного изучения – базовая часть, модуль для изучения по интересам школьников – вариативная часть); логическую завершенность; свое место в схеме занятия. При этом заменяемость модулей создает возможность варьировать направленность обучения с учетом интересов школьников, требований ФГОС. Структура модульного занятия представлена на рисунке 1.

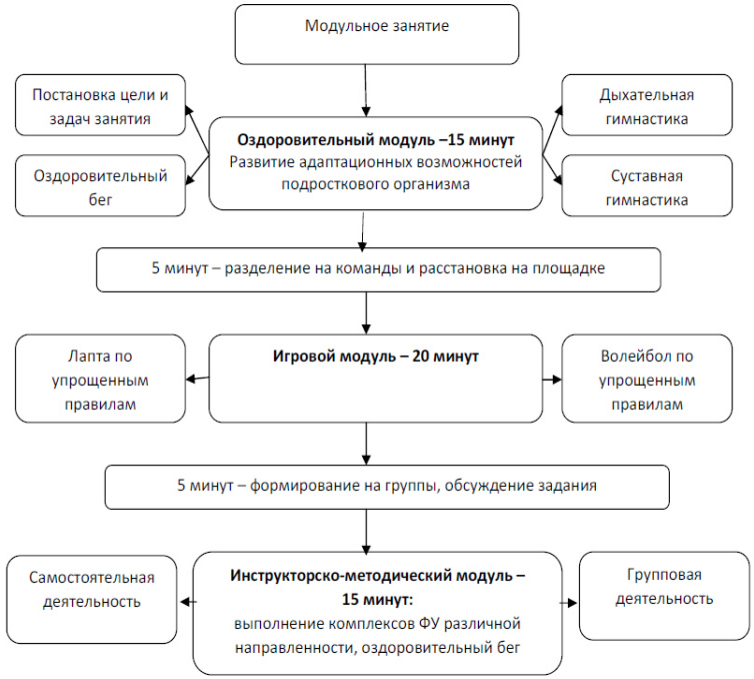


Рисунок 1. Структура модульного занятия

В оздоровительный модуль входят средства оздоровительной и корригирующей гимнастики, суставной и дыхательной гимнастики, которые

варьируются в соответствии с содержанием основного модуля. Оздоровительный бег включается в каждое занятие, отведенное время в модуле варьируется в соответствии с постановкой цели и задач занятия.

Основной модуль состоит из двух взаимозаменяемых модулей, где в содержание одного модуля входят элементы волейбола и игра в волейбол по упрощенным правилам, в содержание другого модуля входят элементы лапты и игра по упрощенным правилам. Продолжительность каждого модуля также варьируется в соответствии с овладением учениками элементами данных игр и с физической подготовленностью занимающихся.

Инструкторско-методический модуль включает самостоятельное или групповое составление и выполнение школьниками комплексов физических упражнений различной направленности с учетом их интересов и предпочтений в двигательной деятельности.

Так как специалистами постоянно обсуждается вопрос о необходимости расширения интеллектуального компонента физического воспитания для развития познавательного интереса и мотивации школьников к систематическим занятиям физическими упражнениями [3], в демократичную схему построения занятий дополнительно было включено метапредметное теоретическое занятие (демократичное занятие) в формате факультатива, один раз в неделю во второй половине дня. Данное занятие проводили учителя предметники близких учебных дисциплин (биология, анатомия, физическая культура) в целях углубленного овладения знаниями о возможностях человека, о ценности физической культуры для успешной жизнедеятельности.

По итогам анкетирования, где подростки самостоятельно выбирали темы метапредметных занятий, демократичным путем были выявлены вопросы, которые интересовали школьников больше всего, что и составило основу содержания теоретического обучения.

Домашнее задание учащиеся выполняли каждый день (индивидуальный комплекс ЛФК), в понедельник и пятницу дополнительно выполняли теоретическое задание с применением ИКТ, которое получали на метапредметном занятии, что позволило увеличить самостоятельную деятельность поисково-исследовательской направленности.

Неоднократно доказано, что для детей, имеющих различные нозологии, необходим большой объем двигательной активности различной направленности [4]. Поэтому мы увеличили недельный двигательный режим дополнительными формами, методами и средствами физической культуры: зарядка, физкультминутки и физкультпаузы, состязания по волейболу и лапте (по упрощенным правилам), физкультурно-интеллектуальные мероприятия; что способствовало не только увеличению двигательной активности школьников, но и, благодаря эмоциональной насыщенности, получению положительных эмоций, снятию умственного напряжения, развитию коммуникативных способностей, успешной социализации.

Выводы. Введение в экспериментальный учебный процесс демократичной схемы построения занятий, как одного из организационно-педагогических условий физического воспитания учащихся с отклонениями в состоянии здоровья способствовало повышению уровня физического развития и физической подготовленности школьников экспериментальной группы, углубленному освоению теоретического материала, формированию познавательного интереса и мотивации к физкультурным занятиям, что

грамматического принципа письма; Т - ошибки, обусловленные несформированностью традиционного принципа письма; СМ - ошибки, обусловленные несформированностью слого-морфемного принципа письма; 1 – графическая проба «Заборчик»; 2 – доминирование левого уха при восприятии вербального материала; 3 – смещение рисунка при копировании фигуры Рея-Тейлора; 4 –количество пропущенных слов при воспроизведении ряда («10 слов по Лурия»); 5 – ошибки в понимании квазипространственных отношений; 6 – ошибки в обосновании исключения лишнего; 7 – ошибки выбора в «Четвертом лишнем»; 8 – ошибки в узнавании букв; 9 – ошибки при перечислении предметов одного класса; 10 – отношение ошибок при перечислении предметов одного класса к количеству названных слов

Из него видно, что почти из 30 учтенных показателей лишь треть (10) обнаруживает влияние на орфографические проявления в письме, причем их большая часть обусловливает ошибки, обусловленные несформированностью морфологического принципа письма. Здесь представлены возможные причины весьма разного уровня - и ослабленность буквенного гнозиса (а точнее - графо-символических, до известной степени условных представлений), актуализация начертаний которых преимущественно связывается с височно-затылочными отделами доминантного по речи полушария и достаточно сложные по мозговой организации, по сути интеллектуальные процессы классификаций, требующие опоры на обобщенные зрительные представления, реализуемые теменно-затылочными отделами правого полушария при осуществлении самого выбора, а также точности аргументации этого выбора, требующего механизмов абстрагирования и вербализации с опорой на речевые зоны левого полушария.

Помимо прочего, обнаружилась и связь орфографических ошибок, отражающих несформированность морфологического принципа письма, с пониманием сложных языковых конструкций, отражающих квазипространственные и квазивременные отношения, часто описываемые как признаки семантической афазии, обусловленной поражением третичных полей левого полушария (зона надкраевой и угловой извилин). Внутренняя логика рассматриваемой связи требует дополнительной проработки, но можно предположить, что случаи с необходимостью одновременного сочетания понимания отражаемых в письме порой достаточно сложных смысловых отношений с самой графо-моторной деятельностью предъявляют повышенные требования к ресурсам детского мозга, что и проецируется в соответствующие ошибки. Любопытно, что калькуляционные функции ожидаемой значимой корреляции с семантическим фактором не подтвердили, хотя коэффициент их связи все же приближается к минимальному уровню достоверности.

Обсуждая систему взаимосвязей ошибок, связанных с нарушением грамматического принципа письма, следует в корреляционном графе обратить внимание на то, что два из четырех коррелирующих с этими ошибками показателей связаны с явлениями латерализации и умением соотносить изображаемый объект с пространственными характеристиками поля, на котором он воспроизводится. Во-первых, это избирательность при восприятии вербальных акустических сигналов (выбор уха при необходимости услышать шепотную речь и при необходимости поднести к уху телефонную трубку для разговора). Выбор для этих целей левого уха, то есть по сути, приоритетное

«Понимание квазипространственных отношений», пробы на функциональную ассиметрию мозга.

Изложение основного материала статьи. В результате логопедического анализа полученных текстов были выявлены следующие виды ошибок (табл. 1), из которых видно, что их доминирующее число связано с нарушениями морфологического принципа правописания.

Таблица 1

Распространенность орфографических ошибок различных типов

Тип ошибок	*Среднее значение*	*Станд. откл.*
Ошибки, обусловленные несформированностью морфологического принципа письма	5,47	3,17
Ошибки, обусловленные несформированностью традиционного принципа письма	1,18	1,22
Ошибки, обусловленные несформированностью грамматического принципа письма	0,14	0,41
Ошибки, обусловленные несформированностью слого-морфемного принципа письма	0,97	1,06

Основная задача данного исследования сводилась к поиску связей между характером орфографических ошибок и состояния тех психических функций, детерминирующих качество письма. Для этого нами был предпринят корреляционный анализ полученных данных, который под интересующим нас углом зрения может быть сведен к следующему корреляционному графу (рис. 1.)

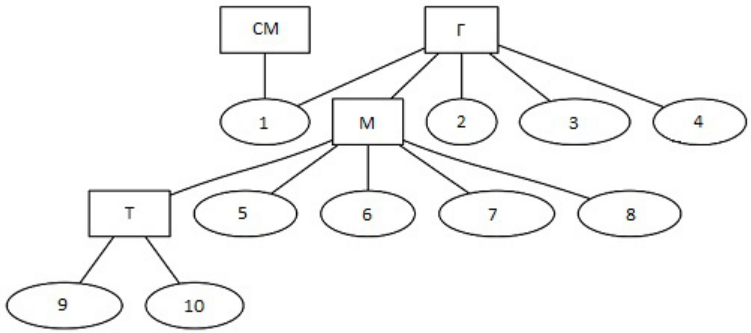


Рис. 1. Корреляционный граф связей форм ошибок с показателями нейро- и патопсихологическими методик

Примечание:

М – ошибки, обусловленные несформированностью морфологического принципа письма; Г - ошибки, обусловленные несформированностью

экспериментально подтверждено положительной динамикой всех выше указанных показателей. В конце эксперимента 9 подростков (20,0%) переведены в подготовительную группу, 6 школьников (13,3%) – в основную группу.

Литература:

1. Макарова Л.П. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников / Л.П. Макарова, А.В. Соловьёв, Л.И. Сыромятникова // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 494-496.

2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4 изд., дополненное. – М.: Азбуковник. – 1999. – 944 с.

3. Парфенова Л.А. Основные направления интеллектуализации физического воспитания школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья / Л.А. Парфенова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. - №6. – С. 14-20.

4. Парфенова Л.А. Содержание и организация физического воспитания младших школьников специальной медицинской группы: автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.А. Парфенова. – Наб. Челны, 2009. – 24 с.

5. Парфенова Л.А. Участие лиц с отклонениями в состоянии здоровья в реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО / Л.А. Парфенова, И. Н. Тимошина, Г.Б. Глазкова. М.: «Теория и практика физической культуры». – 2014. – № 9. – С. 101-103.

6. Тимошина И.Н. О физкультурном образовании учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе / И.Н. Тимошина, И.М. Купцов, Л.А. Парфенова // Адаптивная физическая культура. – 2006. – №2. – С. 22-24.

Педагогика

УДК: 681.3

кандидат ветеринарных наук, доцент Глухова Марина Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Вятская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Киров)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ВЕТЕРИНАРНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. Одним из дидактических средств, обладающих значительным развивающим потенциалом, является мультимедиа. Технология обучения является системным методом определения, создания, реализации и взаимодействия процессов преподавания и учения с целью оптимизации форм образования. Для того чтобы удовлетворить обозначенные потребности в условиях неуклонно растущей информатизации учебного процесса от вузовского преподавателя требуются знания и умения в области применения новейших педагогических технологий, владение прогрессивными методами и средствами современной науки. В настоящей работе предлагается анализ эффективности использования современных технологий преподавания студентам высшей школы на примере студентов ветеринарного факультета Вятской ГСХА.

Ключевые слова: Информационные технологии, учебный процесс, мультимедиа, информатизация, процесс преподавания, совершенствование учебного процесса, реформирование образования, подготовка студентов.

Annotation. One of the didactic resources that have significant developmental potential is multimedia. Learning Technology is a system by determining the creation, implementation and interaction processes of teaching and learning in order to optimize forms of education. In order to satisfy certain needs in a steadily growing informatization of educational process of the university teachers need knowledge and skills in the use of new educational technologies, knowledge of advanced techniques and tools of modern science. In this paper we analyze the effectiveness of the use of modern technologies of teaching high school students on an example of students of the Faculty of Veterinary Vyatka State Agricultural Academy.

Keywords: Information technology, the learning process, media, information, teaching process, improvement of the educational process, the reform of education, training of students.

Введение. Реформирование высшего образования, постоянный рост объема информации, увеличение количества изучаемых дисциплин при стабильных сроках обучения в ВУЗах, поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных проблем. Ключевыми из них являются: перевод подготовки студентов на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям, с учетом многоуровневой структуры высшего образования России, в строгом соответствии с нормативными актами; интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения, четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения; информатизация образования, основанная на творческом внедрении современных информационных технологий обучения [1,2].

Идея мультимедиа заключается в использовании различных способов подачи информации. Включение в программное обеспечение видео- и звукового сопровождения текстов, высококачественной графики и анимации позволяет сделать программный продукт информационно насыщенным и удобным для понимания благодаря своей способности одновременного воздействия на различные каналы восприятия информации [1,5].

Принцип сочетания абстрактности мышления с наглядностью касается не только зрительной, но и слуховой, осязательной и обонятельной наглядности. Он отражает закономерную связь между разнообразием чувственных восприятий содержания учебного материала и возможностью его понимания, запоминания, хранения в памяти, воспроизведения и применения. Таким образом, вытекающее из этого принципа требование сочетать в обучении, по возможности, все виды наглядности имеет глубокую психолого-физиологическую основу [1].

Несмотря на значительное количество исследований, проведенных по проблеме совершенствования в ВУЗе учебного процесса на основе разработки и применения информационных технологий обучения, они не дают пока завершенной картины всех её психолого-педагогических аспектов.

В настоящее время для обучения по большинству специальностей, в том числе и по специальности «Ветеринария» внедряются различные инновации.

межполушарного взаимодействия (комиссуральный), благодаря которому достигается латерализация и специализация функций, особенностям индивидуального профиля асимметрии [5; 11].

Формулировка цели статьи. Нами предпринята попытка сопоставления различных проявлений дизорфографии с показателями набора нейропсихологических проб, являющихся индикаторами функционального состояния и уровня зрелости различных мозговых систем ребенка с целью обнаружения наиболее прогностически значимых из них.

Объектом исследования. В исследовании приняли участие 39 младших школьников в возрасте 9-10 лет (23 девочки и 17 мальчиков), обучающихся в гимназиях и прогимназиях г.Санкт-Петербурга.

Источником суждения о состоянии функции письма послужили результаты выполнения детьми двух письменных работ – слухового диктанта и списывания с печатного текста. Для исследования состояния письма использовались тексты из методики О.Б.Иншаковой и А.А.Назаровой [10] Текст диктанта содержал 68 слов, 227 согласных, 157 гласных, 6 мягких знаков, 47 кластеров согласных в словах; текст списывания содержал 66 слов, 218 согласных, 155 гласных, 6 мягких знаков и 47 кластеров согласных в словах. Все материалы контрольных письменных заданий рекомендованы Министерством образования и науки Российской Федерации.

Анализ письменных работ учащихся предполагал подсчет количества орфографических ошибок на изученные детьми орфограммы, а также распределение ошибок на группы, в зависимости от принципа русской орфографии, применяемого в данном случае. К ошибкам, обусловленным несформированностью морфологического принципа письма, были отнесены нарушения правописания проверяемой безударной гласной в корне слова, нарушения правописания парных звонких и глухих согласных в корне слова, ошибки в написании непроизносимых согласных, ошибки в правописании окончаний, суффиксов и приставок. Ошибки, обусловленные несформированностью традиционного принципа письма, включали в себя неправильное написание словарных слов; неправильное написание традиционных сочетаний букв; ошибки в написании слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение, которое на письме отражается устоявшимися сочетаниями букв; ошибки в написании удвоенных согласных в слове; неправильное написание предлогов, наречий. К ошибкам, обусловленным несформированностью грамматического принципа письма, были отнесены ошибки в написании «Ь» для обозначения категории повелительного наклонения и инфинитива глагола; неправильное написание «Ь» в конце имен существительных, оканчивающихся на шипящие. Группа ошибок, обусловленных несформированностью слого-морфемного принципа письма, объединяла в себе случаи неправильного переноса слов.

Для оценки эффективности работы различных морфо-функциональных мозговых систем были привлечены следующие нейро- и патопсихологические пробы и методики: проба на буквенный гнозис, проба Поппельретера, проба на тактильный гнозис, кубики (субтест методики Амтхауэра), кубики Косса, «10 слов по А.Р. Лурия», проба Хэда, копирование фигуры Рея – Тейлора, графическая проба «Заборчик», «Четвертый лишний», «Перечисление предметов одного класса», арифметический субтест методики Векслера,

Несколько иной подход к трактовке сущности дизорфографии намечен в исследованиях С.Н. Цейтлин [24], выполненных в русле изучения становления письменной речи в норме. Исследуя возможность спонтанного усвоения детьми орфографических правил, С.Н. Цейтлин приходит к выводу о том, что в результате переработки опыта чтения и письма, а также за счет грамматического структурирования ментального лексикона, ребенок самостоятельно конструирует графическую репрезентацию устного ментального лексикона. Единицами этой репрезентации являются графемные сочетания, соотносящиеся со слогами, морфемами, словами. На основании этих данных автор высказывает предположение о том, что дизорфография может быть определена как специфическое нарушение письма, проявляющееся в отсутствии способности человека самостоятельно строить свою собственную графико-орфографическую систему на основе анализа получаемого им письменного и устного инпута.

Такая мозаичная картина возможных предпосылок дизорфографии, несомненно, может быть объяснена сложностью организации самой функции письма, проистекающей как из многоуровневости и системности мозговой организации высшей психической деятельности [15], к наиболее ярким примерам которой относится и письмо, а также и особенностями социальной жизни ребенка, например, его социально-педагогической запущенностью. Поэтому клинико-психологический и нейропсихологический подходы к изучению нарушений письма у детей предполагают не только описание и квалификацию речевых проявлений дизорфографии, но и изучение особенностей психического развития ребенка, что расширяет представления о причинах и механизмах нарушений письма.

В двух своих работах «Очерки психофизиологии письма» [14] и «Основные проблемы нейролингвистики» [13] А.Р. Лурия дал обобщенный анализ системного строения речи и письма. Он указывает на то, что процесс письма относится к наиболее сложным и осознанным формам речевой деятельности, которая по составу психологических операций и по самому своему процессу отличается от процесса устной речи. Способы построения письменной речи с самого начала протекают как осознанные действия, до которых мозг должен дозреть, и лишь позднее превращаются в автоматизированный навык, при котором письмо становится подлинным средством общения, и содержательная сторона текста доминирует над его техническим исполнением. Возникает новое соотношение осознаваемых и неосознаваемых операций письма, что, в силу его надстроенности над устной речью, осложняет нейропсихологический анализ этой деятельности.

И если А.Р. Лурия, обращавший преимущественное внимание на левое полушарие, поражение почти любого из участков коры которого сопровождалось нарушениями процессов письма, особую роль отводил височной, затылочной, нижнетеменной и нижнелобной его областям, то позднее интерес к себе в рассматриваемом контексте стали привлекать и глубокие мозговые структуры, стволовые участки мозга, связанные с уровнем бодрствования и ясностью сознания, а также и правое полушарие как ключевой орган образного мышления, образной памяти, базисных моментов становлениях пространственной системы координат, а также и переходом от сукцессивной стратегии обработки информации к ее симультанной форме [3; 4; 12; 16; 23]. Серьезное внимание может привлекать к себе и фактор

Например, в Вятской ГСХА, уже в течение нескольких лет многие преподаватели применяют в процессе обучения мультимедийные системы.

Но как влияет их применение на процесс обучения было не известно.

Формулировка цели статьи. Одним из важных критериев оценки профессионализма современного преподавателя ВУЗа является его подготовка в области информационных технологий. Педагог-предметник должен знать не только о новых информационных технологиях, уметь анализировать, систематизировать и обобщать учебную информацию, но и хорошо понимать особенности информационных потоков в данной предметной области, уметь использовать их возможности в процессе преподавания [1,5].

В нашей работе проведён анализ влияния мультимедийных технологий на развитие мыслительных процессов студентов: памяти, внимания, восприятия, а также на физическое состояние во время занятий с использованием мультимедийных систем, на базе опроса, проведённого среди студентов старших курсов дневного отделения ветеринарного факультета Вятской ГСХА.

Изложение основного материала статьи. Возраст опрашиваемых студентов в среднем составил 21 год. На данной специальности в основном обучаются студенты женского пола (88%).

Сбор материала проводился в Вятской государственной сельскохозяйственной академии с 2013 г. по 2015 г.

Опрос студентов проводился через анкетирование как на практических занятиях, так и на лекционных. Анкета состояла из 30 вопросов. Время, которое студенты затрачивали на заполнение анкеты, в среднем, составляло 10 минут.

При анализе ответов студентов было выявлено, что все студенты знают, что такое мультимедиа и в ходе их обучения эти системы уже использовались. (рисунок 1).

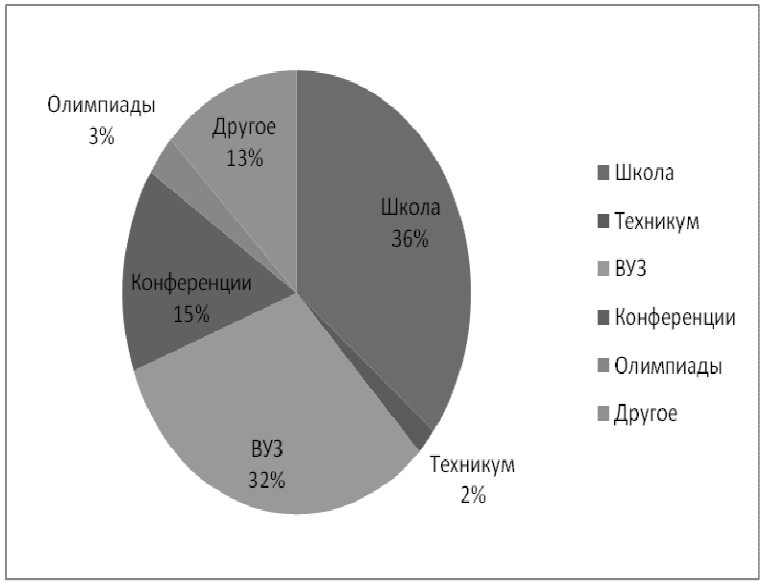


Рисунок 1. Получение информации с помощью средств мультимедиа

Значительная часть студентов и сами активно используют средства мультимедиа в стенах ВУЗа, непосредственно на занятиях, в процессе самостоятельной подготовки к занятиям и на различных конференциях.

Абсолютное большинство (88%) студентов считают, что мультимедиа помогает качественному улучшению и развитию процесса обучения.

Наиболее важной стороной применения мультимедийных систем по мнению опрошенных студентов оказалась лёгкость восприятия. Так отметили 46% из опрошеных студентов. Это абсолютно соответствует мнению специалистов, подчеркивающих необходимость разумной визуализации учебного контекста, выделяя иллюстрацию, логические изображения и изобразительные аналогии. [3,4].

Как видно из рисунка 2, значительной части студентов проведение занятий, с применением средств мультимедиа, более эффективно для запоминания в первой половине дня.

орфографических ошибок требует учета орфографической сложности текста и возраста обследуемых детей. Последнее существенно в связи с тем, что количество орфографических ошибок как в норме, так и при патологии изменяется в зависимости от года обучения [2; 10; 17]. Качественные особенности ошибок детей с дизорфографией рассматриваются лишь в отдельных работах. Так, И.В.Прищепова [21] выдвигает предположение о различии в механизмах орфографических ошибок у детей без нарушений речи и у детей с дизорофграфией. Если в первом случае ошибки связаны с недостаточностью автоматизации отдельных языковых операций, то во втором – с нарушениями актуализации знаний и грамматико-орфографической деятельности.

Вторая группа симптомов дизорфографии представлена трудностями усвоения формулировок орфографических правил, их содержания; недостаточностью усвоения, опознавания и применения грамматических категорий и понятий и соответствующей терминологии, неполноценностью лингвистического мышления [7; 21].

Вопрос о механизмах дизорфографии остается во многом дискуссионным. Можно выделить несколько направлений, в рамках которых реализуются исследования патогенеза этого нарушения. В частности, это исследования состояния различных компонентов устной речи (морфологической системы, лексикона, акцентологического слуха и т.д.), которые могут выступать в качестве базовых функций для усвоения орфографии [1; 2; 6; 20]. В этом случае дизорфография может рассматриваться либо как следствие, либо как одно из проявлений недоразвития устной речи разной степени выраженности.

Наряду с этим, высказывается предположение о том, что в основе дизорфографии лежит несформированность метаязыковой деятельности, а именно, осознания, категоризации и анализа различных языковых единиц. Так, показано, что у младших школьников с дизорфографией недостаточно сформированы слоговой и морфемный виды анализа и синтеза, осознание языковой семантики, понимание словообразовательных отношений [18], понимание морфемной структуры слова и отношений морфем [25].

В качестве предпосылок овладения орфографически правильным письмом может рассматриваться и достаточный уровень сформированности ряда познавательных процессов, что обуславливает интенсивные исследования особенностей познавательной сферы при дизорфографии [1; 7; 9; 19; 20]. В ряде исследований у школьников с дизорфографией были выявлены сниженная работоспособность, недостаточная концентрация и переключаемость произвольного внимания, снижение объема и точности запоминания, диспропорциональность в развитии мышления [9], несформированность учебной деятельности [8], нарушения слухового гнозиса, зрительно-пространственных функций, динамического праксиса [1]. При этом можно говорить о неоднородности группы школьников с дизорфографией по сформированности предпосылок к овладению орфографией. По данным Елецкой О.В. с соавт. [7] самую многочисленную группу (53%) составляют школьники, у которых в структуре дизорфографического дефекта доминируют недоразвитие речи и несформированность лингвистических способностей. Несколько реже (26%) в структуре дефекта преобладает недостаточность регуляторных компонентов учебной деятельности в звене программирования и контроля и недостаточность когнитивных функций (21%).

Психология

УДК 616.8(075)

кандидат психологических наук, доцент Бизюк Александр Павлович
ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»
(г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Кац Екатерина Эдуардовна
ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»
(г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Колосова Татьяна Александровна
ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»
(г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТАХ ДИЗОРФОГРАФИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи состояния письма у младших школьников и результатов выполнения нейропсихологических проб. Применение корреляционного анализа позволило установить наличие различных наборов нейропсихологических детерминант, опосредующих разные типы орфографических ошибок.

Ключевые слова: нарушения письма, нейропсихология, дизорфорграфия, младшие школьники.

Annotation. In article are considered questions of the relationship of status writing for primary school children and the results of implementation of neuropsychological tests. The use of correlation analysis has allowed to establish the presence of different sets of neuropsychological determinants that mediate different types of spelling errors.

Keywords: violation writing, neuropsychology, dysorthographia, younger school students

Введение. Нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками относительно недавно стали рассматриваться как форма патологии письменной речи. Интенсивные исследования дизорфографии у детей начали проводиться, начиная с 80-90-х годов XX века. Под дизорфографией понимается стойкая специфическая неспособность усваивать и адекватно применять орфографические правила. Таким образом, симптомы дизорфографии могут быть разделены на две группы [7]. Первая включает в себя многочисленные орфографические ошибки на письме, отличающиеся стойкостью и систематичностью. Указанные ошибки возникают при применении всех принципов русской орфографии, однако наиболее часто отмечаются ошибки, обусловленные нарушением морфологического принципа письма. При этом выявляются нарушения всех этапов продуцирования орфографически правильного письма: прогнозирование орфограмм, программирование последовательности орфографических операций, реализации программы, контроля правильности написания [22]. Очевидно, что дизорфографические ошибки и ошибки, возникающие у детей с нормальным речевым развитием в процессе овладения орфографией, оказываются внешне идентичными, что приводит к необходимости разработки критериев диагностики дизорофографии. Использование такого критерия как количество

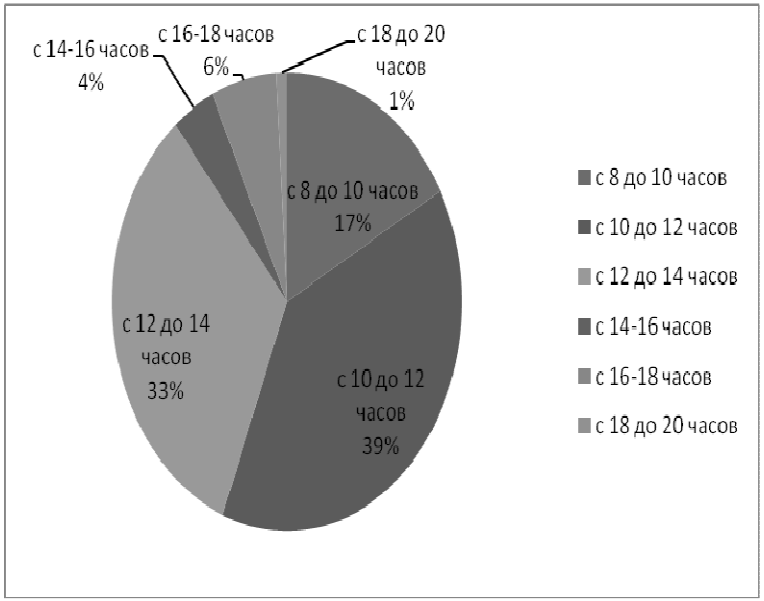


Рисунок 2. Распределение наиболее эффективного запоминания информации студентами по времени суток

Существенную роль играет и то, в каком виде преподаватель предоставляет информацию. Восприятие, осмысление и запоминание материала существенно зависит от характера его изложения. Основы прочного усвоения учебной информации закладываются в процессе его первичной подачи. Это положение общей психологии имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Восприятие материала, существенно зависит от того, в какой форме он подаётся, а осмысление и усвоение от того, как (какими способами) он излагается [6].

Вероятно, в процессе обучения, студенты привыкли к тому, чтобы преподаватель делал акцент именно на тот материал, который необходим для записи, совершенно забывая про то, что необходимо уже с младших курсов учиться извлекать нужную для себя информацию из того общего объёма, который даётся преподавателем.

Несомненно, на каждом курсе присутствуют как аудиалы и визуалы, так и кинестетики. Конечно, в чистом виде таковых не существует, но преобладание какой либо одной из перечисленных групп всегда присутствует.

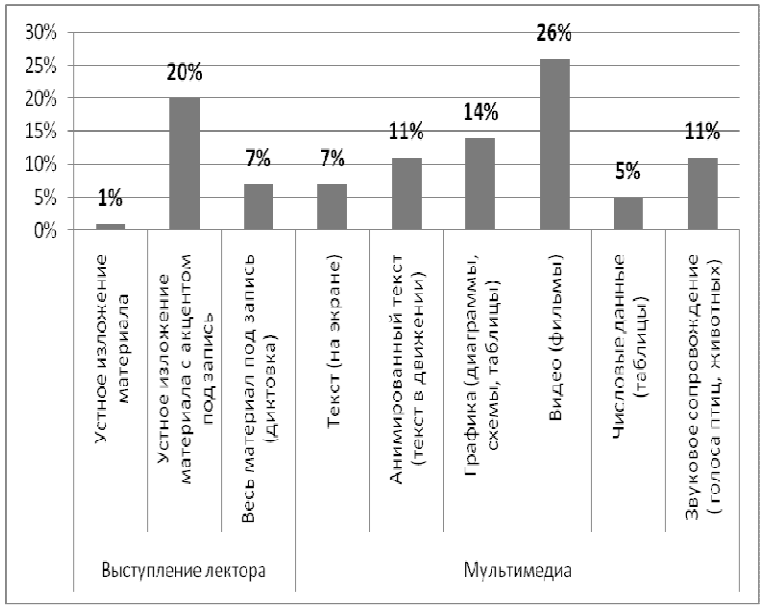


Рисунок 3. Формы предоставления информации

В данном случае студенты больше предрасположены к аудиальной и визуальной информации (рисунок 3).

Немаловажное значение имеет и оформление самой презентации. Ведь именно цвет, один из факторов, который оказывает влияние на восприятие и усвоение информации. По результатам анкетирования видно, что для большинства студентов приятным для просмотра фона презентации оказались следующие цвета: синий, зелёный и белый (рисунок 4). Цвет текста и линий графиков, вероятно, более привычен, традиционный черный.

2. Болотова, А. К. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов / А. К. Болотова. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 254 с.

3. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема её диагностики // Вектор науки Тольттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №3. С. 123-125.

4. Енькова Л.П. Структура и содержание временной компетентности в контексте психолого-педагогического образования // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 97–100.

5. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.

6. Калинин С. И. Тайм-менеджмент. СПб.: Речь, 2006.

7. Кинелёва О.В. Возрастные и гендерные особенности временной компетентности личности // Вестник Одесского национального университета. Психология. Том 17. 2012. №9 (21). С. 105-114.

8. Кузьмина О.В. О механизмах развития временной компетентности личности // Гуманизация образования. 2015. №3. С. 60-68.

9. Кузьмина О.В. Сравнительный анализ проявления компонентов компетентности во времени у лиц с разной мотивацией // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. №3-1. 2011. С. 148.

10. Кузьмина, О.В. Структурно-функциональная модель временной компетентности личности // В мире научных открытий. Серия: Проблемы науки и образования. № 9.3 (21), 2011, С. 977 – 993.

11. Лебедева Е.В., Сурнина О.Е. Особенности временной компетентности студентов с различным статусом профессиональной идентичности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №2. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lebedeva_Surnina.phtml (дата обращения: 18.07.2016).

12. Махароблидзе А. В. Теоретические подходы к исследованию временной компетентности личности // Педагогическое образование в России. – 2015. № 8. С. 94-98.

13. Мельникова Д.М. Временная компетентность личности в контексте профессионального становления будущего педагога // Прикладная психология и психоанализ. 2013, №1, С. 9.

14. Мельникова Д.М. Понятие временная компетентность как предмет гуманитарного познания // Мир науки, культуры и образования. 2014. №4 (47). С. 191-193.

15. Прокопенко А.Ю. Формирование темпоральной компетентности будущего социального педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Выпуск № 5. Том 69. 2012.

16. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров / под ред. М.К. Акимовой. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 631 с.

17. Словарь. Современная западная философия. Ред. В.Н.Садовский. М. Изд. полит. литер. 1991. – 298 с.

18. Яксина И. Я. Содержание и социально-психологические особенности межличностного взаимодействия. М., 2007.

временных затрат. Эмпирический компонент включает практические умения и навыки организации деятельности во времени. Операционально-технологический компонент временной компетентности определяется через активность личности и обеспечивает процессуальную сторону организации и реализации времени жизни. Конативный компонент раскрывает способность к волевому осуществлению деятельности и самоконтролю. Такая динамическая совокупность компонентов, согласно Кинелёвой О.В., обеспечивает высокие профессиональные достижения и является условием эффективного использования времени [7].

Мельникова Д.М. проведя теоретико-практическое обоснование необходимости включения временной компетентности в перечень важнейших компетенций будущих педагогов, делает следующие выводы:

- временная компетентность является важнейшим ресурсом личностного и профессионального самоопределения и самореализации личности будущих педагогов. В функциональном аспекте она представляет собой механизм саморегуляции, самоопределения личности в профессии, влияет на положительную мотивацию и психологическую устойчивость к условиям неопределенности и многозначности.

- в неконтролируемых условиях образовательного процесса могут формироваться различные виды временной организации, как гармоничный, так и деформированные ее варианты.

- временная компетентность относится к числу важнейших психологических факторов, способствующих усилению личностной готовности будущих педагогов действовать в условиях конкурентности и неоднозначности [13].

В нашем понимании темпоральная компетентность является неотъемлемым атрибутом профессиональной компетентности, а значит всего профессионального становления личности, которое непосредственно формируется в том числе в образовательной среде. Под темпоральной компетентностью мы понимаем:

1) Умение использовать время как ресурс, что позволяет более эффективно и осознанно взаимодействовать со временем [5];
2) Создание образа профессионального будущего [11];
3) Способность прогнозировать свою профессиональную деятельность;
4) Готовность к самостоятельному поиску решений;
5) Стремление рефлексировать свою деятельность с позиции своевременности [9].

Выводы. Таким образом, темпоральная компетентность во многом определяет развитие профессиональной компетентности и наращиванию профессионального опыта. По нашему мнению, если в модели темпоральной компетентности учесть временную структуру как сущностную характеристику профессионального мышления, то это позволит говорить о темпоральной компетентностной модели будущих специалистов. Данная модель позволит сформировать у студентов способность к стратегическому планированию профессиональной деятельности, формированию представлений о ближайшей и отдаленной временной профессиональной перспективе.

Литература:

1. Болдачев А.В. Темпоральность и философия абсолютного релятивизма. М.: ЛЕНАНД, 2011. – 224 с.

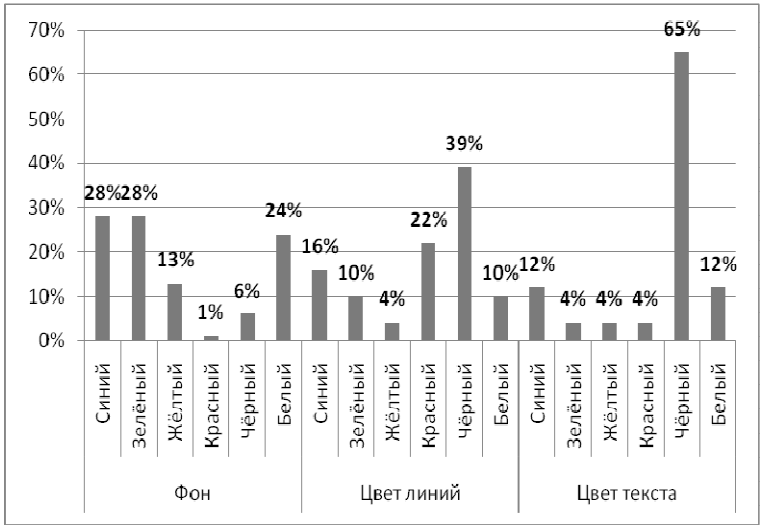


Рисунок 4. Цвет некоторых элементов, который приятен студентам для просмотра презентации

Как показывает опрос, подавляющее большинство отвечавших посчитали, что материал презентации должен выделять только значимые и важные моменты (рисунок 5). Задача преподавателя заключается в том, чтобы инициировать познавательную деятельность в начале изучения каждой смысловой части изучаемого материала и непрерывно поддерживать ее в ходе всего дидактического процесса [1].

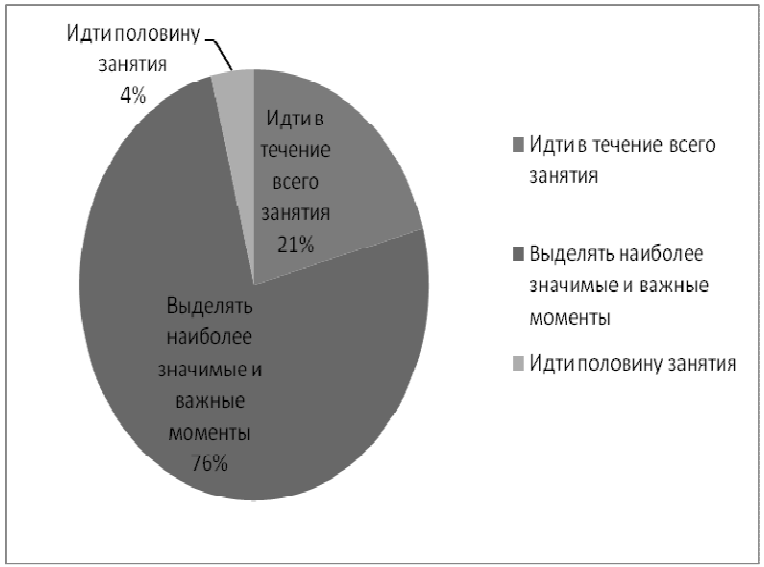


Рисунок 5. Продолжительность презентации

Как показал результат опроса лучшими для восприятия студентов в презентации являются круговые диаграммы (таблица 1). Это может быть связано с тем материалом, который чаще всего предоставляется студентам, а точнее формой его представления (диаграммы). Обучающиеся выбрали в большинстве случаев именно тот тип диаграммы, который более понятен (круговая, график, объёмная, гистограмма). Возможен и тот факт, что обучающиеся не владеют или частично имеют представление о других формах представления информации в диаграммах (с областями, линейчатая, кольцевая и др.)

ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, операционально-технологическим, рефлексивно-оценочным компонентами. Ценностно-смысловой компонент включает отношение человека ко времени, осознание социальной значимости организации времени, личную ответственность за использование своего времени. Мотивационный компонент проявляется в силе побуждения к организации времени жизни и деятельности, в стремлении реализовать свой личный потенциал в личном и социальном временном пространстве. Познавательный компонент вбирает в себя знания о технологиях организации своего поведения в разных временных условиях. Показателем сформированности рефлексивно-оценочного компонента выступает наличие системы контроля времени и его рефлексия. Об операционально-технологическом компоненте можно судить по практическим действиям, совершаемым человеком в различных временных режимах, по скорости, ритмичности и своевременности выполняемой им работы [10].

А.Ю. Прокопенко включает в модель темпоральной компетентности будущего социального педагога три взаимосвязанных компонента: личностный, когнитивный и технологический. Личный компонент отражает ценностное отношение личности ко времени и представлен тремя критериями: отношение к настоящему (способность к самоактуализации), отношение к будущему (жизненная перспектива) и отношение к прошлому (личностный опыт). А.Ю. Прокопенко отмечает, что «преломление выделенных критериев через призму социально-педагогической деятельности дает основание для их трансформации в когнитивном и технологическом компонентах, в совокупности представляющих собой профессиональный аспект темпоральной компетентности будущего социального педагога, который составляют профессиональная самоактуализация, социально-педагогическое целеполагание и профессионально-личностный опыт» [15, С. 65].

Л.П. Енькова включает в структуру временной профессиональной компетентности следующее содержание: 1) мета-контекстный временной опыт субъекта труда; 2) временную трансперспективу профессиональной деятельности; 3) профессиональную событийность как временную структуру [3]. Компетентность во времени, с точки зрения В.И. Дендериной, включает правильную постановку целей с учетом имеющегося времени, грамотное построение взаимодействия в зависимости от временных лимитов, увеличивая либо ограничивая его, и умение конструировать проблему во времени [12].

Д.М. Мельникова к основным характеристикам временной компетентности относит: 1) связность, структурированность событий прошлого, настоящего и будущего в *пространстве* жизненного мира индивида; 2) регулируемость времени, как способность человека определять оптимальные для осуществления его деятельности периоды, установление их последовательности и смысловой иерархии [13].

О.В. Кинелёва разработала структуру временной компетентности личности как структурированную динамическую систему функциональных компонент. Согласно данной модели, аксиологический компонент временной компетентности раскрывает отношение человека ко времени и осознание времени как невосполнимого ресурса. Мотивационный компонент рассматривается как стремление личности реализовывать свой потенциал. Когнитивный компонент основывается на обобщённый знаниях, а рефлексивный компонент включает целеполагание и прогнозирование

компетентность Э. Шостромом рассматривал как особый механизм саморегуляции, личностную черту, которая будет определяться высоким уровнем самосознания, развитием критической рефлексии и ориентацией на планирование целей будущего [13].

Рассматривая в целом структуру общих и специальных компетенций, в научной литературе выделяются различные их компоненты, развитие которых приводит к достигаемому уровню компетентности. К таковым относятся определенные особенности мышления, обеспечивающие применение специальных знаний и умений в профессиональной деятельности, способность экстраполировать на основе полученного опыта и самостоятельно принимать решения, способность к целеполаганию, регуляции и контролю поведения [14]. Данные компоненты неразрывно связаны с временной ориентацией будущего субъекта профессиональной деятельности.

Анализируя проблему профессиональной подготовки будущих социальных педагогов А.Ю. Прокопенко отмечает, что для достижения высшего уровня профессиональной деятельности будущий специалист должен обладать некой интегральной характеристикой, которая позволила бы ему воспринимать социально-педагогическую деятельность как целостный процесс и рассматривает в качестве такой характеристики темпоральную компетентность [15]. О.В. Кузьмина под временной компетентностью понимает «интегральную характеристику личности, которая позволяет структурировать и связать в единое целое события настоящего, прошлого, будущего, осуществлять деятельность в оптимальные временные сроки». Компетентность во времени проявляется в способности управлять собой и другими во временном пространстве через адекватное восприятие, рациональную организацию и использование времени [8]. С ее точки зрения И.Я. Яксиной, временная компетентность – это совокупность знаний и умений, связанных с правильной оценкой времени, определением временных ограничений в процессе общения, ощущением течения времени и оптимальным использованием временного ресурса в процессе взаимодействия [18]. И.С. Калинин компетентность во времени рассматривает через факторы, дающие возможность человеку вовремя выполнять запланированные дела. К факторам временной компетентности он относит четкое понимание своих целей, их гармоничную согласованность с целями близких людей и с целями организации, стабильное планирование своего времени, письменную фиксацию задач, сроков, ресурсов, умение перепоручать дела другим, гармоничное со- отношение времени, отведенное на работу и на отдых, стабильную работу над собой по приобретению навыков самоорганизации, наличие силы воли, умение контролировать себя, определение показателей внешнего контроля, способность преодолевать препятствия, избавляться от незапланированного хаоса [6]. В.И. Дендерина рассматривает временную компетентность как одну из составляющих профессиональной компетентности личности. По ее мнению, временная компетентность позволяет планировать и учитывать производительность, скорость работы, периодичность интервалов в работе, сужать или расширять временные рамки общения, конструировать проблему во времени. Она рассматривает временную компетентность в качестве одного из критериев профессиональной адаптированности человека [4].

Согласно разработанной структурно-функциональной модели О.В. Кузьминой, временная компетентность может быть представлена

Таблица 1

Типы диаграмм

Диаграмма	%	Диаграмма	%
круговая	33	с областями	0
линейчатая	5	объёмная	20
гистограмма	25	график	15
кольцевая	1	другие	1

У превалирующей части опрошенных студентов во время просмотра презентации наблюдается интерес и повышение внимания к предлагаемому материалу (рисунок 6). У очень незначительной части студентов отмечается снижение работоспособности и утомление. Это может быть связано с психологическими особенностями студентов, их интересами и предподчениями, либо избыточной или не совсем грамотно представленной информацией на слайдах, что и вызывает реакции отторжения.

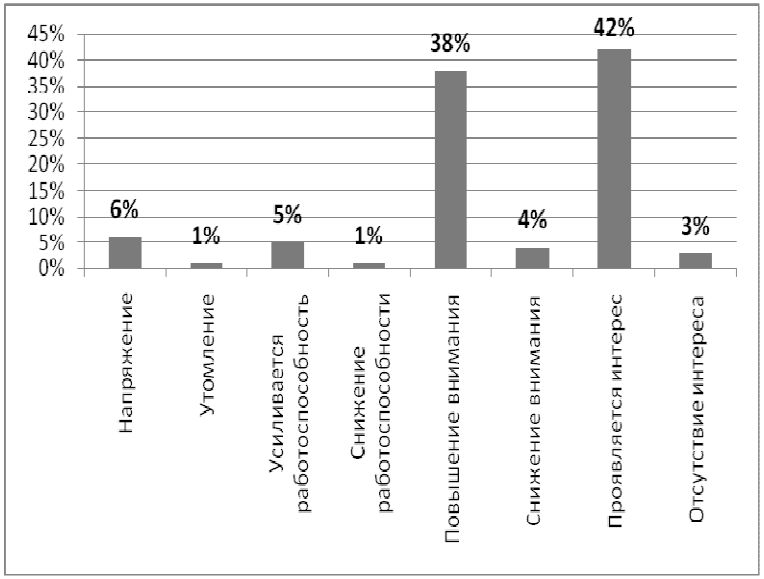


Рисунок 6. Состояние студентов во время просмотра презентации

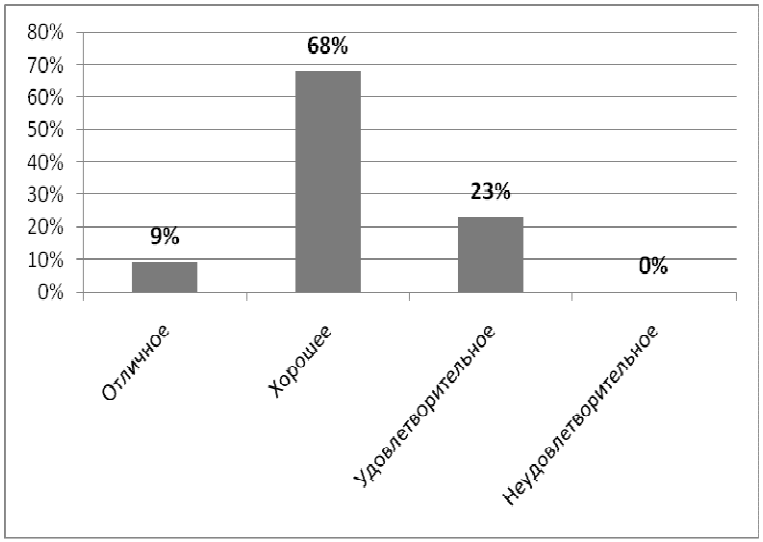


Рисунок 7. Самочувствие студентов после просмотра презентации

Самочувствие студентов после просмотра презентаций оказалось, в основном, хорошим и удовлетворительным (рисунок 7).

Если посмотреть на рисунок 8, то видно, что на качественное усвоение материала влияет огромное количество факторов.

W. Dilthey и др.) психологии отмечается повышенное внимание к такому понятию как «психологическое время» и *к проблеме темпоральных характеристик личности.* Многие авторы отмечают высокую значимость временной организации личности в *профессиональной деятельности*, что отраженно в таких концептах как «темпоральная компетентность» (А.Ю. Прокопенко), «компетентность во времени» (Е.В. Андреенко), «временная компетентность» (А.К. Болотова), внутреннее «психологическое время» (Э. Гуссерль), темпоральные особенности индивидуального времени человека (Т.А. Доброхотова, Н.Н. Братина). Согласно концепции, А. Маслоу, компетентность во времени является одним из условий самоактуализации личности. Темпоральную (временную) компетентность как одну из составляющих профессиональной компетентности и определяющих профессиональное становление рассматривают О.С. Советова, В.И. Дендерина, Т.Н. Денисова, С.В. Леонов. К.А. Абульханова-Славская обозначает временную компетентность как «способность к организации жизни во времени».

Темпоральность переводится с английского как временные особенности и синонимом данного понятия является «временность». Однако в нашем исследовании мы применяем термин «темпоральность», а именно говорим о темпоральной компетентности, т.к. темпоральность - это временная сущность явлений, порожденная динамикой их *особенного движения*, в отличие от тех временных характеристик, которые определяются отношением движения к историческим, астрономическим, биологическим, физическим и другим временным координатам [17]. По сути темпоральность характеризуется *протяженностью во времени* и не всегда выразима в единицах времени, имеет свою *пространственную структурность* и *событийную сложность* [1].

Темпоральная характеристика человека — это неотъемлемый структурный элемент психики, сопровождающий становление личности в онтогенезе, оказывающий существенное влияние на развитие и регуляцию образа «Я», успешное освоение социальных норм и правил, адекватную идентификацию, в том числе профессиональную. Как отмечает А.К. Болотова, «время выступает системообразующим фактором профессиональной деятельности человека, регулятором эффективного функционирования личности в жизненном пространстве-времени» [2, С. 8]. Темпоральные характеристики выступают неотъемлемым модусом жизненного пути личности, включающего в себя временную ориентацию, временную установку и временную перспективу. Темпоральный означает степень быстроты, интенсивность и темп происходящего события, т.е. это характеристика какого-либо процесса, позволяющая рассматривать взаимодействие человека с измерениями во времени.

Понятие ***«временная компетентность»*** было введено в оборот психологической науки Э. Шостромом (1963), описанной специалистом в области экзистенциальной психологии Р. Меем. Автор рассматривает временную компетенцию синонимом психического здоровья, а значит отсутствием обид, сожалений и вины, направленных на прошлое. В то время как настоящее связано с желаниями, которые в свою очередь гибко и реалистично связаны с будущим [16]. Временная компетентность предполагает наличие у человека сформированных представлений о своем прошлом и будущем, существующих в каждом моменте настоящего. Временную

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Андронникова Ольга Олеговна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск);
старший преподаватель Волохова Валентина Игоревна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕМПОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению темпоральной компетентности, проанализированы структурные компоненты данного понятия. Обозначается роль темпоральной компетентности в контексте профессионального становления и профессиональной компетентностной модели личности.

Ключевые слова: временная компетентность, темпоральная компетентность, время, темпоральная структура, темпоральная характеристика.

Annotation. The article discusses different approaches to determining the temporal competence, analyzed the structural components of this concept. Represented by a temporal role of competence in the context of professional development and professional competence model of personality.

Keywords: temporal competence, temporal competence, time, temporal structure, temporal characteristics.

Введение. В условиях модернизации современного образования становится очевидным, что важным является не только наличие у выпускника определенного комплекса знаний, умений и навыков, но и такие его личностные качества как способность адекватно выстраивать отношения в коллективе и в образовательном пространстве, умение прогнозировать свою деятельность и предвидеть полученный результат, анализировать позитивный и негативный опыт, выстраивая с учётом этого свою будущую профессиональную деятельность. Это, в свою очередь, определяет значимость формирования темпоральной компетентности студента в образовательном процессе. Развитие темпоральной компетентности на этапе профессиональной подготовки должно включать в себя создание условий, способствующих формированию прогностических и рефлексивных умений, позволяющих адекватно оценивать затрачиваемые силы на ту или иную деятельность, тем самым повышая эффективность данной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия, как в отечественной (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, С.В. Ковалев, А.К. Болотова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.А. Леонтьев, И.А. Спиридонова, А.В. Петровский, А. Сырцова, А.В. Серый и др.), так и в зарубежной (P.G. Zimbardo, J.N. Boyd, W. Lens, H. Bergson, E. Husserl,

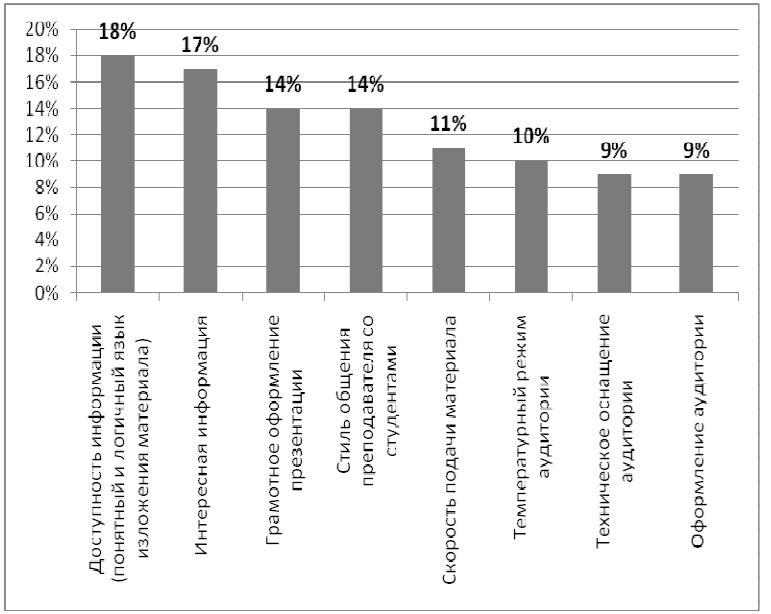


Рисунок 8. Факторы, влияющие на усвоение информации

Выводы. На основании изложенного материала можно сделать следующие выводы:

1. Школа и ВУЗ это основные места, где студенты впервые знакомятся с мультимедией.
2. Важной стороной применения мультимедийных систем по мнению опрошенных студентов оказалась лёгкость восприятия.
3. Наиболее благоприятное время для восприятия информации с помощью мультимедийных средств с 1000 до 1400.
4. Из выступлений с применением средств мультимедиа лучшими для восприятия студентов являются видео (фильмы), графика (гистограммы, диаграммы, схемы, таблицы), звуковое сопровождение.
5. Материал презентации должен выделять только значимые моменты.
6. Первостепенными факторами, которые влияют на усвоение информации студентами являются: доступность информации (понятный и логичный язык изложения материала), интересная информация, стиль общения преподавателя со студентами, грамотное оформление презентации. Второстепенное значение имеют: скорость подачи материала, техническое оснащение аудитории, температурный режим аудитории, оформление аудитории.

Литература:

1. Смирнова, М.А. Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» [Электронный ресурс] / М.А. Смирнова. –2006 URL статьи:http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=13

2. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И.Образцов. – Орловский государственный технический университет.: Орел, 2000. - 145 с.

3. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю.Беляев.-М.:ИЦКПС. - 2000.

4. Атанасян С.Л., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза. // Информационная образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. Вып. 2 / М.:ИСМО РАО - 2007. С. 5-14.

5. Глухова М.В. Информационые технологии в процессе обучения студентов в ВУЗах. // Проблемы современного педагогического образования. - 2016, вып. 51 – С. 67-74.

6. www.render.ru

Педагогика

УДК 371

ассистент кафедры педагогики Дашкуева Патимат Вахаевна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Шахбанова Патимат Габибулаевна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);
доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Сорокопуд Юнна Валерьевна
Московский институт государственного управления и права (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Содержание коммуникативной толерантности составляет система знаний, умений, навыков, личностных качеств, опыта творческой деятельности и личностных отношений. В связи с этим учебный процесс и его организация направлены на реализацию основных компонентов содержания коммуникативной толерантности: коммуникативного потенциала, коммуникативной компетентности, коммуникативной направленности. Авторы пришли к выводу, что умелый выбор формы процесса и методов обучения позволяет реализовать эту направленность более результативно. Интерактивные методики и технология обучения предполагают непосредственное участие обучаемых в формировании необходимых знаний, умений и навыков. А для правильного выбора методов обучения преподаватель должен учитывать такие факторы, как цель использования метода, его педагогические функции, положительные и отрицательные стороны и др. Коммуникативный тренинг с учащимися старших классов, как один из эффективных видов интерактивной технологии, апробирован в модели, основанной на поликомпонентном, процессуальном и субъектном подходах. Модель обеспечивает межпредметные связи на уроках и творческое межкультурное взаимодействие в поликультурной образовательной среде.

эмоциональных переживаний, и, по-видимому, личностно обусловлен. А второй выступает, скорее всего, как механизм отреагирования негативных эмоций.

Таким образом, полученные нами результаты позволяют лучше понять механизмы актуализации копинг-поведения в такого рода трудных жизненных ситуациях, а, следовательно, повысить эффективность взаимодействия с родственниками больных детей, более целенаправленно выстраивать работу по оказанию психологической помощи таким семьям.

Литература:

1. Белинская Е.П., Сангова С. Болезнь как трудная жизненная ситуация: особенности стратегий совладания родственников тяжелобольных // Психологические исследования. 2015. №42. Т.8. С. 8. Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 07.06.2016).

2. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Червинская К. Р. Семантический дифференциал времени: экспертная и психодиагностическая система в медицинской психологии. Пособие для врачей. СПб.: 2009. 44 с.

3. Ермакова Е. Н. Экзистенциальный подход в консультировании родителей ребенка с соматическим заболеванием // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. №7. С. 94-96

4. Мазурова Н. В. Семья и болезнь ребенка: вопросы психологической адаптации // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. №31. С. 110-120.

5. Мазурова Н. В. Психологическая помощь родителям длительно болеющих детей: создание модели // Российский Педиатрический журнал. 2014. №1. С. 25-29.

6. Трифонова Е. А. Стратегии совладания со стрессом и соматическое здоровье человека: теоретические подходы и эмпирические исследования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. №145. С. 96-108.

7. Холодная М. А., Берестнева О. Г., Муратова Е. А. Структура стратегий совладания в юношеском возрасте (к проблеме валидности опросника «Юношеская копинг-шкала» // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 143-156.

8. Чепик Ю. И. Семья тяжелобольного ребенка: проблемы психодиагностики и опыт изучения родительской подсистемы / Ю. И. Чепик // Адукацыя і выхаванне. 2013. № 10. С. 85-90.

9. Чепик Ю. И. Индивидуальные стратегии совладающего поведения родителей тяжело больных детей / Ю. И. Чепик // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. Псіхолага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). 2014. № 2 (44). С. 63-68.

10. Чулкова В. А., Моисеенко В. М. Психологические проблемы в онкологии // Практическая онкопсихология. 2009. №3. Т.10. С. 151-157.

«Комфортность» и «Психологическая сохранность». То есть к дистанцированию склонны главным образом те, для кого ситуация не отличается повышенным уровнем стрессогенности, и те, кто не испытывает сильное психологическое истощение. Возможно, также и наоборот, когда дистанцирование включается как механизм самосохранения.

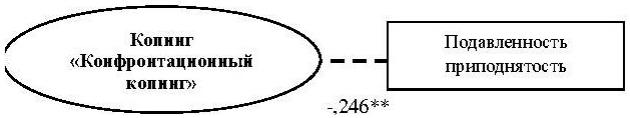


Рис. №5 Корреляционные связи по копинг-стратегии «Конфронтационный копинг»

«Конфронтационный копинг» (рис.5) соотносится с ощущением подавленности. То есть ни оценка ситуации, ни оценка причин болезни практически не обнаружили связи с частотой его использования. А основным его источником явилось эмоциональное состояние. Состояние подавленности сопровождается у родственников импульсивностью в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), трудностью планирования действий, прогнозированием их результата, неоправданным упорством.

Копинг «Поиск социальной поддержки» вообще не обнаружил устойчивых взаимосвязей ни с одним из исследуемых параметров. То есть восприятие ситуации, представление о причинах болезни, эмоциональное состояние – эти факторы никак не влияют на интенсивность использования данного копинга. Возможно, он является универсальным способом переживания трудной жизненной ситуации, независимо от конкретных параметров ее оценки. Возможно также, есть другие (например, личностные) детерминанты, определяющие частоту его использования.

Выводы. Итак, на основе полученных данных, мы можем выделить те копинги, которые по-разному, но связаны с исследуемыми факторами ситуации и те, которые с ними не связаны.

Представленность в поведении копинг-стратегии «Положительная переоценка», и «Планирование решения», по-видимому, актуализируется при оценке ситуации как обнадеживающей и определенной, что соотносится с преобладанием в структуре переживаний более положительных эмоций и чувств.

Доминирующая представленность в поведении копинга «Бегство-избегание», связана с высоким уровнем оценки стрессогенности ситуации, вызванной угрозой жизни ребенка. Состояние характеризуется тревожностью, подавленностью, беспомощностью, напряженностью. В качестве причин болезни видится, в частности, и собственная вина.

«Дистанцирование» выступает как возможный механизм, обеспечивающий относительное снижение стрессогенности и сохранности психологических ресурсов. Оно характерно для более молодых родственников.

Не обнаружили связей с оценкой ситуации такие копинги, как «Поиск социальной поддержки» и «Конфронтационный копинг». Первый из них актуализируется независимо от факторов оценки ситуации и знака

Ключевые слова: интерактивная технология, коммуникативная толерантность, коммуникативный потенциал, коммуникативная компетентность, коммуникативная направленность, процессуальный подход, субъектный подход, коммуникативный тренинг, модель формирования коммуникативной толерантности.

Annotation. The content of communicative tolerance is a system of knowledge, skills, personal qualities, experience, creativity and personal relationships which are caused by the demands of society and towards which are directed the efforts of teachers and students. In this regard, the learning process and its organization focused on the implementation of the main components of the content of communicative tolerance: communicative potencial, communicative competence, communicative approach. The effectiveness of the influence of interactive technologies on the level of communicative tolerance is shown in the model. The model provides interdisciplinary connections on the lessons and creative intercultural communication in a multicultural educational environment. Communication workshop with senior students is considered as one of effective types of interactive technology. Diagnostic have been tested affective stage of the training, aimed at formation of communicative tolerance.

Keywords: interactive technology, communicative tolerance, communicative potential, communicative competence, communicative approach, communicative knowledge, skills, personal qualities, experience, creativity and personal relationships, procedural approach, subjective approach, communicative training, model of formation of communicative tolerance.

Введение. Формирование единого планетарного коммуникативного пространства ведёт к интеграции традиционных средств с новейшими компьютерными средствами и технологиями. В наше время коммуникативная культура приобретает тотальный характер и становится центральным пунктом процесса глобализации, способствуя связи всех социальных субъектов в режиме реального времени. В этих условиях коммуникативная толерантность, призванная помочь человеку адаптироваться к стремительным изменениям, творчески развивать себя и свой мир, является необходимым звеном коммуникативной культуры.

В современном мире коммуникативная толерантность выступает как золотое правило человеческой морали и нравственности, которое связано с чувствами и эмоциями индивида и обязывает поступать по отношению к другим так, как он хотел бы, чтобы с ним поступали другие. Толерантность проявляется в процессе коммуникативной деятельности в виде нравственной сдержанности и уважительности в отношениях, формирует общегуманистическую мягкость общественных нравов.

Коммуникативная толерантность - понятие многоаспектное. Она может рассматриваться как принцип гражданско-правового поведения, отражающего морально-этические ценности и культурные нормы общества и как социально-политический императив человеческого сообщества, регулирующий межличностные, международные и межконфессиональные отношения.

Коммуникативная толерантность – это интегральное качество личности, объединяющее знания, умения, навыки и способности в области организации взаимодействия людей и собственно взаимодействия в деятельностной сфере, позволяющее устанавливать психологический контакт с партнерами по

общению, добиваться точного восприятия и понимания в процессе общения, прогнозировать поведение партнеров, направлять поведение партнеров к желательному результату.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении влияния интерактивной технологии на формирование коммуникативной толерантности старшеклассников.

Изложение основного материала статьи. Исходя из требований современного стандарта образования, нами разработана модель развития коммуникативной толерантности старшеклассника как траектория моделирования учебно-педагогического процесса и конечную цель воспитания коммуникативной личности учащегося в образовательном пространстве школы.

Формирование коммуникативной толерантности зависит как от субъектов образования, охваченных воспитанием подрастающего поколения, которые организуют и направляют эту деятельность в процессе обучения и воспитания, так и от самих учащихся, их убежденности в необходимости такой работы. Поэтому зона формирования нами очерчена процессами саморазвития (самовоспитания), обучения и воспитания (в учебно-образовательном процессе школы). В качестве важнейшего компонента этого процесса выделено осознание проблемы и возникновение потребности в формировании коммуникативной толерантности.

В процессе исследования вопроса о формировании коммуникативной толерантности важными представляются процессуальный и субъективный подходы.

Процессуальный подход способствует выявить движущие силы, алгоритмы, средства и степени развития самопознания в качестве процесса. Качество процесса оценивается по критериям перехода личности от одной информации о себе к другой, корректировки, усложнения, расширения знаний о себе. К главным источникам такого процесса следует отнести деятельность и общение.

Деятельностно-технологическая составляющая модели формирования коммуникативной толерантности старшеклассника направлена на оптимизацию коммуникативной активности учащихся и содержит отобранные в процессе экспериментальной работы наиболее эффективные методики и интерактивные технологии: спецкурс «Культура коммуникативной толерантности ученика», тренинг формирования коммуникативной компетентности, интерактивные методики обучения коммуникативной толерантности, технологии ролевой игры.

Модель формирования коммуникативной толерантности старшеклассников в образовательной среде школы выступает как педагогическая основа процесса воспитания субъективно-коммуникативной позиции, обеспечивающая соответствующий уровень сформированности коммуникативной культуры.

Наши исследования показали, что личностно-ориентированное образование создает условия для проявления личностных качеств у учащихся в процессе субъектно-коммуникативного обучения, предполагает развитие субъективной направленности, подразумевающей корреляцию, гармонию коммуникативной активности, как результат внутреннего потенциала личности.



Рис. №3 Корреляционные связи по копинг-стратегии «Планирование решение проблемы»

Копинг «Планирование решение проблемы» (рис.3) сходен по характеру связей с копингом «Положительной переоценки». Он также соотносится с показателями активности и уверенности в себе. Кроме того, имеет связь с энергичностью и включает такую оценку ситуации как «Обнадеживающая определенность» и «Позитивная энергия».

Возможно, он тоже актуализируется только в том случае, когда ситуация воспринимается как обнадеживающая, и это вызывает целый комплекс положительных переживаний и готовность действовать.



Рис. №4 Корреляционные связи по копинг-стратегии «Дистанцирование»

Копинг «Дистанцирование» (рис. 4) наблюдается у более молодых родителей, и связан с такими полюсами факторов оценки ситуации как

Копинг «Бегство-избегание» (рис.1), наиболее представленный в структуре копингов оказался системообразующим в структуре исследуемых показателей. Он связан с плохим самочувствием и сниженным настроением, подавленностью и тревожностью. Можно предположить, что родственники, у которых данная стратегия наиболее сильно выражена, находятся в наиболее тяжелой ситуации, им особенно требуется психологическая помощь. В оценке причины заболевания у них доминируют представление о том, что болезнь является следствием несчастного случая или/и присутствует ощущение собственной вины в сложившейся ситуации, что, по-видимому усугубляет негативные переживания. Ситуация оценивается как стрессогенная.



Рис. №2 Корреляционные связи по копинг-стратегии «Положительная переоценка»

Копинг «Положительная переоценка» (рис.2) соотносится с более благоприятным эмоциональным состоянием - выражено спокойствие уверенность в себе, приподнятость (тест А. Уэссмана, Д. Рикса). У них более позитивное представление о ситуации. Она представляется им скорее как «обнадеживающая и определенная», «разрешимая», в ней доминирует «позитивная энергия». Они ощущают себя включенными в ситуацию и переживают ее высокую значимость. В оценке причины заболевания они склоняются к представлению о влиянии «злых сил», что предполагает и включение религиозного измерения. Возможно, именно такое восприятие болезни, без самообвинительного уклона способствует рассмотрению ситуации как стимула для личностного роста. Однако возникает оно только в том случае, когда ситуация становится для них достаточно определенной и обнадеживающей.

Субъектный подход подразумевает согласование ориентаций, мотивов и действий ученика с требованиями учителя, но одновременно способствует реализации задач саморазвития. Теоретическое осмысление учащимися сущности коммуникативной толерантности максимально достигается на уроках, где формируется система основных понятий толерантности, обеспечивается представление об общении, его функциях, законах и принципах осуществления. Использование разных интерактивных форм внеурочных занятий активизирует учащихся и предполагает естественность, непринужденность и высокую степень импровизации в поведении, основанном на положительном взаимоотношении, на взаимном приятии общающимися друг друга как равноправных партнеров [1].

Таким образом, вырабатывается стратегия толерантности, которая нацеливает на то, чтобы относиться не к принципу, а к индивидам, несущим его, и к ним относиться таким образом, чтобы даже неприемлемый для нас принцип не стал препятствием для взаимопонимания и сотрудничества с ними.

В процессе реализации модели формирования коммуникативной толерантности проводятся беседы по темам: «Взаимопонимание и взаимоотношение», «Культура речевого поведения учащегося», «Этикет и личность» и др., которые обеспечивали понимание и запоминание излагаемого материала, способствовали лучшему восприятию и воспроизведению информации и т.д.

Интерактивные формы практических заданий: алгоритмы и моделирование педагогических и социальных ситуаций, решение задач и анализ ситуаций, деловые игры и т.д., способствуют сознательному участию в общении, умению оперировать понятиями предмета коммуникативной деятельности, признаками коммуникативной ситуации, явлениями коммуникативной толерантности, также конструировать и прогнозировать коммуникативное поведение [5].

Одной из важнейших задач, решаемых в ходе формирования коммуникативной толерантности старшеклассников, являлось создание благоприятного психологического климата, располагающего учащихся к интенсивному общению друг с другом и учителем, что обеспечивалось диалогической формой, в которой все участвуют как равноправные участники с правом на партнерство, собственное мнение, самостоятельность в суждениях.

Используемые коммуникативные ситуации способствовали коллективному добыванию новых знаний, развитию коммуникативных умений, формированию культуры поведения. При этом диалог и разыгрываемые сцены предоставляли возможность незаметно и ненавязчиво формировать этику поведения и общения старшеклассников, развивать вкус и понимание слова, жеста, мимики, интонации, для чего использовались ситуации и задания [2].

Выполняя задание, учащиеся учатся «читать по лицу», определять настроение, чувства партнера по внешним признакам, они упражняются производить на аудиторию благоприятное впечатление, используя слово, интонацию, жесты ясно и четко выражать мысли, вести диалог, для чего использовались речевые разминки, упражнения, ролевые игры и т.д.

Если тема занятия требует размышлений, всестороннего рассмотрения какой-либо проблемы, ситуации из жизненного опыта учащихся, то важно обратиться к дискуссионному методу, где партнерами становятся две группы,

которые поочередно высказывают суждения по предложенному вопросу. Такая форма взаимодействия способствует формированию важных коммуникативных качеств, умений, навыков: излагать свои мысли в условиях публичности, слушать оппонентов и аргументировано обосновывать доводы, обобщать положительный опыт других и использовать его в собственной деятельности и т.д. В качестве тем дискуссий нами определены: *Патриотизм сегодня; Наша молодежь, «Я» и «мы» и т.д.*

В ходе дискуссии старшеклассники учатся находить истину, признавая возможность, допустимость, законность различий во взглядах и принципах, которые открывают дорогу к сотрудничеству, которое в какой-то степени может проистекать благодаря этим различиям, но в решающей мере, конечно, осуществляться, несмотря на них.

Метод написания эссе, *«Я создаю ситуацию успеха»; демонстрация варианта мизансцены на одну из тем «кому-то не хватило стула», «к нам пришел новичок» т.д.* способствовал установлению межпредметных связей, поскольку выполнение заданий требовало определенных знаний и умений, которые получали при изучении других дисциплин. В процессе работы старшеклассники показали умения в подготовке этюдов «Впереди опасность», «Я спокоен», «Я уверен» и игр на тему «Негативная установка учителя», что способствовало снятию психологической зажатости учащихся, проявлению индивидуального своеобразия, развитию воображения, укреплению дружеских связей между ними, установлению комфортного психологического климата в классе.

Ролевая игра способствовала интуитивному восприятию окружающих, определению состояния другой личности, пониманию его настроения, характера. Благодаря использованию ролевых функций игровое общение позволяет адаптироваться к сложному миру вещей, создает «положительный психологический баланс» между личностью и обществом, правильно ориентироваться в экстремальных ситуациях, способствуя выработке навыков культуры толерантного общения и поведения [3].

Следовательно, ролевые игры позволяют в условиях высокой активности обучающихся формировать коммуникативную компетентность, поскольку учат слушать, обрабатывать и использовать полученную информацию, воспринимать и понимать человека, его психологическое состояние и мотивы поведения. Для развития умений воспринимать, понимать другого человека и находить нужные формы общения с разными людьми целесообразно использовать ролевую игру «Мимики и жесты», в рамках которой участникам нужно мимикой, жестами, репликами показать реакцию, поведение человека в конкретной ситуации.

Игровая по форме деятельность старшеклассников в процессе обучения курса преследует и познавательные, и воспитательные цели. Умения и навыки этического поведения и воспитания усваиваются легко и непринужденно, а значит и более эффективно. Сам процесс игры для учащихся всегда интересен, доставляет удовольствие, эмоционально окрашен. В игровой обстановке, в живом общении с учителем и другими учащимися совершенствуется коммуникативная толерантность.

Следует отметить, что применение интерактивной технологии формирования коммуникативной толерантности старшеклассников обеспечивает полноценность контактов, приводит к снятию различного рода

болезнью у родственников взрослых онкологических больных, обнаружила, что проблемно-ориентированный копинг у них более выражен, стратегия «избегания» значимо положительно коррелирует с копингом, ориентированным на эмоции. В нашем случае (поскольку дети с родителями находятся на попечении детского хосписа), также можно предположить, что его актуализация свидетельствует скорее об истощении психологических резервов человека.

Преобладание копинга положительная переоценка может свидетельствовать о привыкании и перестройки мотивов взрослых, вовлеченных в данную ситуацию. По-видимому, в безнадежной ситуации данная копинг-стратегия может рассматриваться в качестве одной из наиболее конструктивных. По результатам исследования Белинской Е.П. [1] родственникам взрослых онкологических больных также присущ уход в сторону некоторого переосмысления проблемы и религиозность. По наблюдениям Чепик Ю. И. [9], у родителей с детьми, находящимся на попечении Белорусского детского хосписа, преобладающей является когнитивная стратегия по параметру «придача смысла»: «Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам» (методика «Копинг-поведения» E. Heim).

Что касается социальной поддержки, она в данном случае достаточно оправданна. Исследователи отмечают ее востребованность в большинстве трудных жизненных ситуаций и ее позитивную роль в отношении сохранения физического и психического здоровья человека. Считается, что социальная поддержка может выступать и как непосредственная детерминанта психического состояния индивида и как буфер, смягчающий воздействие того или иного стрессора [2, С. 42].

Анализ взаимосвязей копинг–стратегий с характеристиками эмоционального состояния и представлениями о причинах болезни, оценкой ситуации подтвердил наше предположение о связи данных факторов с предпочтением тех или иных копингов.

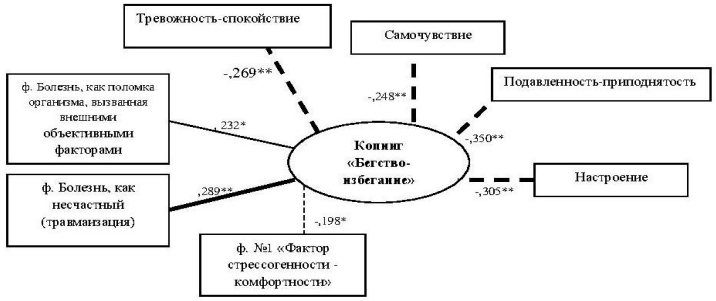


Рис. №1 Корреляционные связи по копинг-стратегии «Бегство-избегание»

разрешимая, преодолимая, беспроигрышная и т.д.. Шестой фактор (6,91%) характеризовал общую «Включенность в ситуацию и ее значимость». Ситуация оценивалась как далекая, формальная, отстраненная либо близкая, значимая, личная, захватывающая.

Результаты исследования и их обсуждение.

Анализ выраженности копинг-стратегий в нашей выборке обнаружил среднюю представленность практически всех видов копинга (табл. №2).

Таблица №2

Средние значения по копинг-стратегиям

Стратегии совладания	N=116	
	Среднее	Ст.отклонение
Конфронтационный копинг	48,22	8,948
Дистанцирование	48,12	11,176
Самоконтроль	48,25	10,074
Поиск социальной поддержки	50,32	10,167
Принятие ответственности	46,57	10,064
Бегство-избегание	52,32	9,527
Планирование решения проблемы	49,11	10,262
Положительная переоценка	50,90	10,468

Некоторое преобладание обнаруживается по копингу «Бегство-избегание». Следующие по степени выраженности являются «Положительная переоценка» и «Поиск социальной поддержки». Наименее выражена стратегия «Принятие ответственности». Можно предположить, что такой профиль совладания в данной ситуации может иметь позитивный смысл, но только в ограниченный период времени.

Бегство-избегание позволяет на некоторое время отстраниться, отвлечься от ситуации, уклониться от проблемы за счет ее отрицания, фантазирования, неоправданных ожиданий. По сообщениям ряда авторов, копинг-стратегии по типу избегания у больных на начальном этапе заболевания даже могут рассматриваться как предпочтительные, поскольку позволяют пациенту преодолеть острый кризис с наименьшими потерями для эмоционального благополучия. «Тревожная сосредоточенность на проблемах, связанных с заболеванием, в его начальной фазе часто приводит лишь к нарастанию эмоционального напряжения, что в значительной степени обусловлено высокой неопределенностью ситуации, отсутствием четких представлений о степени угрозы для жизни и благополучия, о возможностях контроля и устранения патологических симптомов и т.п.» [6, С. 101]. Кроме того, эффективность пассивных эмоционально-ориентированных способов преодоления стресса может быть обнаружена в случае низкого уровня подконтрольности ситуации [2, С. 101-102]. По данным же других исследователей [4], его преобладание свидетельствует о низком уровне адаптации, наряду с выраженным дистанцированием и поиском социальной поддержки. Белинская Е.П. [1], исследуя специфику стратегий совладания с

коммуникативных барьеров, разрешению многих проблем и конфликтных ситуаций.

Коммуникативная толерантность, по своей сути является нравственно-психологической основой диалога культур. И в то же время сам диалог культур является той реальностью современной общественной жизни, которая позволяет правильно понять суть и смысл толерантности.

Данный принцип заложен в *коммуникативный тренинг*, который занимает ведущую позицию в проводимом нами исследовании форм и методов формирования коммуникативной толерантности старшеклассников. Целью тренинга являлось преодоление недостатков в стиле общения и его усовершенствование через моделирование типичных реальных коммуникативных ситуаций общения. При этом коммуникативные умения, развиваемые в тренинговой группе, включают описание поведения, коммуникацию чувств, активное слушание, обратную связь, успешное овладение которыми сводит до минимума отчужденность, улучшает настроение, формирует готовность к сотрудничеству.

Коммуникативный тренинг по формированию коммуникативной толерантности у учащихся старших классов приобретает несомненную практическую действенность в качестве осознанного запрета на то, чтобы навязывать свои мировоззренческие убеждения и верования другим и не требовать этого от взглядов других. Так понятая толерантность обладает нравственной всеобщностью. Она тем самым открывает дорогу для взаимодействия, сотрудничества людей разных мировоззрений, религий, культур по тем вопросам, в тех сферах и формах, в которых они к такому взаимодействию и сотрудничеству готовы [8].

Тренинговый комплекс упражнений представлен в виде циклов:

- *направленных на практическое овладение элементами коммуникативной толерантности, способствующих формированию культуры общения;*
- *овладения всей системой общения в заданной жизненной и образовательной ситуации как основного смысла коммуникативной толерантности.*

Тренинговые упражнения, выполняемые в рамках ролевых игр, раскрепощали учащихся, придавали силу воображению, снимали смущение, застенчивость и неуверенность, которые мешали установлению толерантных отношений.

Анализируя трудности и причины неудач, которые возникали в процессе выполнения упражнений, учащиеся глубже осознают причины возникающих в их повседневном общении конфликтных ситуаций, учатся чаще ставить себя на место другого человека, лучше понять свое поведение в различных ситуациях общения. Кроме того, выполнение упражнений помогает им глубже заглянуть в свое «я», осознать ее влияние на отношения. Многие участники пришли к выводу, что любое насилие в общении порождает защитное поведение собеседника, приводит к отчуждению партнеров.

Перед проведением тренинга были выбраны выборки испытуемых контрольной и экспериментальной групп и проверена достоверность статистически значимых различий коммуникативной толерантности с помощью непараметрического критерия U-Манна–Уитни. Анализ данных по показателям развития коммуникативного потенциала, коммуникативной

компетентности и коммуникативной направленности, не выявил заметных различий между контрольной и экспериментальной группами ни по одному из компонентов коммуникативной толерантности.

Диагностические методики были выбраны с учетом того, что нами исследовались аффективные состояния личности, имеющие немаловажное значение в формировании коммуникативной толерантности.

В ходе исследования нами измерялись развитие структурных компонентов коммуникативной толерантности у старшеклассников:

1. Уровень коммуникативного потенциала в регулировании эмоционально-волевых состояний личности, являющихся защитной реакцией на действие психотравмирующих факторов, проверялся по Опроснику «Уровень эмоционального выгорания» В.В.Бойко. Опросник выявляет три фазы синдрома эмоционального выгорания («напряжение», «резистенцию» и «истощение»), а также 12 симптомов и итоговый показатель синдрома.

2. Общий уровень развития коммуникативной толерантности измерялся по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева и Л.А. Шайгеровой. По ответам старшеклассников мы диагностировали уровень развития коммуникативной компетентности личности учащихся (готовность к конструктивному диалогу, способность разрешения конфликтов, умение продуктивного сотрудничества).

Уровень развития коммуникативной компетенции регулирует их отношение к окружающему миру, коммуникативные установки в разных сферах социального взаимодействия, где могут проявиться толерантность / интолерантность человека в сфере межкультурного взаимодействия.

3. Для проверки коммуникативной направленности личности старшеклассников мы применили Опросник «Ваши эмпатические способности» В.В.Бойко и методику диагностики общительности В.Ф. Ряховского.

Эмпатия как чувственная основа взаимоотношений лежит в центральной плоскости коммуникативной толерантности. Эмпатийные качества учащихся проверялись нами по шести шкалам Опросника: «рациональный канал эмпатии», «эмоциональный канал эмпатии», «интуитивный канал эмпатии», «установки, способствующие или препятствующие эмпатии», «проникающая способность эмпатии», «идентификация».

экологии, при сочетании их с чувством собственной вины (неправильные действия родителей). Он был условно назван нами "Поломка организма, вызванная объективными факторами на фоне ощущения собственной вины». Второй фактор (16,52%) включал такие причины как наследственность, судьба, наказание «свыше». Мы его назвали - «Судьба. Фатализм. Предопределение». Третий фактор (16,13%) объединил причины: несчастный случай, влияние травмы, стресс. Он получил название - «Болезнь, как несчастный случай (травматизация)». И четвертый (12,28%) включил единственную причину - порчу, или сглаз. Мы его назвали «Болезнь, как влияние злых сил. Мистика». Содержание полученных факторов отразило, с нашей точки зрения, растерянность взрослых перед случившимся, трудность рационального осмысления болезни, не готовность ей противостоять, пассивность и непонимание ситуации.

Анкета «Оценка трудной жизненной ситуации» была составлена по аналогии с семантическим дифференциалом. Она включала 34 пары биполярных прилагательных. Прилагательные были сгруппированы вокруг таких параметров как сила, активность, оценка, неопределенность, значимость, контролируемость, включенность и др. Используемые прилагательные были отобраны на основании анализа литературы по совладанию. Выбирались те из них, которые рассматривались авторами как ключевые при выборе копинг-стратегий и которые являлись определяющими при оценке трудной жизненной ситуации. В основу анализа результатов был положен психосемантический подход, который уже доказал свою эффективность при оценке различных сторон психического. Последние годы стали появляться психосемантические методики для оценки не только личности, но и профессиональных и этнических стереотипов, коммуникативного воздействия, личностных проблем, времени и т.д. (Петренко, Шмелев, Соломин, Вассерман и др.).

С целью выявления основных координат оценки трудной жизненной ситуации так же был проведен факторный анализ. При помощи метода главных компонентов, было выделено 6 компонентов с суммарной объясненной дисперсией более 65%. Первый фактор (вес 14,66%) был условно назван нами «Фактор стрессогенности - комфортности». Он объединил такие характеристики ситуации как добрая, мягкая, понятная, простая на одном полюсе и непонятная, сложная, смертельная – на другом. Второй фактор (12,79%) «Психологическое истощение – сохранность ресурсов» включил, главным образом, характеристики, описывающие внутреннее состояние человека в связи с его оценкой ситуации. Он характеризовал ситуацию как вынужденную, опасную, ужасную, мучительную, невыносимую либо как добровольную, безопасную, желанную, избавляющую, расслабляющую, освобождающую и др. Третий фактор (11,05%) был назван нами «Безысходная неопределенность - Обнадеживающая определенность». Он объединил на одном полюсе такие прилагательные как – неопределенная, пассивная, безнадежная, смертельная, на другом - определенная, активная, отзывчивая, обнадеживающая и т.д. Четвертый фактор (10,52%) был обозначен нами как фактор силы и энергии, или «Пессимизм - позитивная энергия». Он включил такие оценки ситуации как безжизненная, вялая, пессимистичная, слабая, проигрышная либо энергичная, оптимистичная, сильная и т.д. Пятый фактор (9,16%) «Установка на разрешимость ситуации», включил следующие характеристики ситуации: неразрешимая, тупиковая, проигрышная против

года 23,62%, от года до 3 лет 23,62%, от 3 до 5 лет 25,98%, от 5 лет и выше 26,77.

Исследовательская работа проводилась на протяжении 2013-2016 гг. Испытуемые, принимавшие участие в исследовании имеют разный уровень образования, семейный статус, национальность (были в состоянии заполнить тестовые методики на русском языке). Все участники были осведомлены о целях исследования и принимали участие в нем добровольно (есть подписанное согласие родителей на использование полученной информации).

Методики: для оценки стратегий совладания с жизненными трудностями - использовалась методика копинг-стратегий Лазаруса в адаптации Л. И. Вассермана; для исследования доминирующего эмоционального состояния – методика «Самооценки эмоциональных состояний» А. Уэссмана, Д. Рикса и методика «САН» в модификации В.А. Доскина. Кроме этого в исследовании использовались две авторские анкеты: 1) Родственники о причинах болезни ребенка; 2) Оценка трудной жизненной ситуации.

Анкета «Родственники о причинах болезни ребенка» включала оценку факторов риска, рассматриваемых в медицинской литературе в качестве источников такого рода заболеваний (наследственность, влияние экологии, несчастный случай, особенности иммунной системы, влияние травмы, стресс). В анкету были включены также дополнительные источники, указываемые близкими в качестве возможных причин заболевания ребенка: собственные неправильные действия, наказание свыше, влияние дурных людей («порча» «сглаз»). Для сокращения количества факторов анкеты был проведен факторный анализ. При помощи метода главных компонентов, было выделено 4 компонента (табл. №1) с суммарной объясненной дисперсией более 67%.

Таблица №1

Результаты факторизации оценки причин заболевания ребенка

	Компонент			
	1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор
Наследственность		,476		
Судьба		,792		
Несчастный случай			,747	
Влияние травмы			,855	
Порча, сглаз				,829
Стресс	,619		,423	
Особенности иммунной системы	,791			
Наказание "свыше"		,789		
Неправильные действия родителей	,757			
Влияние экологии	,648			
Вес	22,999	16,517	16,134	12,280

Первый фактор с весом 22,99% включал совокупность таких объективных причин заболевания как стресс, особенности иммунной системы, влияние

Таблица 1

Коммуникативная толерантность у старшеклассников до коммуникативного тренинга

Методики	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Методика «Уровень эмоционального выгорания»				
Напряжение	33,0	14,13	36,0	17,57
Резистенция	10,10	12,20	38,71	18,22
Истощение	41,91	17,01	37,0	14,43
Общий показатель	84,01	36,14	111,71	41,46
Методика «Индекс толерантности»				
Этническая толерантность	24,60	4,30	25,00	4,8
Социальная толерантность	29,22	4,10	29,70	2,88
Толерантность как черта	24,30	3,39	23,02	5,88
Общий показатель	83,90	11,79	81,72	13,56
Методика «Ваши эмпатические способности»				
Интуитивный канал	2,52	1,37	2,90	1,19
Эмоциональный канал	3,30	1,58	3,48	1,37
Рациональный канал	2,86	1,17	3,38	1,21
Проникающая способность	3,48	1,0	3,57	0,96
Установки	3,19	1,33	2,91	1,06
Идентификация	2,57	1,40	3,09	1,23
Общий показатель	17,95	3,79	19,43	3,77
Методика «Общительность»				
Уровень общительности	12,00	3,08	12,33	3,95

Эффективность проведенного коммуникативного тренинга была проанализирована по полученным результатам использованных методик. Динамику развития всех компонентов коммуникативной толерантности после проведенного тренинга оценивали по критерию Т-Вилкоксона. Показатели тестирований экспериментальной и контрольной групп оценивались с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни (p – уровень значимости различий по критерию U-Манна–Уитни).

Существенные различия между контрольной и экспериментальной групп показывают итоговые показатели по всем трем компонентам коммуникативной толерантности, полученные после тренинга. В экспериментальной группе показатели развития коммуникативного потенциала, коммуникативной компетентности и коммуникативной направленности личности старшеклассников существенно возросли ($p < 0,01$).

Конечные результаты контрольной группы по всем критериям компонентов коммуникативной толерантности в то же самое время показали, что в данной выборке не произошли значимые изменения.

Этническая толерантность осталась фактически без изменений в обеих группах(табл. 2).

Таблица 2

Коммуникативная толерантность у старшеклассников после коммуникативного тренинга

Методики	Контрольная группа			Экспериментальная группа	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	p <0,01
Методика «Уровень эмоционального выгорания»					
Напряжение	31,0	14,13	32,0	17,57	0,01
Резистенция	14,10	12,20	48,71	18,22	0,01
Истощение	38,91	17,01	33,0	14,43	0,001
Общий показатель	83,01	43,34	115,71	41,46	0,001
Методика «Индекс толерантности»					
Этническая толерантность	26,80	4,30	28,20	4,8	0, 05
Социальная толерантность	31,52	4,10	34,0	2,88	0,05
Толерантность как черта	26,52	3,39	27,24	5,88	0,01
Общий показатель	84,84	11,79	89,44	13,56	0,01
Методика «Ваши эмпатические способности»					
Интуитивный канал	2,97	1,37	3,00	1,19	0,001
Эмоциональный канал	3,32	1,58	4,12	1,37	0,001
Рациональный канал	2,89	1,17	4,26	1,21	0,001
Проникающая способность	3,48	1,0	4,50	0,96	0,05
Установки	3,30	1,33	3,91	1,06	0,05
Идентификация	3, 04	1,40	4,22	1,23	0,05
Общий показатель	18,95	3,79	24,01	3,77	0,01
Методика «Общительность»					
Уровень общительности	14,05	3,08	20,38	3,35	0,05

прогноза лечения и дальнейших изменений в состоянии ребенка, осознанность возможности или невозможности изменить ситуацию, каузальная ответственность и ответственность за возможный неблагоприятный исход [9, С. 67].

Холодная М.А. обнаружила, что по мере того, как меняется сегмент оценочного пространства, в котором находится индивидуальная оценка ситуации (по параметрам разрешимость/неразрешимость и могу справиться/не могу справиться), человек оказывается склонным демонстрировать разные стили совладающего поведения. А именно: проблемно-ориентированный стиль, если ситуация воспринимается как разрешимая и я могу справиться; мобилизационный стиль – если ситуация неразрешима, но я могу справиться; социотропный стиль - если ситуация разрешима, но я не могу справиться; эмоционально-доминантный стиль – если ситуация неразрешима и я не могу справиться [7].

Мазурова Н.В. [5], исследовала эффективность копинг-поведения родителей болеющих детей в 3-х группах: 1) с тяжелыми, жизнеугрожающими заболеваниями, приводящие к гибели до наступления репродуктивного возраста или требующие срочного медицинского вмешательства в целях сохранения жизни ребенка, инвалидизирующие, нарушающие качество жизни больного; 2) с умеренно тяжелыми заболеваниями и состояниями, требующие лечения, но не угрожающие жизни больного; 3) здоровых детей (условно здоровых). Она выявила, что родители с высоким уровнем адаптации, в качестве основных копинг-стратегий отдают предпочтение стратегии решения проблем, конфронтации и самоконтролю. Родители с низким уровнем адаптации в качестве стратегии приспособления к трудной жизненной ситуации выбирают избегание, дистанцирование и остро ощущают необходимость социальной поддержки. Также родители с высоким уровнем адаптации отличаются общительностью, уверены в своих силах, постоянны в привязанностях, имеют высокий интерес к жизни и работе. Родители с низким уровнем адаптации эмоционально более неустойчивы, обладают сниженной самооценкой, обычно замкнуты, предпочитают держать дистанцию в общении.

Несмотря на то, что в последние годы особенности копинг-поведения принято связывать с субъективной оценкой ситуации, таких эмпирических исследований еще крайне недостаточно. В частности, перечень факторов оценки ситуации, определяющих ту или иную стратегию совладания, не до конца выявлен; отсутствует типология жизненных ситуаций; почти не исследованы многие другие субъективные и объективные факторы – элементы жизненных ситуаций в их связях с копингами.

Мы предположили, что в ситуации тяжелой хронической болезни, угрожающей жизни ребенка, копинг-поведение его близких будет определяться такими факторами как: оценка ситуации, общее эмоциональное состояние и представление о причинах болезни.

Изложение основного материала статьи. Организация и методы исследования**.**

Для проверки данной гипотезы, нами было проведено исследование на базе Медицинского учреждения «Детский хоспис» (Спб.). Выборка 121 человек. Из них: 99 матерей (82%), 22 человека (18%) другие близкие родственники. Время нахождения детей на попечении детского хосписа на момент психологического обследования - от нескольких дней до 3 лет (не терминальная стадия заболевания). Общая длительность заболевания меньше

восприятию болезни как фатального события жизни, вследствие чего «у людей, как здоровых, так и больных, рак сопровождается такими предрассудками и мифами, которые усугубляют драматизм ситуации болезни» [10, С. 151].

Проблема психической адаптации родителей и близких родственников к заболеванию ребенка приобретает в такой ситуации особую значимость, поскольку поведение взрослого и его состояние во многом сказывается на психофизиологическом состоянии и психоэмоциональном благополучии ребенка, качестве его жизни, и в какой-то степени даже на течении болезни. Болезнь ребенка требует от взрослых актуализации всех физических и психологических ресурсов для эффективного функционирования и оказания адекватной помощи ребенку. Ведь «чаще всего семья является для ребенка основным источником поддержки, поэтому так важна мобилизация ресурсов членов семьи» [3, С. 95]

Поэтому работа с родственниками имеет важное значение не только в плане помощи этому взрослому, но также и в плане помощи ребенку.

Формулировка цели статьи. Копинг-поведение является важнейшим механизмом адаптации. При этом многие исследователи не разделяют копинг-стратегии по принципу конструктивности, считая, что судить об эффективности той или иной стратегии можно только в контексте той ситуации, в которой она реализуется. В общем виде конструктивные стратегии поведения будут способствовать лучшей адаптации к трудной жизненной ситуации, нормализации эмоционального состояния при стрессе, поддерживать веру в благополучный исход. В случае же невозможности повлиять на ситуацию они будут способствовать выходу из нее за счет нахождения и обретения новых жизненных смыслов.

В связи с этим об эффективности копинг-поведения можно говорить только в единстве с параметрами ситуации, в которой он реализуется. Процесс совладания – это не только поведенческий акт, он включает как когнитивную оценку, так и эмоциональную составляющую. Когнитивная оценка предполагает определенные интеллектуальные действия: рассуждения о проблеме, осмысление и переосмысление ситуации, анализ и обдумывание способов её решения, поиск путей выхода из сложившейся ситуации. Она позволяет человеку предугадать возможные трудности, проанализировать события, максимизировать собственные ресурсы и шансы на разрешение проблемы. Эмоции сопровождают процесс оценки стрессора, «стрессовые эмоции направленно мобилизуют человека, изменяя его готовность к действию для определенных адаптивных (допинговых) реакций [2, С. 17].

Соотнося разные виды копинга с характером оценки ситуации, некоторые авторы выдвигают предположения и дают рекомендации об его эффективности в зависимости от таких характеристик как контролируемость и изменчивость ситуации. Если ситуация контролируема и малоизменчива, отмечают они, то наиболее действенной реакцией будет активное воздействие на стрессор, в обратной ситуации (высокой переменчивости и малой контролируемости) – пассивное реагирование [2]. При исследовании копинг-поведения родителей детей, находящихся в хосписе, Чепик Ю.И. было высказано предположение о том, что существует взаимосвязь между выбором ими эмоциональных копинг-стратегий и особенностями восприятия события или текущей ситуации. В качестве факторов восприятия ситуации, влияющих на выбор копинга она называет: внезапность постановки тяжелого диагноза ребенку, ожидаемость

Выводы. Таким образом, как показали результаты проведённого исследования, коммуникативный тренинг способствовал развитию глубинных коммуникативных качеств у старшеклассников, связанных с темпераментом и характером, формированию умений и навыков социального взаимодействия, усовершенствовать коммуникативный стиль и расширить коммуникативный объем толерантных контактов с окружающими. Предложенные в ходе исследования формы и методы коммуникативной деятельности учат старшеклассников укреплять позитивные толерантные установки в социальной деятельности, не выступать в роли судьи в межкультурном взаимодействии и понимать, что истина посильна всем.

Литература:

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в политкультурном образовании // Вопросы психологии. 2003. N 3. С. 78–83.
2. Байбаков, А.М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: автореферат дис. ... к.п.н. / А.М. Байбаков. - Волгоград, 2003.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование и деятельность педагога: учеб. пособие для студ. вузов / Под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. - 368 с.
4. Таранцей Ю.В.. О национальных особенностях установления контакта в общении //Язык и национальное сознание. - Воронеж, 1998. - С. 58-59
5. Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение и толерантность. // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада. - Т.1 - Воронеж, 2000. - С. 52-61.
6. Стернин И.А., К.М. Шилихина. Коммуникативные аспекты толерантности - Воронеж, 2000. - 110 с.

Педагогика

УДК: 37.01

аспирант Дмитриева Светлана Валентиновна
Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РАБОТА С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье работа с учебным текстом в основной школе рассматривается как проблема, вытекающая из триединства: текст – ученик – учитель. Автор анализирует проблему с разных позиций и приходит к выводу, что решить ее можно путем внедрения организационных принципов в работу как учителя, так и обучающегося.

Ключевые слова: учебный текст, субъекты образовательного процесса, комплексная проблема, организация работы с учебным текстом.

Annotation. The article deals with the problem of working with a learning text in intermediate school. This issue is considered as resulting from the triune Text-Student-Teacher. The author examines the question from different viewpoints and comes to a conclusion that the problem could be resolved via implementation of organizational principles into day-to-day practice of teachers as well as students.

Keywords: learning text, subjects of educational process, comprehensive problem, organizing of the work with a learning text.

Введение. Результаты международных [20,21] и отечественных [2,5,14] исследований указывают на то, что обучающиеся основной школы испытывают затруднения при работе с текстом, где под умением работать с текстом подразумевается учебно-текстовая деятельность, направленная на поиск, выбор, анализ, систематизацию и презентацию информации.

Традиционная дидактика рассматривает проблему работы с текстом в двух аспектах: 1) характеристики учебного текста, приемы изложения материала; 2) приемы работы школьника [9].

Формулировка цели статьи. Проблема умения учащихся основной школы работать с учебным текстом видится как комплексная, требующая рассмотрения с трех сторон: с точки зрения текста, обучающегося и педагога. Поэтому целью данной статьи является рассмотрение проблемы с разных сторон, а также попытка выделить то общее, что поможет решить указанную проблему.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего следует обратить внимание на тот поток информации (в том числе учебных текстов), который хлынул на обучающихся в последнее десятилетие. Этот поток характеризуется различным объемом текстов, разным их содержанием (достоверным и недостоверным), степенью сложности информации, особенностями представления материала и т.д. Постоянно растущий поток информации, ее роль в быстро меняющемся мире требуют от современного подростка такого качества, как умение работать с текстом.

Начиная с 80-х годов XX века под учебным текстом в основном подразумевался текст, находящийся в учебнике, созданный по определенным законам, адаптированный под восприятие обучающихся. Е.Н.Прохорчук в своем исследовании обратила внимание на усложнение таких текстов, повышение научного уровня учебного текста, а также отметила интенсификацию таких характеристик текста как неупорядоченность, неточность, противоречивость, недоказательность [13].

Изменение социокультурной среды способствует тому, что появляются тексты нового типа. Так все больше входит в нашу жизнь гипертекст, идея которого связана с появлением сети Интернет. Такой текст состоит из относительно небольших фрагментов, организованных таким образом, что их можно читать в произвольном (при желании каждый раз новом) порядке. Применение компьютеров превратило идею нелинейного текста из абстрактной концепции в реальную модель построения текста [10]. Основными характеристиками гипертекста являются нелинейность, интертекстуальность, мультимедийность.

Нелинейность отображается в вертикальном контексте, под которым понимается связь текста с культурой, погруженность в культуру, обусловленные их (текста и культуры) антропологическим характером, соотнесенностью с познавательной и коммуникативной деятельностью человека.

Одно из важнейших текстовых свойств – интертекстуальность – отражает динамичность текста, его взаимосвязь с другими текстами как по вертикали

4. Методика исследования волевой организации личности / М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило и др.; Под ред. С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной // Твоя профессиональная карьера: Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2000. - 191 с. - С. 175-182.

5. Сидоренко Е.Н. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003. - 350 с.

Психология

УДК 159.9.072.43

соискатель ученой степени кандидата психологических наук
Александрова Ольга Викторовна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СВЯЗИ С ОЦЕНКОЙ СИТУАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ РОДСТВЕННИКОВ ТЯЖЕЛО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье анализируются взаимосвязи копинг–стратегий с представлением о причинах болезни ребенка и восприятием ситуации, а также эмоциональным состоянием близких родственников тяжело болеющих детей. На основе эмпирических данных автор выделяет те копинги, которые связаны с исследуемыми показателями и те, которые с ними не связаны.

Ключевые слова: совладание, копинг-стратегии, болезнь ребенка, факторы оценки ситуации, эмоциональное состояние, представление о причинах болезни.

Annotation. This article refers to the connection between coping strategies, understanding about causes of child's illness, situation perception and also emotional state of family members of severely ill children. Proceeding from empirical data, the author marks out copings linked to parameters under review and copings without this connection.

Keywords: coping, coping strategies, child's illness, factors of assessment of the situation, emotional state, understanding of causes of disease.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №16-06-00-307 «Психоэмоциональное благополучие и предпочитаемые способы самоосуществления личности в подростково-юношеском и взрослом периодах развития».

Введение. Болезнь ребенка – можно оценить как событие, имеющее субъективно высокое значение для родителей, выступающее как тяжелая психологическая травма, неподконтрольное, неясное [4, 5]. И особую тяжесть болезнь ребенка приобретает в случае, если относится к числу неизлечимых. Исследователи отмечают, что ситуация постановки неизлечимого диагноза ребенку относится к категории психологических и социально травмирующих обстоятельств, выходящих за рамки нормального человеческого опыта и кардинально меняющих жизнь семьи [8]. Среди многих тяжелых заболеваний отдельной группой можно выделить онкологические заболевания. Неожиданность и непонятность их возникновения и течения способствуют

волевых качеств. Студентам с высокой успеваемостью присуща решительность и самостоятельность, они способны самостоятельно и своевременно принимать ответственные решения, не поддаваясь чужому влиянию. Организация деятельности у студентов с высокой успеваемостью хорошо развита.

Большинство студентов со средней успеваемостью волевые качества развиты на среднем или высоком уровне, но наблюдаются в этой группе и студенты, имеющие низкий уровень развития волевых качеств. Самое сильное качество в группе студентов со средней успеваемостью - это упорство. Некоторые студенты в этой группе не умеют организовать свою деятельность и не имеют самоконтроля. Большинство студентов с низким баллом обладают средним уровнем развития волевых качеств. Сильнейшие качества подготовки студентов в этой группе - это то, что они способны самостоятельно и своевременно принимать ответственные решения, наиболее слабые качества – это ценностно-смысловая организация личности.

Ценностно-смысловая организация личности более развита у студентов с высокой академической успеваемостью, наименее развитых среди студентов с низкой успеваемостью. Испытуемые с высокой успеваемостью лучше, чем другие группы могут организовать свою деятельность, студенты со средней успеваемостью имеют возможность организовать свою деятельность лучше, чем у студентов с низкой успеваемостью, а что касается таких волевых качеств как решительность, настойчивость, самообладание и самостоятельность более развиты у студентов, имеющих высокую успеваемость, чем студенты со средней и низкой успеваемостью. У испытуемых со средней успеваемостью более развиты такие качества как упорство, самоконтроль и самостоятельность по сравнению со студентами с низкой успеваемостью. Студенты с низкой успеваемостью были более решительные, чем испытуемые (юноши и девушки) со средней успеваемостью.

Выводы. Развитие воли неразрывно связано со всем развитием личности, тесно связано с мотивами. Для студентов характерно интенсивное развитие волевых характеристик и относительной полноты их формирования. Волевые компоненты и свойства становятся чертами личности. Но когда волевые свойства и на какой стадии завершенности включаются в структуру характера индивидуума, зависит от многих факторов. В любом случае, в поведении студентов проявляется уже стойкий стереотип в распределении усилий в соответствии с доминирующими интересами.

Волевые качества личности более развиты у студентов с высокой успеваемостью, а у студентов со средней успеваемостью все волевые качества, развиты сильнее, чем у студентов с низкой успеваемостью.

Литература:

1. Барабанов Д.Д. Развитие волевой регуляции студентов: автореф. док. дисс. М., 2015 г.

2. Борисова И.В., Цыганкова Т.Н. Эмпирическое исследование волевых качеств личности учащихся с разной успеваемостью // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии / Сб. ст. по материалам XXXK междунар. науч.- практ. конф. № 4 (39) Часть II. Новосибирск: «СибАК», 2014. - 180 с. - с. 114-118.

3. Диагностика волевого потенциала личности / Фетискин Н.П., Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. - СПб.: Питер, 2006. - 208 с.

(историческая, временная связь), так и по горизонтали (сосуществование текстов во взаимосвязи в едином социокультурном пространстве).

Особую роль в системе образования выполняет медиатекст, который представляет собой единство вербальных и невербальных элементов, объединяет речевые структуры, видеоряд, статичные и динамичные изображения, звуковые и цветовые эффекты [11].

Серьезные изменения, происходящие на уровне текста, требуют изменения подходов к изучению текстов, создания организационных принципов при работе с учебным текстом.

Также требует рассмотрения проблема неумения работать с текстом обучающихся. Известно, что умение учеников работать с учебным текстом зависит от многих факторов: от качества текста, от характерных для возраста особенностей и от личности воспринимающего текст.

Проблема восприятия текста обучающимися в основной школе обусловлена, прежде всего, возрастным кризисом, происходящим в этот период. Э.Эриксон [23], считавший подростковый возраст самым трудным и важным периодом человеческой жизни, уделял серьезное внимание роли среды в развитии подростка. Ученый подчеркивал, что комфортность существования личности в среде определяется той атмосферой общества, в которой он учится и воспитывается. На изменение социальных условий, в которых формируется подросток, обращали внимание многие исследователи, в том числе С.Н.Филиппова отмечает, что в информационном обществе при росте нагрузок и нехватке времени у молодежи нарастает психическое напряжение, появляется дефицит здоровья и психофизической устойчивости. Бездумное использование информационных ресурсов Интернета служит дополнительным серьезным фактором снижения уровня подготовки, замедлению формирования самостоятельности мышления, творческих и познавательных возможностей обучающихся. Низкое качество самостоятельной работы, компилятивность порождают низкую культуру мышления обучающихся, превращающих Интернет из ресурса развития в инструмент деградации своих умственных способностей [18]. На микроуровне результаты современных исследований свидетельствуют о том, что младшие подростки, меняющие образовательную среду, при переходе из начальной школы в основную испытывают серьезный стресс, сказывающийся и на их самооценке, и на отношении к учению, в том числе к желанию работать с учебным текстом [19].

Проблема современного образования связана с тем, что в образовательной деятельности учащихся преобладающей оказывается аналитическая деятельность, направленная на приоритетное развитие словесно-логического мышления. Соответственно, в ущербном положении оказываются учащиеся, для которых характерен наглядно-образный тип восприятия текстов. Таким учащимся в учебном тексте не хватает образности и эмоциональности изложения.

Культурно-психологическая концепция подросткового возраста Э.Шпрангера [22], определяющая «врастание в культуру» обучающихся, указывает на то, что ученики так или иначе пытаются «войти в культуру». Но при этом они испытывают массу трудностей, обусловленных, с одной стороны, низким уровнем языкового чутья у учащихся, с другой – особенностями языка: многозначностью выражений; употреблением слов и выражений в переносном

смысле; нестрогостью выражений; языком, характерным для разговорной речи; сходным звучанием различных по значению слов и т.д.

Проблема отсутствия внутренней мотивации у учащихся к текстовой деятельности [7] может быть обусловлена целым рядом факторов:

1. неумением адекватно воспринять информацию, содержащуюся в тексте, передать ее, используя все накопленные знания о тексте [8]. Среди проблем восприятия Л.С.Степанова выделяет следующие: 1) тестовое сознание – способность мыслить лишь в пределах готовых решений; 2) клиповое сознание – а) воспринимают мир фрагментарно, отрывочно, отдельные части не складываются в целостную картину; б) такое сознание не затрудняется детальным, подробным изучением каждого из фрагментов, довольствуясь крупными, наиболее заметными, но не обязательно наиболее важными чертами. Лишает человека связности и глубины мышления [15].
2. непониманием учебного текста. По мнению Н.А.Кузнецовой, дистантность культур, невладение лексикой текста, вытекающая из этого несформированность читательского опыта школьника, невыявленность для школьника причинно-следственных, генетических, функциональных и др. связей учебного текста порождают проблему непонимания текста [9].

Г.Г.Граник, О.В.Соболева считают, что для решения проблемы непонимания текста потребуется объединение философских, лингвистических, литературоведческих, методических подходов на основе психологического анализа проблемы [4].

3. проблемы чтения также отрицательно воздействуют на мотивацию учащихся. Такие явления как «травмирующее чтение» (знакомые слова не складываются в текст, текст не понятен), «невостребованное чтение», «неподъемное чтение», «скучное чтение» приводят к тому, что прагматическая польза чтения оказывается у учащихся под вопросом.

Следует констатировать, что среди мотивов учения современные школьники выделили как ведущий социальную значимость образования. В результате исследования, проведенного О.О.Плашковой, было выявлено: учащиеся отвечали, что «без образования сложно в жизни» (70% опрошенных), познавательный интерес ушел на второй план (50%). Это связано с изменением социокультурных условий, влиянием на учебный процесс информатизации, компьютерных технологий и других факторов» [12].

Следует также выделить причины неумения работать с учебными текстами, обусловленные личностными психологическими особенностями учащихся: отсутствием в чувственном, логическом или языковом опыте учащихся данных, позволяющих установить смысл высказывания, искажение в сознании учащихся смысла высказывания в результате взаимодействия между высказываниями преподавателя и данными чувственного или логического опыта учащихся, неправильное распознавание лексико-грамматических структур, неумение проникнуть в структуру сообщения, взаимосвязи их элементов, условия восприятия высказывания (неблагоприятное эмоциональное состояние, недостаток времени для обдумывания, определенные помехи к запоминанию и пониманию устной речи).

Изменяющийся визуализационный ряд также становится препятствием в работе с учебным текстом. Так, обучающимся становится ближе визуализация компьютерного текста, заменяющая порой традиционную книжную культуру. По словам А.Г.Гутова, «глаз, сознание, способ мышления современного

уровня сформированности волевой сферы. Это вызвано тем, что молодые люди в большей степени включены в процесс индивидуализации как единого потока процессов социализации и индивидуализации (Д.И. Фельдштейн), они включены в целенаправленно организованную самостоятельную деятельность.

С целью изучения особенностей волевой сферы студентов мы провели исследование, в котором приняло участие 60 испытуемых: по 30 студентов с 1 и 4 курсов.

Для исследования волевой саморегуляции и волевых качеств студентов - бакалавров с различным уровнем успеваемости были использованы следующие методы: исследование волевой саморегуляции А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдман; методика «Волевая организация личности», которая позволила определить уровни развития ценностно-смысловой организация личности, организации деятельности, решительности, настойчивости, самообладания и самостоятельности и общий показатель волевой организации личности [2, с. 175].

В результате исследования волевой саморегуляции студентов было выявлено, что у большинства студентов первого курса преобладает высокий уровень по шкале «самоконтроль» 70%, а студенты четвертого курса - 75%. Этот уровень характеризуется эмоциональной устойчивостью самоконтроля в различных ситуациях. Этих людей характеризуют внутреннее спокойствие, уверенность, готовность принять новое, неожиданное. Низкие показатели по шкале характерны для людей, которые выражали непосредственность, импульсивность, обидчивость. Студентов 1 курса по данной шкале составило 25%, 4 лет - 20%.

Кроме того, у студентов первых курсов высокого уровня по "общей шкале" была определена в 40%, а четвертого курса - 70%. Высокий балл по этой шкале характерен для лиц эмоционально зрелых, активных и независимых. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность убеждений, чувством долга. Они хорошо отражающей личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью.

Низкий балл по "общей шкале" в 1-й год показал 40%, 4-й год - 20% студентов. Она типична для людей чувствительных, эмоционально хрупких, ранимых, беззащитных.

Наибольшая разница показателей между 1 и 4 курсом были выявлены по шкале "настойчивость". Студенты-первокурсники имеют высокий результат в 35%, четвертый курс - 80%. Высокий результат характерен для людей активных, здоровых, активно стремятся к их достижению. Таким людям свойственно уважение социальным нормам, стремление подчинить их своим поведением. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже поведение дисперсии. На 1 курсе число таких студентов было 45%, 4 - 20%.

Анализ данных показывает, что у студентов во время обучения нет существенных изменений волевой саморегуляции. Единственное отмечается незначительное увеличение количества настойчивости и самообладания.

Анализ данных по выявлению волевых качеств студентов с разной эффективностью успеваемости свидетельствует о том, что все студенты с высокой успеваемостью имеют средний или высокий уровень развития

В русле нормативного подхода К. Калин рассматривает специфику воли в регуляции человеком собственных психических процессов (перестройке их организации для создания оптимального режима психической активности) и смещение цели волевых действий с объекта на состояние самого субъекта [4].

Н.О. Лосский определяет волю как деятельность сознания, которая проявляется в том, что каждое его состояние непосредственно чувствуется как моя тема моим стремлениям и выражается в чувстве активности.

М.К. Гуревич называл волевым такое действие, в котором преодолевается аффективно-отрицательное отношение ради эффективно позитивных целей. В волевых действиях, и валентность цели и мотивы противоположны по знаку. К.М. Гуревич указывает на совпадение воли и сознательности, и определяет сознательное действие как свободное и целенаправленное, целеустремленность и свобода-это характеристика волевого действия.

Т.Д. Марцинковская определяет волю следующим образом: «Умение сознательно действовать в направлении поставленной цели, преодолевая внутренние и внешние препятствия». Волевое действие, в данном контексте, характеризуется сознательной целью и желанием достичь ее, а также предварительное представление о характере самого движения.

В зарубежной психологии мотивационные направления в определении воли включают в себя эмоциональную теорию воли В. Вундта, который считал, что простым волевым актом является желание или влечение. По его мнению, воля это эмоции. Признавая самостоятельность и независимость воли В. Вундт однако, выступал против понимания воли как процесса, отличного от мотивации, когда воля рассматривается как особый процесс, протекающий наряду с мотивацией и не зависит от него [3].

С точки зрения Л.М. Веккера: «Воля есть высшая форма произвольной регуляции поведения, при которой регуляция осуществляется на основе критерия интеллектуальной, эмоциональной, нравственной и общей социальной ценности того или иного действия». Необходимость волевой регуляции Л.М. Веккер связывает с переводом регуляции на индивидуальный уровень [2].

Исследуя волю, К. Левин видел специфику волевого поведения в возможности встать над силами поля, преодолеть ситуативные мотивации. Следует отметить, что именно К. Левин разработал экспериментальный подход к изучению аффективно - потребностной сферы человека, его воли, намерений, стремлений.

При рассмотрении различных подходов к проблеме воли и волевых действий, возникает вопрос о связи этих понятий. Большинство ученых используют эти термины как синонимы, но многие дифференцируют суть этих понятий. Л.С. Выготский определяет волю как связь между эмоциями и интеллектом, неограниченных желаний и действий, независимость личную и физическую, синоним свободы [3].

Многие исследователи согласны, что в разные возрастные периоды те или иные волевые качества, во-первых, могут быть сформированы неравномерно, во-вторых, проявляются в поведении не так просто.

Научный интерес к изучению воли в период обучения в вузе объясняется тем, что студенчество и сам процесс обучения в вузе, заставляет молодых людей выдерживать достаточно большие нагрузки. В студенческом возрасте сама специфика деятельности влияет на предъявление требований к развитию

подростка уже воспитан другой стихией», имея в виду стихию визуальности [6]. Исследователи доказали, что школьники с экранной зависимостью испытывают трудности при чтении и восприятии информации на слух, воспринимают отдельные слова, короткие предложения, но не понимают текста в целом, не осознают прочитанного [17].

Обучение работе с текстом старыми способами, такими как репродуктивный способ переработки информации: ориентация на содержание, а не на смысл; усвоение разрозненных знаний, не связывающихся в систему (раздробленность знаний); преобладание в тексте репродуцированных вопросов и отсутствие вопросов, направленных на диалог с учащимися; недостаточное количество вопросов и заданий, направленных на работу с текстом; отсутствие выводов, обобщений по тексту, - не способствует лучшей организации работы подростков с учебным текстом.

В связи с изменившейся парадигмой образования обучающимся приходится учиться работать с текстами новыми, подчас трудными способами. При этом меняются стратегии работы с текстом (раньше: прочти и перескажи; теперь: найди нужную информацию и используй ее), а также отсутствует единство приемов организации работы обучающихся с текстом.

По мнению С.В.Яремчук, «успешность обучения в школе во многом зависит от качества работы учащихся с текстовой информацией» [24]. Для того чтобы работа с учебным текстом приобрела качественный характер, необходимо внедрять организационные принципы по работе с учебным текстом в деятельность учащихся.

Если про учебный текст и про обучающегося можно сказать, что они достаточно быстро и серьезно изменяются, то про учителя можно сказать, что это самый статичный элемент в рассматриваемой триаде. Проблемы, связанные с тем, что учитель должен постоянно учиться, не всегда эффективно решаются при помощи послевузовской системы образования учителей. Не все педагоги готовы к самообразованию, немногие умеют эффективно работать с текстом и при этом не все способны обучить этому учащихся.

Исследователями экспериментально определено, что обучение восприятию текста в школе не является предметом специального внимания [16]; учителя не уделяют должного внимания на уроке работе с текстом, формально подходят к проверке материала, изученного учащимися по учебнику, работают не в системе, в результате чего у учащихся не складывается навыка самостоятельной работы с текстом [13]; до 75% учителей не учитывают тот контекст жизненного опыта школьников, в который будет включен учебный текст [9]. Учителя предлагают изучаемый материал в готовом виде, а не учат школьников самостоятельному приобретению знаний при помощи активного чтения. Даже учителя-словесники нередко считают, что ученик, пришедший из начальной школы в среднее звено, уже владеет навыками чтения, что совершенствование чтения происходит само по себе в ходе работы с текстами, которые используются на уроках русского языка и литературы [1].

Существующие приемы работы с учебным текстом хорошо применяются на уроках развития речи (русский язык). Однако эти умения остаются в сознании учащихся конкретными учебными заданиями, не воспринимаются ими как рациональные способы овладения учебным материалом и не переносятся на другие предметы [16]. Поэтому необходимо использовать то,

что наработано учителями русского языка, и внедрить основные элементы работы с текстом в преподавание других предметов.

Исследователи Т.Г.Галактионова, М.И.Гринева справедливо говорят о том, что работа с текстом в современной школе практически не рассматривается как основное средство обучения и развития. «В условиях растущей доли самостоятельной работы обучающихся с текстами из различных областей знаний навыки чтения осваиваются преимущественно на литературных произведениях. … у учащихся не формируется в достаточной степени навыков для обработки больших объемов специализированной информации» [3].

Выводы. Изменения, происходящие в обществе, требуют изменения роли участников образовательного процесса: учитель должен не столько транслировать информацию, сколько организовать деятельность ученика по работе с учебным текстом в инновационной образовательной среде; ученик не должен получать готовую информацию, а должен осуществлять самостоятельный поиск, выбор, анализ, систематизацию и презентацию информации.

В ФГОСах второго поколения работа с учебным текстом занимает весомое место. А это значит, что подростков необходимо учить стратегиям работы с разного типа текстами. И должны делать это не только учителя русского языка и литературы, как это происходило всегда, а все учителя-предметники. Следовательно, проблема научения учащихся работе с текстом может быть решена, если создать единство требований при организации работы с учебным текстом и обозначить приемы, стратегии организации работы с ним.

Литература:

1. Артемьева О.Н. Обучение приемам понимания текста как основа формирования тактик изучающего чтения. – Дис…канд.пед.наук. – Ульяновск, 2012.
2. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования. – Дис…докт.пед.наук. – СПб, 2008.
3. Галактионова Т.Г., Гринева М.И. Проект реализации надпредметной программы «Успешное чтение – ресурс развития» в региональной образовательной практике (на примере Петербургской школы) // www.gos-rus.ru/upload/materials/attachment7.pdf
4. Граник Г.Г., Соболева О.В. Проблемы земные и космические. // Вопросы психологии, 1993, №5. – с. 82-89.
5. Гринева М.И. Организационно-педагогические условия развития культуры чтения подростков в общеобразовательном процессе. // Автореф…канд.пед.наук. – СПб, 2015.
6. Гутов А.Г. О словесном и визуальном в обучении // Литература в школе, 2007, №9. – с. 25.
7. Кошечкина Т.В. Формирование мотивации текстовой деятельности младших подростков // Известия РГПУ им.Герцена, 2008, №88.– с. 289-293.
8. Крайник О.М. Реализация речевого опыта подростка при восприятии и осмыслении текстовой информации. // Вестник ТГПУ, 2009, вып.6 (84). – с. 27-31.
9. Кузнецова Н.А. Дидактические проблемы понимания учебного текста старшеклассниками (на материале гуманитарных предметов): диссертация канд.пед.наук. – Барнаул, 1998.
10. Никонова М.Н. Теория текста. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008.

3. Исследовать волевые качества студентов с различной успеваемостью.

Изложение основного материала статьи. В психологии понятие о воле проделало длительный путь. До XX века это понятие было один из ключевых концепций в классической теории согласно В. Вундту, У. Джеймсу, Т. Рибо. Однако в 30-х годах прошлого века понятие воли постепенно уходит на периферию науки, уступая место таким понятиям, как мотивация, социальная установка (отношение), ценность и т.д.

В зарубежной психологии практически полное отсутствие исследований на эту тему продолжалась более полувека, несмотря на то, саморегуляция поведения человека заставила психологов возвращаться к проблеме воли, часто используя другую терминологию.

Неспособность традиционных когнитивных моделей и подходов к пониманию мотивации для объяснения сложных явлений целенаправленного поведения человека заставила ряд зарубежных исследователей вновь обратиться к понятию воли, саморегуляции и самоконтроля.

В последние годы число публикаций по данной теме растет, появляются учебные программы (К. Макгонигал), а Американской психологической Ассоциацией была выпущена брошюра под названием «Что полезно знать о силе воли: психологические уроки о самоконтроле», адресованное не только профессионалам, но и широкой общественности.

Иная ситуация сложилась в отечественной психологии, где понятие воли сохранилось и продолжает разрабатываться в трудах М.Я. Басова, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.И. Селиванова, В.К. Калина, Е.П. Ильина, В.А. Иванникова и других психологов.

Понимание воли как высшей психической функции, которая позволяет человеку овладевать собственным поведением и психическими процессами, определило центральную линию исследований волевой регуляции в отечественной психологии.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема воли является одним из самых спорных не только в отечественной, но и мировой психологии. За многовековую историю многократно менялась научная трактовка понятия воли в философии и психологии.

С.Л. Рубинштейн указывал: «Источник воли - в активной стороне потребности, выражается в виде влечения, желания или хотения» [5].

В.И. Селиванов определяет волю как сознательное регулирование поведения и деятельности человека, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков [6].

Сущность волевого поведения Л.И. Божович видит в том, что человек способен подчинить свое поведение сознательно поставленным целям даже вопреки непосредственным импульсам, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально значимых целей.

В.А. Иванников волевое действие называет действием, сознательно принятым для осуществления собственного решения, человеком намеренно создается дополнительный импульс (торможение) к нему. Таким образом, необходимость волевой регуляции возникает при недостатке призыва к действию [3].

настойчивостью, способностью преодолевать внутренние и внешние препятствия для достижения поставленных целей. Эти умения ведут к формированию и развитию волевых качеств личности на этапе обучения в вузе.

Волевая сфера определяет успешность личностного и профессионального развития. Понятие воли в течение длительного времени был одним из основных понятий психологии. Проблема воли и волевых действий явно показывает целостный характер психики человека, когда очень различные психологические функции связаны в единую систему.

Большая часть исследований посвященные вопросам развития воли и волевых качеств человека ограничены изучением детских возрастов (Л.И. Божович, К.В., Лобунец О.Е. Смирнова и др.). Наряду с этим, есть все основания полагать, что развитие не ограничивается возрастом ребенка и продолжается в более старшем возрасте, в том числе в студенческом возрасте.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, который отличается сложностью личностных черт - процесс проанализирован в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, А. И. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Сарева и др.

Студенческий возраст находится на стыке двух возрастных периодов: периода поздней юности и периода ранней зрелости (Э. Эриксон, Г. Крайг). В период поздней юности (младшие курсы) происходит активное освоение новой по форме и содержанию учебной деятельности. Хотя сама учебная деятельность не является новой для студентов, обучение в ВУЗе имеет ряд отличий от обучения в школе. Во-первых, это различие в степени контроля: студенты получают большую автономию, возрастает степень самостоятельности и личной ответственности. Во-вторых, в отличие от школьников, обучение для которых обязательно, студенты, как правило, сами выбирают место и специальность для обучения. Это совершенно другая мотивация учебной деятельности. В-третьих, после поступления в ВУЗ происходит перестройка системы социальных отношений личности с окружающими людьми.

Все эти задачи предъявляют высокие требования к волевой регуляции. Следовательно, есть все основания полагать, что в юношеском возрасте роль студента в волевой регуляции деятельности человека растет и продолжается развитие волевых качеств личности. Однако, вопрос об изменении и развитии волевой регуляции в студенческом возрасте еще не очень хорошо изучен, как указывает ряд авторов в данной области (А.В. Быков, Т.И. Шульга, 1999, 2012). Это определяет актуальность исследования волевой регуляции в процессе обучения в ВУЗе.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования являлось изучение особенностей волевых качеств личности студентов - бакалавров с различной успеваемостью. Исследование проводилось в Карачаево-Черкесском государственном университете имени У. Д. Алиева.

В соответствии с главной целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть основные подходы к определению понятий «воля» и «волевая регуляция» в отечественной и зарубежной психологии.
2. Выявить особенности волевой саморегуляции студентов бакалавров КЧГУ.

11. Пильгун М.А. Мультимедийный текст: особенности функционирования и перспективы развития // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки, 2015, том 157, кн.5. – с. 192-204.

12. Плашкова О.О. Система дидактических идей в наследии Г.И.Щукиной./Автореф. дис…канд.пед.наук. – СПб, 2006. – с. 12.

13. Прохорчук Е.Н. Учебный текст как средство усвоения биологического материала: диссертация… канд.пед.наук. – Красноярск, 2004. – 192 с.

14. Соболева О.В. Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить // http://rus.1september.ru/article.php?ID=200702305

15. Степанова Л.С. К проблеме восприятия текста современными школьниками // Русский язык в школе, 2011, №9. – с. 15-18.

16. Суворова Е.П. Речевое развитие школьников и студентов как междисциплинарная проблема общего и педагогического образования // Вестник Герценовского университета, 2007, № 1. – с. 55-59.

17. Суворова Е.П. Роль текстовой деятельности в формировании умения учиться // Известия РГПУ им.А.И.Герцена, 2015, № 174. – с. 83-90.

18. Филиппова С.Н. Процессы модернизации и синтез естественнонаучного и гуманитарного знания в науках о человеке. // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2010, №5. – с. 146.

19. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии, 1998, №3. – с. 17-31.

20. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. – М., 2010.

21. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования, 2015, №1. – с. 284-300.

22. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста. – М. - Л.: Литература, 1931.

23. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.

24. Яремчук С.В. Особенности переработки текстовой информации школьниками с разной успеваемостью (на примере подростков 14 лет). – Автореф. … дис. … канд.психол.наук. – СПб, 2003.

Педагогика

УДК 378:379.85

доктор географических наук, доцент Дунец Александр Николаевич
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И. И. Ползунова» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Биттер Наталья Викторовна
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И. И. Ползунова» (г. Барнаул)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИСТСКИЙ КЛАСТЕР: ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Аннотация. В статье рассмотрены роль образовательного кластера в развитии непрерывного образования в сфере туризма и гостеприимства. Обоснована необходимость создания образовательного туристского кластера. Определены предпосылки его создания в Алтайском крае. Авторами предложены новые возможности для регионального образования в связи с созданием кластера.

Ключевые слова: туризм, образовательный кластер, непрерывное образование.

Annotation. The authors have shown that it is very important to create an educational tourist cluster. In the Altai region are prerequisites for the creation of the cluster. New opportunities for regional education opened in connection with the creation of the cluster.

Keywords: tourism, education cluster, continuing education.

Введение. В Стратегии развития Алтайского края, одним из приоритетных направлений является формирование туристско-рекреационного комплекса. Современное развитие индустрии туризма, возрастающий туристский поток в край, повышает требования к кадрам, способным удовлетворить потребности российских и иностранных туристов прибывающих в регион. Это обуславливает необходимость подготовки кадров, обладающих специфическими компетенциями, обладающих теоретическими знаниями, и имеющих опыт практической деятельности. Выпускники средних и высших образовательных учреждений не в полной мере отвечают требованиям, которые предъявляют работодатели. Особенно остро ощущается нехватка квалифицированных кадров со средним профессиональным образованием для сферы гостеприимства.

За последние годы ситуация с кадровой обеспеченностью несомненно улучшилась. В крае есть достаточно средних учебных заведений, ряд вузов реализуют программы среднего образования по туризму. Одно из ведущих учреждений в подготовке специалистов со средним специальным образованием отводится КГБПОУ «Алтайская академия гостеприимства».

Изложение основного материала статьи. Концентрация организаций реализующих образовательные программы по туризму и сервису, позволяет говорить о благоприятных условиях для взаимодействия, повышения качества подготовки специалистов и учета региональных требований в подготовке кадров. В связи с этим Главное управление образования и молодежной

5. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки: дисс … канд. пед. наук / Е.В.Яшкова. – Нижний Новгород, ВГИПУ. – 2006. – 187 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Акбашева Рахила Сегидуловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы основные подходы к пониманию воли и волевых действий в отечественной и зарубежной науке. Исследование проводилось с целью изучения особенностей развития волевых качеств студентов-бакалавров с различной эффективностью успеваемости. Вследствие чего было выявлено: у студентов во время обучения нет существенных изменений в волевой саморегуляции, единственное отмечается незначительное увеличение количества настойчивости и самообладания и что у студентов с высокой успеваемостью ярко выражены такие волевые качества как: настойчивость, решительность, самостоятельность и самообладание, чем у студентов со средней и низкой успеваемостью. В свою очередь студенты (юноши и девушки) с низкой успеваемостью более решительны, чем юноши и девушки со средней успеваемостью.

Ключевые слова: воля, волевая сфера, волевые действия, функции воли, самообладание, настойчивость, сила воли, студенты-бакалавры, ценностно-смысловая организация личности, организация деятельности, решительность, упорство, самообладание, самостоятельность.

Annotation. The article analyzes the main approaches to the understanding of the will and volitional action in domestic and foreign science. The study was conducted with the purpose of studying of features of development of volitional qualities of undergraduate students with different efficiency performance. So it was revealed: the students during training, no significant changes in volitional self-regulation, only a slight increase in the number of perseverance and self-control and that the students with high achievers pronounced such volitional qualities as perseverance, determination, independence and self-control than students with medium and low achievers. In turn, the students (boys and girls) with low achievers more decisive than boys and girls with average academic performance.

Keywords: will, volitional, volitional action, function, will, self-control, perseverance, willpower; students; value-semantic organization of the personality; organization of work; determination; perseverance; self-control; independence.

Введение. Понятие воли имеет долгую, многовековую историю. Возникнув в философии в древние времена, позже переместился в другие области человеческого знания: права, медицины, психологии.

Современный конкурентоспособный специалист должен уметь принимать решения, нести ответственность за принятые решения владеть энергией,

проводить обучение сотрудников организаций. Использование в учебном процессе электронного комплекса дисциплины поможет сформировать у магистрантов представление о научно-исследовательской и педагогической деятельности в области кадрового менеджмента и т.д.

Выводы. ЭУМКД апробирован в учебном процессе НГПУ им. К. Минина по программе «магистратура» и может быть использован для поддержки и сопровождения обучения магистрантов очно-заочной и заочной форм, в сочетание аудиторных занятий с элементами электронного обучения, поскольку прошел внутреннюю экспертизу и соответствует установленным в вузе требованиям. Ознакомиться с авторским сетевым электронным курсом, можно пройдя по ссылке http://moodle.mininuniver.ru/course/view.php?id=2618.

Авторы статьи считают, что активное взаимодействие в учебном процессе преподавателя и обучающегося, их совместное погружение в электронную образовательную среду позволит магистрантам закрепить знания, умения, навыки по обозначенной дисциплине. В дальнейшем научно-исследовательская и педагогическая подготовка поможет в выполнении и защите будущей магистерской диссертации, как конечного результата и особой формы научной деятельности.

Считая необходимым активное использование в обучении информационной среды, авторы статьи полагают, что без нее невозможно изучение любой дисциплины в современном вузе. Но при этом осознают тот факт, что такое электронное сопровождение должно быть уместным и дозированным. Применение средств информатизации в процессе обучения, основанное только на информационных технологиях не приведет к качеству и эффективности системы образования в целом. В использовании образовательных электронных ресурсов должен быть четкий, оправданный подход, ведь не случайно Антуан де-Сент Экзюпери говорил о том, что самая большая роскошь на свете – это роскошь человеческого общения.

Литература:

1. Камерилова Г.С., Прохорова И.В., Агеева Е.Л., Баталова Э.Н. Информационно-образовательная среда вуза как средство реализации инофрмационного подхода в образовании // «Вестник Мининского университета» 2015. №4 – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/informatsonno-obrazovatelnaya-sreda-vuza-kak-sreds/ (дата обращения: 11.07.16).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 марта 2015 г. N 322 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс] – URL: http://dokipedia.ru/document/5207891 (дата обращения: 11.07.16).

3. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. №4 – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/ (дата обращения: 09.07.16).

4. Сербиновская Н.В., Сербиновский Б.Ю., Сербиновская А.А. Подготовка магистров: модель и технология формирования компетенций (часть 1) // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2016, Т.2, №1. С. 1-10.

политики Алтайского края в 2015 г. начало работу по формированию в крае образовательного туристского кластера. Разработано соглашение и положение об образовательном кластере. Однако в настоящее отсутствует технология функционирования такого образования.

Говоря о признаках кластера предложенных М.Портером, отметим: концентрацию организаций выпускающих сходный продукт и конкурирующих между собой, развитие родственных отраслей, взаимодействие между участниками кластера, наличие спроса на продукт, способствующие факторы формированию продукта, благоприятные действия органов власти [2].

Кластерный подход не является чем-то абсолютно новым для системы образования. Он представляет собой развитие системного подхода применительно к экономическому росту. Ему присущи следующие специфические черты, которые следует учитывать на региональном уровне: конкурентное преимущество в кластерах создается совместными усилиями участников или коллективно; достаточное число квалифицированных человеческих ресурсов является приоритетом номер один для кластеризации [3].

Отметим, что применение кластерной модели образования объединяет ресурсы участников системы подготовки кадров для туризма и сервиса Алтайского края. Использование кластерной модели позволяет реализовывать принципы непрерывного профессионального образования. Вместе с тем, при создании кластера необходимо прогнозировать потребности в кадрах.

Выше мы уже отметили, что реализация модели образовательного кластера позволяет решить проблемы туризма: на уровне региона; на межотраслевой и межведомственной основе. Указанные факторы зависят: от установок администрации в области непрерывного образования, образовательных учреждений, бизнеса и социума.

Создания образовательного кластера позволит решить проблемы не только кадрового обеспечения, но подготовить профессионалов высокого звена. На наш взгляд в образовательный кластер помимо образовательных учреждений следует включить представителей сфер туристского бизнеса и сопутствующих отраслей, заинтересованных в туристском потоке.

В Алтайском крае несколько образовательных организаций реализуют туристские направления подготовки, существует конкуренция между профильными кафедрами. Конкуренция способствует повышению эффективности работы, формированию наиболее привлекательных качественных характеристик подготовки учащихся. Сформировался круг квалифицированных преподавателей, профессионалов туристского образования. Они повышают свою квалификацию. Например, в 2015 г. преподаватели алтайский вузов стали слушателями онлайн-курсов всероссийского проекта «Туробразование.рф». Благодаря проекту Темпус «Сеть ресурсных центров по туризму» в АлтГТУ проведено ряд курсов повышения квалификации, в которых приняли участие преподаватели других образовательных учреждений.

Итак, отметим, что образовательный туристский кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального туристского образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. Наполнение модели образовательного кластера может происходить через социальное партнерство, которое в условиях кластера будет эффективным, если все уровни образования одной

отрасли находятся в преемственном соподчинении на основе сквозных образовательных программ; образовательные программы создаются с учетом требований профессиональных стандартов [4].

Главное отличие образовательного туристского кластера от обычных туристских кластеров заключается в продукте кластера. В данном случае продуктом будут являться профессиональные кадры, получившие образовательные услуги в сфере туризма. Соответственно, если в обычных кластерах анализируется цепочка создания ценности (то есть производственный процесс, охватывающий множество фирм, связанных отношениями купли-продажи), то в образовательных кластерах вместо производственного процесса анализируется образовательный процесс, охватывающий разные ступени образования. В образовательном кластере необходимо взаимодействие организаций при реализации начального, среднего и высшего образования, а также совместные проекты при реализации каждой ступени образования.

Приоритетным в кластере являются задачи повышения качества образования для туриндустрии региона (начального, среднего высшего), в решении этой задачи должен участвовать бизнес (как один из заказчиков образовательной и научной деятельности образовательной организации). Для этого необходимо развивать сетевые формы обучения, создание базовых кафедр на предприятиях туристской индустрии.

Естественно, что главную роль в туристском образовательном кластере должны играть образовательные учреждения.

Образовательные учреждения активно привлекают представителей кластера к организации и проведению образовательного процесса. В частности, представители кластера привлекаются к разработке и корректировке образовательных стандартов, основных образовательных программ профессионального образования (в вариативной части) и учебных курсов в интересах отрасли функционирования кластера; к разработке и открытию новых направлений обучения; к промежуточной и итоговой аттестации компетенций студентов и выпускников учебных заведений.

Все указанные направления взаимодействия нацелены на достижение максимального соответствия между знаниями, навыками и компетенциями выпускника вуза и квалификационными требованиями к молодому специалисту со стороны организаций кластера.

Вторым направлением вклада образовательных учреждений в деятельность кластера и в отраслевое развитие является формирование системы непрерывного образования в интересах организаций кластера. В рамках данного направления деятельность образовательных учреждений сосредоточена в основном на разработке и реализации программ переподготовки кадров и повышения квалификации предприятий кластера. Кроме того, при существовании корпоративного учебного заведения ключевых организаций кластера образовательные учреждения кластера оказывают ему научно-педагогическую поддержку в части совершенствования образовательного процесса и предоставления научно-педагогического персонала на краткосрочной основе.

Третьим направлением вклада учебных заведений в деятельность кластера является осуществление научно-исследовательской деятельности в интересах предприятий кластера. По данному направлению не всегда привлекаются вузы,

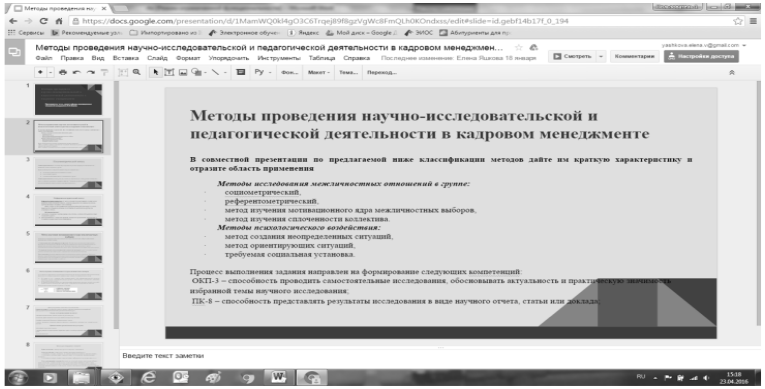


Рисунок 5. Скриншот 2 страницы Задания на создание совместной презентации

По опросу обучающихся, предложенное задание являлось эффективным, поскольку его выполнение не только расширяло научный кругозор, но и способствовало формированию таких компетенций, как ОПК-1, ОПК-3, ПК-8.

Особое внимание преподавателя отводилось оценке электронного курса на предмет его дальнейшего использования. Этому способствовал элемент курса «Отзыв», как инструмент определения эффективности разработанного курса и его дальнейшего совершенствования (рисунок 6).

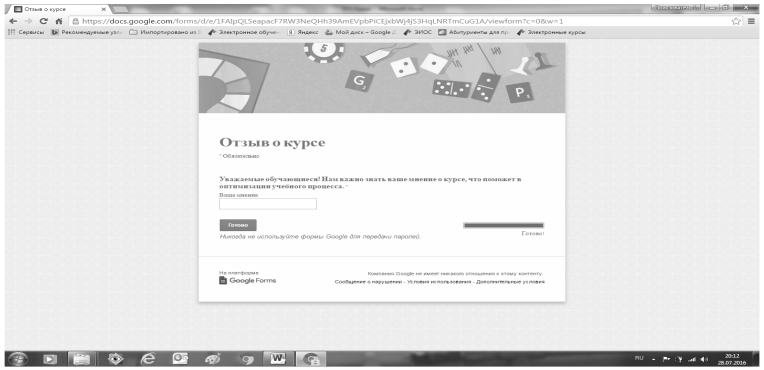


Рисунок 6. Скриншот элемента «Отзыв» ЭУМКД

Полученные образовательные результаты по применению ЭУМКД помогут магистрантам проводить научные исследования, решать научно-исследовательские задачи, применять различные инструменты для формирования научных отчетов, обзоров, публикаций. Магистранты смогут проводить разработку научно-исследовательских программ, в дальнейшем

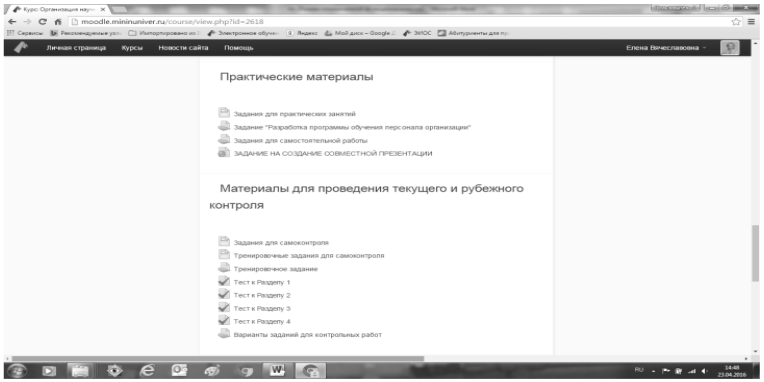


Рисунок 3. Практические и контрольно-измерительные материалы ЭУМКД

При применении ЭУМКД, особое внимание преподавателя отводилось совместной деятельности с обучающимися, разъяснению предложенных заданий. Так, выполнение совместной презентации ЭУМКД как элемента «WIKI» предоставило возможность обучающимся и преподавателю синхронно выполнять совместный документ (рисунки 4,5).

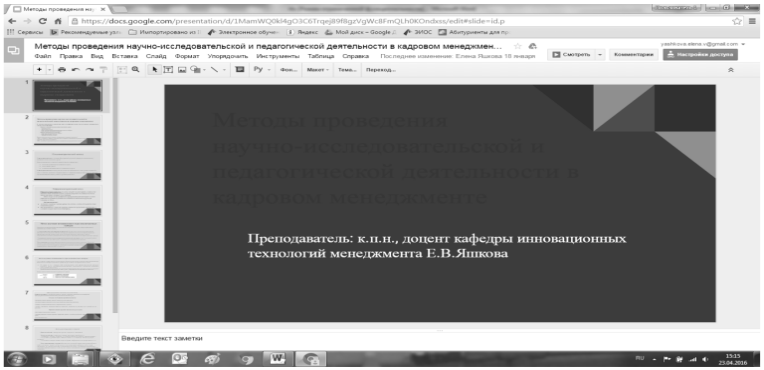


Рисунок 4. Скриншот 1 страницы Задания на создание совместной презентации

часто вся научная деятельность концентрируется в научных организациях, также входящих в кластер. Тем не менее, большинство программ развития кластеров подразумевают участие вуза в реализации отраслевых научно-исследовательских проектов по направлению функционирования организаций кластера [1].

Основной объем кадров для туристской индустрии необходим со средним профессиональным образованием. Активность туристского бизнес-сообщества в данном случае – это фактор, повышающий качество образовательного процесса, а также в некотором смысле – продукт этого процесса.

Деятельность по созданию образовательного кластера будет способствовать повышению привлекательности кооперации между учебными заведениями и предприятиями отрасли. Среди значимых результатов работы по формированию образовательного туристского кластера отметим:

1. Обеспечение взаимодействий внутри кластера, способствующих эффекту трансфертов инновационных технологий отрасли в туристском образовании.

2. Дуальное обучение, предполагающее организацию учебного процесса на предприятиях, на основе созданных базовых кафедр. Отчасти это направлено на совершенствование материально-технической базы образовательного процесса. На предприятиях должны быть оборудованы соответствующие учебные места и присутствовать наставники. Выпускник, очень хорошо будет знать конкретное предприятие, его корпоративную культуру.

3. Кластер будет способствовать повышению конкурентоспособности учебных заведений внутри кластера за счет улучшения качества инфраструктуры; продуктивности конкуренции в сфере технологий и знаний, повышения профессиональной компетентности преподавателей.

4. Кластер позволит реализовать сетевое обучение, предполагающее обмен учащимися и преподавателями. Например, преподаватель, имеющий оригинальную методику и содержание дисциплины работающий в одной организации может по договору преподавать для студентов другой организации.

5. Работа в кластере будет способствовать отбору и структурированию содержания профессионального образования в сфере сервиса и туризма с учетом интересов всех субъектов образовательного кластера. Возможно повышение уровня и диверсификации предоставляемого туристского и сервисного образования. Целесообразна разработка моделей выпускников с набором компетенций с учетом региональных профессиональных требований.

6. Взаимная работа будет связана с реализацией кластерных инициатив. Например, создание единой электронной базы данных учебных и методических пособий для участников кластера. Объединение туристских маршрутов на территории Алтайского края в единую сеть, проведение социологических исследований в гостиницах и туркомплексах и т.д. Научные исследования, реализуемые при подготовке студентов, научные проекты могут быть более успешно реализуемы совместно.

7. Активное взаимодействие образовательных организаций с работодателями в рамках кластера гарантируют выпускникам трудоустройство с ясной перспективой карьерного роста, способствуют формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности.

Основная цель кластера – координация деятельности по вопросам подготовки и повышения квалификации специалистов туристско-рекреационного комплекса Алтайского края, научно-исследовательской работы, реализации инновационных методов обучения. Направления деятельности кластера: методическая помощь и поддержка участников; развитие информационной среды и общих информационных ресурсов; участие работодателей в формировании кадровой политики и профессиональных компетенций выпускников; аналитическая работа по обобщению требований рынка труда к качеству подготовки кадров; содействие в реализации научных проектов и программ, направленных на совершенствование качества подготовки кадров для туристской индустрии Алтайского края.

В состав участников туристского образовательного кластера должны входить**:** образовательные организации; туристская профессиональная ассоциация (Алтайская региональная ассоциация туризма, ассоциация Алтайское гостеприимство); Главное управление образования и молодежной политики, управления Алтайского края по туризму, курортному делу, межрегиональным и международным отношениям; Координационный совет по развитию туризма, представители бизнес-сообщества, Алтайский краевой центр детско-юношеского туризма и краеведения и др.

Учебные заведения, совместно с представителями турбизнеса могут проводить мониторинг мнения работодателей о наличии у выпускников школ, училищ, техникумов профессиональных и личностных качеств, что позволит определить потребности и ожидания как внешних, так и внутренних потребителей образовательных услуг. Также совместная деятельность участников кластера позволит организовывать учебную, производственную практику с учетом современных требований общества и экономики, что будет способствовать повышению уровня мотивации к выбранной профессии. Важной составляющей результативности работы кластера может выступать развитие сектора дополнительного профессионального образования, включающее подготовку специалистов по дополнительным специальностям профессионального образования, организация курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки, стажировок преподавателей на предприятиях.

На наш взгляд, развитие кластерной модели образования в сфере туризма объединяет ресурсы участников системы подготовки кадров для туризма и сервиса Алтайского края с целью решения проблемы нехватки и недостаточной квалификации работников профильных сфер деятельности в регионе. Основополагающим фактором является применение принципа непрерывного профессионального образования. Формирование образовательного кластер (цель которого развитие непрерывного образования) будет способствовать решению кадровых проблем многопрофильных сфер туризма и сервиса: на уровне региона; на межотраслевой и межведомственной основе. Указанные факторы зависят: от установок администрации в области непрерывного образования, образовательных учреждений, бизнеса и социума.

Таким образом, в создании образовательного кластерного подхода можно выделить несколько ключевых моментов. Прежде всего, это наличие соглашения между участниками и Положения о кластере. Это составляет правовую основу совместной деятельности субъектов. Необходимо четко

индивидуальный рейтинг-план, рабочую программу, входной тест, лекционный и практический материал, контрольно-оценочные задания, задания по составлению совместной презентации, отзыв магистрантов о курсе и т.д.

В целом по своей структуре электронный курс состоит из следующих разделов.

Раздел 1. Основы научно-исследовательской и педагогической деятельности в кадровом менеджменте.

Раздел 2. Методы проведения научно-исследовательской и педагогической деятельности в кадровом менеджменте.

Раздел 3. Педагогические и управленческие аспекты в кадровом менеджменте организации.

Раздел 4. Совершенствование научного инструментария в кадровом менеджменте (рисунок 2).

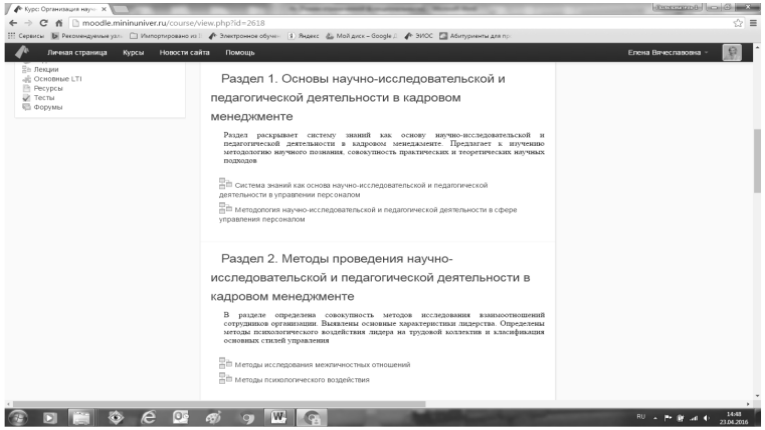


Рисунок 2. Дидактические материалы ЭУМКД

Представленные формы занятий способствовали формированию указанных выше компетенций. Например, задание «Разработка программы обучения персонала организации» формировало компетенцию ПК-11, а задания для практических занятий, способствующих самостоятельной подготовке к занятиям - ОПК-1, ОПК-3.

Особое внимание в процессе выполнения заданий было отведено контрольной работе, предусмотренной учебным планом, которая способствовала формированию компетенции ПК-8 (рисунок 3).

ЭУМКД разработан для сопровождения организации учебного процесса магистрантов и в большей степени ориентирован на формирование следующих направлений: аналитическое, научно-исследовательское и педагогическое. Для успешного изучения данного курса обучающемуся необходимо иметь базовую подготовку по гуманитарным, управленческим, экономическим дисциплинам в объеме программы вуза (бакалавриат).

В процессе освоения данной дисциплины магистрант должен сформировать следующие компетенции:

ОПК-1: готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности;

ОПК-3: способность проводить самостоятельные исследования, обосновывать актуальность и практическую значимость избранной темы научного исследования;

ПК-8: способность представлять результаты проведенного исследования в виде научного отчета, статьи или доклада;

ПК-11: способность разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение управленческих дисциплин, а также применять современные методы и методики в процессе их преподавания.

Вышеуказанные компетенции формируются в процессе освоения лекционного и практического материала научно-исследовательского характера при использовании электронного курса, представляющего собой комплекс логически связанных, параллельно-последовательных, структурированных элементов. Данный программный продукт адаптирован для использования в сети Интернет с помощью LMS Moodle (рисунок 1).

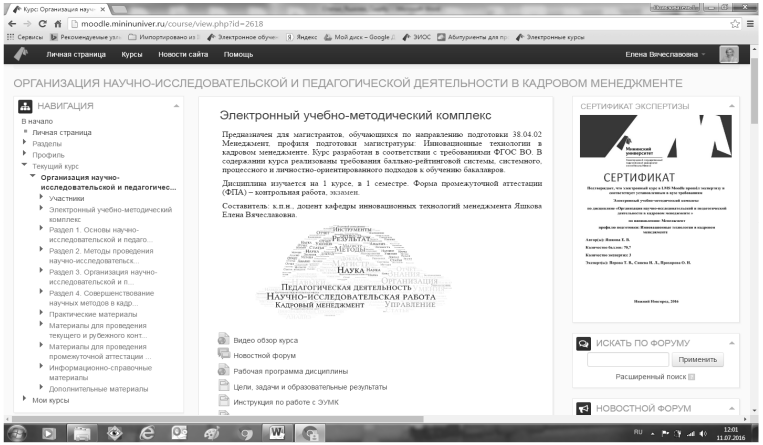


Рисунок 1. Главная страница ЭУМКД

В содержании курса реализованы требования балльно-рейтинговой системы, системного, процессного и личностно-ориентированного подходов к обучению магистров. ЭУМКД включает разнообразные элементы:

определить субъекты кластера. Непростой задачей будет являться разработка механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер.

Для формирования образовательного кластера необходимо разработать его модель, предложить пилотные проекты, которые поддерживаются образовательными организациями и органами управления. Особенно важна роль Главного управления образования и молодежной политики на начальном этапе зарождения кластера. Так как необходима дискуссионная площадка для участников кластера и методическая помощь.

Выводы. Формирование образовательного кластер будет способствовать решению кадровых проблем многопрофильных сфер туризма и сервиса: на уровне региона; на межотраслевой и межведомственной основе.

Литература:

1. Осипова О. П. Региональная модель дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования // Осмысление глобального мира: коллективная монография / О. П. Осипова. 2011. – №1. – С. 13-16.

2. Портер, М. Э. Конкуренция [Текст] / М. Э. Портер. – М.: Вильямс, 2005. – 608 с.

3. Щепакин, К. М. Формирование образовательных кластеров региона / К. М. Щепакин, Н. В. Жукова // Известия Тульского государственного университета. № 3-1, 2013. – С. 208-218.

4. Грудцына, Л.Ю. Реформирование высшего образования: кластерный подход / Л.Ю. Грудцына, А.В. Лагуткин //Административное и муниципальное право. № 7. 2014. – С. 723-732.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Петухова Лариса Петровна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат исторических наук, профессор Лупоядова Лариса Юрьевна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Киютина Ирина Ивановна
Брянский государственный университет имени
академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат экономических наук, доцент Казимирова Наталья Петровна
Брянский филиал Российского экономического
университета имени Г. В. Плеханова» (г. Брянск)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования и развития социальной компетентности будущих специалистов в вузе, позволяющей эффективно работать в группе, разрешать различные жизненные ситуации, участвовать в деятельности общественных институтов. В работе представлены результаты проведенного авторами эмпирического исследования взаимосвязи сформированности социальной компетентности и мотивации достижения студентов Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского и Брянского филиала Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова».

Ключевые слова: компетенции, социальная компетентность, мотив, личность, мотивация достижения успеха.

Annotation. Article is devoted to consideration of a problem of forming and development of the social competence of future specialists of higher education institution allowing to work effectively in group, to resolve various life situations, to participate in activities of public institutes. In work results of the empirical research of interrelation of formation of social competence and motivation of achievement of students of Bryansk state university of a name of the academician conducted by authors are provided to I. G. Petrovsky and Bryansk branch of Plekhanov Russian Academy of Economics".

Keywords: competences, social competence, motive, personality, motivation of achievement of success.

Введение. Представленная работа продолжает цикл статей авторов, посвященных изучению личностных особенностей и детерминант личностного и профессионального развития будущих специалистов в процессе обучения в высшей школе [1], [3], [4], [5], [6].

В связи со сложившимися социально-экономическими условиями в современном обществе, возросла заинтересованность в подготовке не просто квалифицированных специалистов, а специалистов обладающих высоким

Нижегородском государственном педагогическом вузе им. К.Минина (Мининском университете) образовательная среда Moodle является системой, ориентированной на организацию сотрудничества преподавателя и обучающихся, которое основано на личностно-ориентированном и аксиологическом подходе [5].

Формулировка цели статьи. Современная среда требует от высшего учебного заведения использования в образовательном процессе современных информационных технологий. Поэтому становится актуальным и необходимым применение электронного образовательного продукта по оптимизации учебного процесса в профессиональной подготовке будущего магистра. Но, по мнению авторов статьи, такое использование не должно заменять традиционную систему обучения в вузах, а лишь способствовать качественному образовательному процессу. С этим согласны и другие исследователи [1], считая, что с одной стороны информационно-образовательная среда вуза выступает непременным условием, обеспечивающим необходимое качество образования, отвечающее требованиям современного информационного общества, с другой – учитывающего личностные и профессиональные интересы будущего специалиста. Таким образом, мы наблюдаем активное взаимодействие участников учебного процесса, использующие все доступные для этого средства обучения. Исследователи утверждают, что реализация необходимых требований к качеству профессиональной подготовки невозможна без высокого уровня инновационной активности … преподавателей педагогических вузов [3].

Изложение основного материала статьи. Мининский университет реализует различные направления магистратуры. В том числе направление подготовки 38.04.02 Менеджмент, профиля подготовки - магистратура («Инновационные технологии в кадровом менеджменте») осуществляется на кафедре инновационных технологий менеджмента. Выпускники данного направления должны владеть методами научного исследования, информационными технологиями, способностью работать в научной и педагогической сфере [4]. Специалист такого направления призван решать профессиональные задачи: организационно-управленческую, аналитическую, научно-исследовательскую и педагогическую. В результате чего демонстрируются:

– знания об организации научно-исследовательской деятельности; принципы формирования научных публикаций;

– умения разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебно-методические материалы по обучению персонала в организации;

– владение основами научно-исследовательской и инновационной деятельности; навыками преподавания специализированных дисциплин, формирующих профессиональные компетенции специалистов по кадровому менеджменту и т.д.

Более детально процесс формирования компетенций у будущих магистров рассмотрим на примере использования авторского электронного сетевого учебно-методического комплекса дисциплины Е.В. Яшковой «Организация научно-исследовательской и педагогической деятельности в кадровом менеджменте» (далее ЭУМКД).

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант факультета управления и
социально-технических сервисов Сырбу Карина
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье освещается опыт формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций в процессе подготовки магистров с использованием среды Moodle. Предлагается разработка электронного курса, по направлению подготовки магистров «Менеджмент», профиля подготовки «Инновационные технологии в кадровом менеджменте». Описаны задания по формированию компетенций в рамках использования электронного курса, показаны образовательные результаты подготовки магистров.

Ключевые слова: компетенции, подготовка, магистр, электронный курс, среда Moodle, образовательные результтаты.

Annotation. The article highlights the experience of forming of General and professional competencies in preparation of masters with the use of Moodle environment. It is proposed to develop e-learning courses in the direction of preparation of masters of Management, training "Innovative technologies in personnel management. Described the job to build competencies in the use of electronic course shown the educational outcomes of training masters.

Keywords: competence, training, master, electronic course, environment Moodle, educational rezultaty.

Введение. Одной из важных и актуальных задач повышения качества современного образования является модернизация в системе высшего вузовского и послевузовского образования, что постоянно отмечается в текстах директивных и нормативных документов. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (профиль подготовки – магистратура) в части VII. «Требования к условиям реализации программы магистратуры», пункта 7.1.2 трактует необходимость использования электронных ресурсов, а также предоставление неограниченного доступа к ним обучающихся [2]. Согласно данного документа, такая среда обеспечивает информационное сопровождение всех форм занятий, демонстрирует полученную оценку учебных результатов и взаимодействие посредством компьютерных технологий. Поэтому, особенно важным для формирования научно-исследовательской составляющей подготовки магистра является выбор форм организации обучения, к которым, в первую очередь, относятся активные формы сотрудничества преподавателя и обучающегося. В соответствии с этим, применяемая в учебном процессе в

уровнем развития творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности и мобильности, способных принимать решения и нести за них ответственность, а также участвовать в деятельности общественных институтов.

Анализируя научную литературу и примеры учебных планов подготовки студентов в ВУЗе, можно сделать вывод, что традиционно сложившаяся система профессиональной подготовки студентов в ВУЗе, должным образом не обеспечивает необходимый уровень развития социальной компетентности выпускников. Профессиональная подготовка в ВУЗах, преимущественно, выстраивается на теоретическом изучении составляющих профессиональной деятельности, развитию же необходимых социальных навыков и умений зачастую не уделяется должного внимания. А ведь именно в студенческом возрасте происходят интенсивные метаморфозы в социальном становлении личности, что и определяет актуальность предлагаемого исследования именно для этой возрастной категории.

Формулировка цели статьи. Целью работы является рассмотрение современных психолого-педагогических подходов к процессу формирования и развития социальной компетентности студентов вуза, а также изучение взаимосвязи между социальной компетентностью студентов и уровнем мотивации достижения на результатах эмпирического исследования, проведенного авторами.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время все большее внимание преподавателей высшей школы вызывает процесс формирования и развития общекультурных компетенций будущих специалистов, к которым относят: социальную компетенцию (ответственность за свои поступки, выработка решения и его реализация, толерантность к людям разных национальностей и религиям, учет собственных интересов с потребностями общества); коммуникативную компетенцию (способность общаться устно и письменно на различных языках, а также на языке компьютерного программирования); социально-информационную компетенцию (информационная грамотность технологиями и критическая оценка социальной информации, распространяемой средствами массовой информации); когнитивную (персональную) компетенцию (постоянное повышение образовательного уровня, потребность в реализации личностного потенциала, способность овладевать новыми знаниями и умениями самостоятельно, саморазвитие); межкультурные компетенции; специальную компетенцию (самостоятельное выполнение профессиональных действий, оценка результатов личного труда) [11].

Главной составляющей указанного набора компетенций принято считать социальную компетенцию, которая призвана обеспечивать положительное воздействие на межличностные отношения в обществе. Много внимания вопросам формирования и развития социальной компетенции уделяется как зарубежными, так и отечественными авторами.

Дж. Равен, О.В. Бондаревская трактуют социальную компетентность личности как владение эмоциональными, когнитивными, моторными способами поведения, которые в различных ситуациях приводят к выгодному соотношению положительных и отрицательных последствий [11].

Г.Э.Белицкая рассматривает социальную компетентность как наивысший уровень социальной активности личности – освоение и развитие социальной действительности, достигаемый в ходе деятельности, общения [10].

По мнению В.В. Цветкова, социальную компетентность следует рассматривать с позиции теории социальных ролей: «социальная компетентность – это социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, выполнять различные социальные роли, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, участвовать в социально-значимых проектах» [11].

В работах В.Г. Ромека, в состав социальной компетентности включается возможность гибко менять стратегию поведения человека с учетом широкого (социальные условия, нормы) и узкого (особенности социальной ситуации) контекстов деятельности [9].

Структура социальной компетентности включает три составляющих:

1. Социально-личностную компетенцию.
2. Социально-деятельностную компетенцию.
3. Социально-профессиональную компетенцию [10].

Проанализировав исследования вышеназванных авторов, нами сформулировано следующее понимание социальной компетентности: это комплекс социальных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления социальной действительности, личностно-социальных характеристик, уровень сформированности которых дает возможность выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации и продуктивно выполняя свою социальную роль.

Развитие социальной компетентности студентов - это многогранный процесс, который включает педагогическое (воспитание и самовоспитание) и социальное (объективные условия жизнедеятельности, социальные институты) воздействие, которое носит взаимодополняющий характер и обеспечивает влияние на личность студента. Мы считаем, что этот процесс можно интенсифицировать в системе современного вузовского обучения при условии широкого использования коммуникативно-компетентностный подхода, рассмотренного в работе Поспеева К.Ю. [7].

Так как проводимое исследование включает проверку предположения о том, что формирование и развитие социальной компетентности тесно связано с развитием мотивационной сферы личности, мы проанализировали работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблем мотивации достижения, которая является одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющих, как на характер, так и на качество его труда.

Проблема мотивации достижения отражена в целом ряде научных исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психологии (D. McClelland, D. Atkinson, R. Weiner, D. Rotter, K. Levin; Н.В. Афанасьева, И.А. Батурин, В.А. Белых, М.Ш. Магомед - Эминов, В.И. Степанский, С.А. Шапкин и др.).

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен в классификации Г. Мюррея и понимался им, как устойчивая потребность достижения результата в работе, как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле [2].

образования. – 2015. – №1-1. – URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18470 (дата обращения: 02.07.2016).

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014г. №2765-р).

4. Курылева Н.В. Ценностные аспекты гуманизации современного образовательного процесса в системе преподавания филологических дисциплин// Вестник Мининского университета. 2013. №1. – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/tsennostnye-aspekty-gumanizatsii-sovremennogo-obra/ (дата обращения: 20.06.2016).

5. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. №4 – URL: http://vestnik.minininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/ (дата обращения: 09.07.16).

6. Синева Н.Л. Развитие технического творчества учащихся начального профессионального образования методами теории решения изобретательских задач: дисс … канд. пед. наук / Н.Л.Синева. – Нижний Новгород, ВГИПУ. – 2006. – 163 с.

7.Степаненко, О.В. Ценности в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей. – URL: http://www.mpgu.ru (дата обращения 04.07.16).

8. Шемякова Н.А. Аксиологический подход к формированию опыта духовно-практической деятельности студента // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №4. – URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14113 (дата обращения: 18.06.2016).

9. Шепилова Н.А. Аксиологический подход в подготовке студентов магистратуры педагогического образования в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 556–560. – URL: http://e-koncept.ru/2016/96017.htm.

10. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки: дисс … канд. пед. наук / Е.В.Яшкова. – Нижний Новгород, ВГИПУ. – 2006. – 187 с.

значимые общечеловеческие ценности, целеобразующиеся в системе образования: жизнь, свобода, истина, любовь к людям, доброта, справедливость, ответственность, знание, труд и др. [2].

По мнению Н.А. Шепиловой современный этап развития образования характеризуется возрастанием приоритета человеческого фактора, усилением внимания к профессии педагога, необходимости его социально-нравственного развития, конкурентоспособности [9].

Н.В. Курылева рассматривает аксиологический подход в контексте гуманистической педагогики и психологии, а обучающегося как сложную интегративную личность, принимающую общественно значимые ценности как личные, определяющие активность его социальной позиции [4].

Н.А. Шемякова предлагает в рамках аксиологического подхода применять принципы: *ценностного самоопределения личности и обогащения деятельности студента духовно-нравственным содержанием* [8].

О.В. Степаненко полагает, что система ценностей напрямую связана с направленностью личности, определяет ее содержательную сторону и составляет основу мировоззрения человека по отношению к другому человеку, к себе, ядро мотивации и «философию жизни» [7].

Авторы статьи отмечают, что ценностные ориентации сегодня смогут выступить фактором профессионального становления, если сформирован и применяется комплекс педагогических условий, а именно:

– создание условий для рефлексивной позиции обучающихся по формированию установки на педагогические ценности;

– применение инновационных методик при организации деятельности обучающихся;

– прямое участие обучающегося в определяющем виде ценностно-значимой деятельности на каждом этапе профессионального становления.

Выделенные педагогические условия позволят решить проблему профессиональной подготовки менеджеров с учетом ценностных подходов, с позиций исследования неповторимости человека как индивидуальности, о чем сегодня и говорит современная наука.

Выводы. Проведенный анализ формирования ценностных ориентаций в профессиональной подготовке будущих менеджеров в области управления персоналом показывает, что на сегодняшнем этапе необходимо усилить внимание исследователей к человеку, поскольку именно человекоцентристский подход представляется наиболее значимым, является основой современного менеджмента и ключевым представлением о человеке как о главной ценности.

Ценностное отношение к другому человеку у студентов-менеджеров станет ведущим фактором их будущей эффективной деятельности, которая будет способствовать созданию атмосферы творчества, лояльности работников, гибкости и адаптивности организации к переменам внешней среды и одновременно развивать собственные способности, потенциала каждого члена команды исполнителей.

Литература:

1. Бабошина, Е.Б. Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании [Текст]: монография / Е.Б. Бабошина. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 216 с.

2. Елагина В.С., Меттини Э.М. Аксиологический подход к развитию индивидуальности личности студента // Современные проблемы науки и

В исследовании Дж. Аткинсона мотивация достижения успеха представляет собой интеграционное образование, в котором выделены две мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. Соответственно, в модели выделяются три главных детерминанты мотивации достижения: мотив, ожидание, ценность [2].

Тенденция стремиться к успеху понимается как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими факторами: личностным - мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными - ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха.

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором - мотивом избегания и ситуационным - ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи [9]. При этом личность оказывается «вырванной» из контекста ее жизнедеятельности и поставленной в искусственную ситуацию выбора альтернатив.

В отечественной психологии с середины 70-х гг XX века разрабатывается принципиально иной подход, согласно которому, личность осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми (М.Ш. Магомед-Эминов, Т.В. Корнилова, И.М. Палей и др.).

Рассмотрение М.Ш. Магомед-Эминовым мотивации, как "сложной многоуровневой функциональной системы, в которой интегрированы воедино аффективные и когнитивные процессы", позволяет преодолеть одностороннюю трактовку мотива достижения, характерную для зарубежных исследователей, а также позволяет противопоставить трактовке мотивации, как гипотетического промежуточного процесса, взгляд на мотивацию как на психический процесс, регулирующий деятельность конкретного субъекта в актуальной ситуации [9].

Одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения, по М.Ш. Магомед-Эминову, выступает мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, складывающаяся из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения.

Мотивация достижения изучается и в социально-психологическом аспекте. Так, М.Л. Кубышкина попыталась рассмотреть мотив достижения в широком социальном контексте как стремление к социальному успеху [11].

Таким образом, в настоящее время в отечественной науке исследования мотивации достижения завоевали достаточно прочное место и привлекают к себе все большее число ученых; идет процесс накопления эмпирического материала, а также осмысление и критический анализ опыта зарубежных коллег.

Обсуждение результатов исследования. Исходя из теоретического анализа психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблематике, нами была сформулирована *гипотеза исследования*: существует взаимосвязь между социальной компетентностью студентов ВУЗа и мотивацией достижения. Для проверки данной гипотезы было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 35 испытуемых –

студентов Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского и Брянского филиала Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова».

В исследовании были использованы следующие методики [8]: диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК); тест уверенности в себе В. Г. Ромека; опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; тест мотивации достижения ТМД (Mehrabian Achieving Tendency Scale, MATS) разработан Альбертом Мехрабианом и модифицирован М. Ш. Магомед-Эминовым; методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

На первом этапе исследования мы использовали методику «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК). Анализировались показатели по 7 факторам [10]: общительность (А), логическое мышление (В), эмоциональная устойчивость (С), жизнерадостность (Д), реалистичность (К), независимость (М), контроль над собой (Н).

Анализ результатов, полученных при работе в экспериментальной группе студентов с указанной методикой, позволил нам выявить следующие показатели (Таблица 1).

Таблица 1

Факторы / Уровень выраженности	А	В	С	Д	К	М	Н
Высокий, % испытуемых	54,3	40,0	34,3	31,4	48,6	8,6	25,7
Средний, % испытуемых	22,9	57,1	62,9	60,0	25,7	37,1	71,4
Низкий, % испытуемых	22,9	2,9	2,9	8,6	25,7	54,3	2,9

На втором этапе исследования мы использовали в работе с испытуемыми методику «Тест уверенности в себе В. Г. Ромека», результаты приведены в таблице 2.

подготовке высококвалифицированного и конкурентоспособного управленческого персонала с учетом ценностных ориентиров.

Изложение основного материала статьи. Как подтверждают архивные данные, в XVIII в. философами была предпринята попытка соотнести ценности и культуру. Определение Гегелем ценности воспитания и образования как процесса способствовало развитию педагогической теории, а в 60-х годах XIX в. аксиология определилась как направление философии по изучению ценностей человеческого бытия.

Термин «аксиология» появился в 1902 году и был применен философом П. Лапи, а в 1908 году – Э. Гартманом («Philosophie des Unbewuten»). «Словарь иностранных языков» под аксиологией понимает философское учение о ценностях (гр. axia – ценность и logos – учение, слово).

Сегодня усиление интереса исследователей к проблеме ценностей вызвано рядом несоответствий. С одной стороны – обесценивание традиционных общественных устоев и ценностей, а с другой - формирование совершенно нового, ценностного сознания и поведения. Это вызвало необходимость внедрения аксиологических подходов в образовании, поскольку такой подход присущ гуманистической педагогике. Отсюда гуманистическая ценностная ориентация – «аксиологическая пружина», которая активизирует все остальные звенья системы ценностей.

Переход к ценностной парадигме, требующей концептуальной системы взглядов, соединяющей ценностные аспекты традиционных и инновационных процессов, становится ведущей тенденцией развития образовательной ситуации. Экономические, социальные и политические процессы, происходящие в обществе, привели российское образование к состоянию деградации, духовного и физического оскудения молодого поколения.

Идея реализации системы ценностных ориентаций в образовании имеет огромное социально-политическое значение для будущей ориентации выпускников-менеджеров. Именно менеджеру важно овладеть искусством взаимодействия с другими людьми, управления отношениями между ними. Это позволит сплотить сотрудников вокруг общих целей, сформировать в них профессиональные потребности и обеспечить условия для их удовлетворения; готовить всех членов трудового коллектива к совместной плодотворной работе роста и саморазвития; создавать атмосферу уважения, доверия и успеха.

В современных условиях проблема ценностей тесно связана с жизненной практикой отдельного человека и общества в целом. Ценности в процессе обучения формируются только тогда, когда педагоги учат тому, во что верят сами, и неважно какой предмет они преподают.

Рассматриваемая проблема является в наши дни одной из актуальных и тем самым привлекает к себе внимание различных ученых. Так, Е.Б. Бабошина отмечает, что за последние десятилетия в педагогическом образовании утеряна направленность на идеал человека как ориентир в раскрытии человеческих возможностей. При этом автор доказывает значимость ценностного культурологического подхода в условиях вуза по становлению специалиста как человека культуры [1].

Единодушны с Е.Б. Бобошиной исследователи В.С. Елагина и Э.М. Меттини, которые считают, что подготовка будущих специалистов в вузе должна стать источником приобщения студента к ценностям культуры, образования и профессии. Исследователи акцентируют внимание на социально

Для этого важно разрабатывать стратегии подготовки такого специалиста, который был бы готов к личностной самореализации и самообразованию в течение всей жизни, был способным реализоваться в культурно-образовательной среде [10]. Готовность личности к этим процессам может быть обеспечена за счет длительной и разнопрофильной образовательной подготовки.

По мнению авторов, во многом раскрытие творческого потенциала и способностей личности обучающихся зависит от педагога, деятельность которого направлена на самоактуализацию студента, которая осуществляется в оказании педагогической поддержки в решении возникающих у обучающихся проблем по становлению развитию, жизненному определению и так необходимых сегодня ценностных ориентаций к другому человеку.

Формулировка цели статьи. Происходящее коренное изменение образовательной парадигмы в образовательных учреждениях призвано не только «вооружить» профессиональными знаниями, но и сформировать ряд профессионально значимых и необходимых личностных качеств (компетенций), умений, навыков, характеризующих социальный портрет будущего менеджера по персоналу. К таким качествам можно отнести: коммуникативную культуру, умение работать в команде, способность к лидерству, стрессоустойчивость, готовность к работе с учетом изменения политических, экономических, социальных и культурных факторов. Российская общественная культура сегодня характеризуется разрушением системы ценностей, утратой привычных жизненных ориентиров и общественного оптимизма. Все это влияет на формирование мировоззрения молодого российского поколения, изменения традиционных ценностей и формирование новых экономических отношений, демонстрирующих отрыв от мировоззрения старших, социальную неуверенность и растерянность.

Для обеспечения качества профессионального образования будущих менеджеров и формирования системы ценностных ориентиров необходимо преобразовать требования Государственного стандарта высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда, обусловливающих возможности трудоустройства выпускников, в русле организации личностно-ориентированного процесса обучения. Применение личностно-ориентированных аспектов в образовании способствуют профессиональному самоопределению человека и поддержку его дальнейшего потенциала.

Личностно-ориентированное взаимодействие сопровождается педагогической фацилитацией (от англ. to facilitate – помогать, облегчать, способствовать) для повышения уровня образования, благодаря значимой роли педагогов и требований, предъявляемым к их уровню развития. Исследователи выделяют способность к самостоятельному и непрерывному самообразованию, профессиональную мобильность, различным видам не только образовательной и воспитательной, но и научной, исследовательской, проектной деятельности [5]. Необходимо добавить, что все вышеперечисленные способности педагога, а также обращение к студенту – будущему специалисту как личности возможно только в условиях подлинной гуманизации образовательной среды, где ведущим фактором является человек.

В соответствии с этим, обозначенная проблема актуальна, поскольку в современном обществе происходит изменение требований к профессиональной

Таблица 2

Шкала / Уровень выраженности	Уверенность в себе	Социальная смелость	Инициатива в социальных контактах
Высокий, % испытуемых	31,4	22,9	31,4
Средний, % испытуемых	68,6	62,9	60,0
Низкий, % испытуемых	0	14,3	8,6

Результаты, полученные в ходе работы с испытуемыми по методике «Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» представлены ниже (Табл. 3).

Таблица 3

Уровень выраженности / Показатели	Высокий	Средний	Низкий
Адаптивность, % испытуемых	54,3	45,7	0
Дезадаптивность, % испытуемых	0	74,3	25,7
Лживость, % испытуемых	0	20	80
Эскапизм, % испытуемых	0	94,3	5,7
Принятие себя, % испытуемых	62,9	37,1	0
Непринятие себя, % испытуемых	0	57,1	42,9
Принятие других, % испытуемых	48,6	51,4	0
Непринятие других, % испытуемых	0	57,1	42,9
Эмоциональный комфорт, % испытуемых	20	77,1	2,9
Эмоциональный дискомфорт, % испытуемых	2,9	80	17,1
Внутренний контроль, % испытуемых, % испытуемых	71,4	28,6	0
Внешний контроль, % испытуемых	0	56,1	43,9
Доминирование, % испытуемых	5,7	60	34,3
Ведомость, % испытуемых	2,9	62,7	34,4

На следующем этапе исследования нами использовался «Тест мотивации достижения ТМД» (Альберт Мехрабиан). Обобщенные результаты исследования: у 31,4% испытуемых доминирует стремление к успеху; у 68,6% испытуемых доминирует стремление избегать неудачи.

Исследование студентов экспериментальной группы с применением методики «Диагностика личности на мотивацию к успеху» (Т. Элерс) позволило получить следующие результаты: очень высокий уровень мотивации к успеху выявлен у 31,4% испытуемых; высокий уровень мотивации к успеху - у 8,6% испытуемых; средний уровень - у 31,4% испытуемых и низкий уровень мотивации выявлен у 28,6% испытуемых. Исследования показали, что студенты, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

На заключительном этапе исследования для выявления взаимосвязи между социальной компетентностью и мотивацией достижения студентов ВУЗа мы использовали корреляционный анализ Пирсона для соотнесения данных, полученные в ходе тестирования по всем методикам.

Корреляционный анализ результатов исследования по всем методикам позволил выявить следующие интересующие нас корреляционные связи:

1. Прямая корреляционная зависимость между мотивацией к успеху и общительностью (r=0,629 при p<0,01), жизнерадостностью (r=0,398 при p<0,05), реалистичностью (r=0,398 при p<0,01), уверенностью в себе (r=0,570 при p<0,01), социальной смелостью (r=0,464 при p<0,01), адаптивностью (r=0,612 при p<0,01), принятием себя (r=0,955 при p<0,01), принятием других (r=0,727 при p<0,01), эмоциональным комфортом (r=0,560 при p<0,01), доминированием (r=0,560 при p<0,01).

2. Обратная корреляционная зависимость между мотивацией к успеху и эмоциональной устойчивостью (r= –0,391 при p<0,05), независимостью (r= –0,450 при p<0,01), контролем над собой (r= –0,335при p<0,01), дезадаптивностью (r= –0,610 при p<0,01), непринятием себя (r= –0,619 при p<0,01), непринятием других (r= –0,652 при p<0,01), эмоциональным дискомфортом (r= –0,482 при p<0,01), внешним контролем (r= –0,645 при p<0,01).

Выводы. 1. На основании анализа результатов проведенного исследования было выявлено, что у большинства студентов экспериментальной выборки по изученным характеристикам *социальной компетентности*, преобладает средний и частично высокий уровень выраженности.

2. Доказано существование взаимосвязи между социальной компетентностью и мотивацией достижения студентов ВУЗа. В частности, чем выше уровень мотивации достижения и стремления к успеху, тем выше общительность, жизнерадостность, реалистичность, уверенность в себе, социальная смелость, адаптивность, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт и доминирование, то есть выше уровень сформированности социальной компетентности студента.

Исследования формирования ценностного сознания личности проводились отечественными философами (В.С. Библер, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринов и др.), психологами (Б.Г. Ананьев, Г.Е. Залесский, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев), педагогами (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, А.Г. Здравомыслов, А.В. Кирьякова, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др.).

При изменении ценностных ориентиров механизмами личностного существования человека выступают: рефлексия, смыслотворчество, избирательность, обязанность, автономность и др., которые становятся целями образования, а, приобретение или овладение профессиональными функциями – средством реализации этих целей. В связи с этим, меняются функциональные элементы образовательной системы: ценностно-целевой, содержательный и процессуальный аспекты становления менеджеров по управлению персоналом.

Вся деятельность менеджера по управлению человеческими ресурсами направлена на обеспечение успешной деятельности сотрудников по осуществлению производственных функций. Исследователи управления персоналом, такие как В.Р. Веснин, О.С. Виханский, Н.И. Кабушкин, Э.М. Коротков, А.И. Наумов, С.Д. Резник, А.Я.Кибанов и др., рассматривали успех как достижение личностью потребностей высшего уровня: признание со стороны значимых для него людей, реализация творческого потенциала.

Исходя из указанных обстоятельств, процесс профессиональной подготовки в данной сфере деятельности достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Наиболее значимым фактором является создание эффективных условий для самосовершенствования и самообразования обучающихся, а также для достижения уровня профессионализма и адаптированности в постоянно изменяющейся образовательной среде (Г.А. Бордовский, И.С. Батракова, С.Г. Вершловский, Е.И. Казакова, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Радионова, В.А. Сластёнин, А.П. Тряпицына, В.В. Шапкин и др.).

Профессиональная подготовка менеджера по персоналу, с точки зрения гуманистической парадигмы образования осуществляет переход от субъект-объектного к субъект-субъектному сотрудничеству обучаемого с обучающим, при котором должен быть организован диалог в диаде «студент-преподаватель», стимулирование каждого из них к личностному саморазвитию и саморегуляции. Здесь высшей ценностью образовательного процесса выступает личность студента, а главной целью - развития потенциала и оказания педагогической поддержки.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы определена необходимость формирования системы профессионального образования, которая соответствовала бы требованиям рынка труда и модернизированной экономики, и в образовательных программах, создания условий и материально-технического обеспечения образовательного процесса [3].

Такие условия связаны с достижением эффективности качества подготовки специалиста, направленной на раскрытие человеческого потенциала. Но при этом, необходимо осознавать тот факт, что изменения, которые происходят на рынке труда, представляют собой серьезное противоречие между усилением требований к выпускнику и степенью его готовности к будущей деятельности в качестве специалиста [6].

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Проведен анализ состояния профессиональной подготовки современного специалиста в вузе. Определена необходимость формирования у студентов ценностного отношения к другому человеку в современных условиях. Раскрыта сущность понятий «аксиология» и «ценностные ориентации». Отмечено значение аксиологической функции как приоритетной в образовательном процессе. Выявлена система условий по реализации аксиологического подхода в процессе профессионального становления менеджера по управлению человеческими ресурсами.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, менеджер, управление, человеческие ресурсы, аксиология, ценностные ориентации.

Annotation. The analysis of professional training of modern specialists in the University. The necessity of formation of students ' value attitude to another person. The essence of the concepts "economy" and "value orientation". Noted the importance of the axiological function as a priority in the educational process. Identified system conditions for realization of axiological approach in the process of professional development Manager in human resource management.

Keywords: training, Manager, management, human resources, axiology, values.

Введение. Модернизация российского профессионального образования предусматривает принципиальное изменение, что способствует поиску инновационных путей и подходов в профессиональной подготовке выпускников, востребованных на рынке труда. Такой специалист должен свободно владеть своей профессией, быть социально мобильным, личностно и профессионально подготовленным, активным и творческим, инициативным и самостоятельным, умеющим взаимодействовать с другими людьми.

Все это вместе взятое целиком и полностью относится к менеджеру по управлению человеческими ресурсами (от англ. «human resources» - человеческие ресурсы), который является руководителем и обеспечивает эффективность работы человеческих ресурсов в организации. Вся деятельность такого профессионала определяется определенными качествами личности, жизненными ориентирами, установками и мотивами, ценностными ориентациями и др.

Обращение к ценностям в сфере в период активных изменений в России является своевременными, поскольку наступившее третье тысячелетие – это период столкновения разных социокультурных парадигм, конфликта ценностей, мироощущений и мировосприятий.

3. Соотношение между эскапизмом (уход от проблем) и составляющими социальной компетентности (кроме дезадаптивности) показало отсутствие взаимосвязи. Следовательно, можно сказать, что эскапизм не связан с социальной компетентностью студентов.

4. Для совершенствования качества подготовки будущих специалистов в системе вузовского обучения за счет развития их социальной компетентности необходимо шире использовать коммуникативно-компетентностный подход, а также целенаправленно воздействовать на мотивационную сферу студента с целью формирования высокого уровня мотивации достижения успеха.

Литература:

1. Байбародских И.Н., Беляк Е.Л., Давыдова Н.Н., Дашкевич И.С., Елисеева Е.В. и др. Педагогика и психология: актуальные проблемы и перспективы исследований на современном этапе. Монография / Под ред. Ю.Д.Овчинникова, Р.К.Сережниковой. – Самара, ООО «Офорт». – 2016.
2. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // Вопросы психологии. – 1986. – № 5.
3. Елисеева Е.В., Петухова Л.П., Степченко Т.А., Колтунов П.С., Сергутина Э.А. Результаты исследования некоторых индивидуально-психологических детерминант личностного потенциала студенческой молодежи // В мире научных открытий. - 2015. - № 11 - 1. - С. 572-579.
4. Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Мезенцева И.А., Серегина Н.В. Эмпирическое исследование гендерных и мотивационных детерминант саморазвития личности студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. – Сер.: Педагогика и психология. – Сб.статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. № 50-4. – С. 349– 359.
5. Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Митюченко Л.С., Морозова С.И., Осипова Л.А. Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и поведения студентов вуза в конфликтных ситуациях / Проблемы современного педагогического образования. – Сер.: Педагогика и психология. – Сб.статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – № 51 - 5. – С. 576-584.
6. Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Мезенцева И.А. Эмпирические исследования самооценки подростков, воспитывающихся в однодетных и многодетных семьях / Актуальные научные исследования в условиях вызовов XXI века. Материалы Международной научно-практической конференции. – Самара: ООО «Офорт». – 2016. - С. 36-38.
7. Поспеев, К.Ю. Совершенствование качества подготовки студентов через коммуникативно-компетентностный подход / К.Ю. Поспеев // Вопросы гуманитарных наук. – 2007. – № 1. – С. 212-215.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред.- сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». – 1998
9. Ромек В.Г. Психологические особенности уверенной в себе личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. проф. В.А. Лабунской. М.: Гардарики, 2000.
10. Сулейманов М. С. Контент-анализ понятия «социальная компетентность» // Молодой ученый. – 2012. – №9. – С. 314-318.
11. Дементьева Е.Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Б.Дементьева; Санкт-Петербург, 2012.

Педагогика

УДК 371.386.7

аспирант кафедры педагогики Емельянова Елена Николаевна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально – экономический институт» (г. Киров)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы и перспективы формирования бесконфликтного взаимодействия у студентов медицинских вузов, улучшения качества медицинского обслуживания, стабилизации оценочных суждений по поводу ожиданий от предложенного лечения пациентов. Высказывается мнение о возможностях, которые открывает создаваемая среда вуза, позволяющая пациенту облегчить страдание, благодаря вежливому обращению, уважительному отношению со стороны медицинского персонала, несмотря на эмоциональные проявления пациента. Формирование культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вузов является важным фактором развития гражданского общества Российской Федерации.

Ключевые слова: бесконфликтное взаимодействие, конфликт, культура, навык, условия.

Annotation. He article deals with current issues and prospects of formation of conflict-free interaction among medical students, to improve the quality of health care, stabilize the value judgments about the expectations from the proposed treatment of patients. The opinion about the possibilities offered by the university created environment that enables the patient to alleviate the suffering, through politeness, respectful attitude on the part of medical staff, despite the emotional displays of the patient. Building a culture of non-conflict interaction among university students is an important factor in the development of civil society of the Russian Federation.

Keywords: conflict-free interaction, conflict, culture, skills, environment conditions.

Введение. Одной из важных задач современного вуза является создание педагогических условий, направленных на воспитание профессиональных компетенций, соответствующих требованиям ФГОС. Обучающийся, включаясь в воспитательную среду вуза, становится ее частью, которая определяется потребностной значимостью для человека и всем тем, что он воспринимает и осознаёт. В созданных вузом условиях, студент приобретает черты характера, которые становятся частью его личности – это означает, что «поведение есть функция личности и окружения» [5, 11]. Студент и педагогическая среда становятся моментами одной и той же поведенческой целостности. Известный учёный К. Левин сформулировал теорию поля, где выделил социальный контекст как определяющий фактор влияния на поведение человека. Данному направлению созвучны: теория И. П. Павлова и теория научения Скиннера, которые доказали, что внешние условия способны изменить реакции, поступки и характер человека. Следовательно, педагогические условия могут иметь

Литература:

1. Бережнова Е. В. Функции педагогической теории в формировании методологической культуры педагога / Открытая школа. – 2013. - № 8 (129) октябрь. – С. 12-15.

2. Бережнова Е. В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии // Гуманитарные науки и образование. – 2013. - № 4. – С. 24-29.

3. Бережнова Е. В. Способы оформления личной позиции ученого в гуманитарном исследовании // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. - № 5(26). – С. 150-156.

4. Кларин М. В. Дидактика XXI века и вызовы современного образования: обращаясь к наследию общедидактической теории содержания общего среднего образования и процесса обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. - № 5(26). – С. 97-109.

5. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – 244 с.

6. Омарова Г. А. Самообразование как средство формирования профессионально-личностной компетентности студентов // Инновации в образовании. – 2010. - № 2. – С. 88-988-94.

7. Полянок О. В., Шнайдер Н. В., Сафронова И. Г. Особенности личности студентов поколения Y // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 3. – С. 351-357.

8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте РФ 6 декабря 2013 г. Регистрационный № 30550). – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/ - [Дата обращения: 10.07.2016]

9. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьные технологии, 2005. – 288 с.

представления студентов, а в ходе практических занятий – оказывать адресную помощь в выполнении заданий и поддерживать творческую активность.

Эффективность разработанной методики управления учебной деятельности студентов подтверждается так же результатами опроса студентов после завершения обучения по дисциплине. Мы попросили назвать положительные и отрицательные моменты в организации преподавания предмета. Как положительные, студенты называли: взаимосвязанность лекционных, практических занятий, самостоятельной работы с подготовкой и последующей защитой проекта «Рабочая учебная программа педагога» и курсовой работы; наличие четкой системы организации работы по дисциплине; наличие однозначных для всех критериев результативности работы; разнообразие видов деятельности, как аудиторной так и самостоятельной. Студенты отмечают, что такая организация работы позволяет отработать теоретические знания на практике, что повышает понимание теории в практической деятельности. Большинство студентов отметили, что не видят отрицательных моментов в организации преподавания предмета. Но все же студенты вполне справедливо отметили отсутствие четкой взаимосвязанности освоения дисциплины с педагогической практикой. Некоторые говорили о необходимости еще более подробных инструкций, что, на наш взгляд, не является рациональным. На вопрос, что необходимо изменить в инструкциях к модулям, абсолютное большинство студентов ответили, что инструкции составлены достаточно качественно и не требуют изменений. В отношении заданий самостоятельной работы студенты как наиболее полезные выдели: составление библиографических списков и обзоров научной литературы; составление обобщающих таблиц и схем по теоретическому материалу; написание рецензий к научным статьям по изучаемым темам; разработки конспектов уроков. Наиболее сложными при этом оказались задания по написанию рецензий на научные статьи и написание собственной статьи по проблемам методики преподавания права, что отражает сложность становления исследовательских навыков у студентов.

Выводы. Описанные результаты наблюдений и опроса студентов конечно же являются на данный момент предварительными. Однако уже эти данные позволяют говорить о том, что предложенная нами методика управления учебной деятельностью студентов по дисциплине «Методика обучения и воспитания в правовом образовании» позволяет повысить как качество обучающей деятельности преподавателя через реализацию системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса, так и качество учебной деятельности студентов через активизацию их личной активности в освоении дисциплины. Наличие инструкций «Характеристика учебной деятельности по модулю» в совокупности с определением конечных целей в форме реальных образовательных продуктов позволяет студентам видеть перспективы собственной учебной деятельности, области ее улучшения путем самостоятельного определения и исправления ошибок, а также направления и смыслы профессионального становления, что в конечном итоге повышает уровень удовлетворенности студентов качеством обучения по дисциплине.

приоритеты: на категорию безусловного уважения человека к человеку, путём формирования культуры поведения, включая культуру бесконфликтного взаимодействия. Т.е., культуру бесконфликтного взаимодействия можно отнести к разряду профессиональных компетенций, которую целесообразно формировать в условиях вуза.

Формулировка цели статьи. Теоретическое обоснование этапов и педагогических условий формирования культуры бесконфликтного взаимодействия студентов вуза с будущими пациентами.

Изложение основного материала статьи. Для оценки актуальности данной работы и выявления проблемных зон для проектирования педагогической коррекции, нами было изучено мнение пациентов медицинских учреждений, которые оставили свои отзывы на интернет сайтах за 2013 по 2016 гг. Отчётливо понимая, что отзывы имеют субъективную оценку, т.к. их обычно оставляют люди, эмоционально потрясённые положительными, либо отрицательными эффектами от полученных медицинских услуг, нам важно понять, что именно вызывает недовольство у пациентов медицинских учреждений, и выявить их основную тенденцию: связаны ли они с конфликтным взаимодействием медицинских работников.

Выборка случайного порядка составила:

1) на коммерческой основе: 10 центров медицинской косметологии; 13 медицинских центров; 14 стоматологических центров.

2) государственные медицинские учреждения: родильные дома, женские консультации, поликлиники, стационары для взрослых (39 учреждений); поликлиники, стационары и диагностические центры для детей (10 учреждений).

Средняя оценка удовлетворённости от предоставляемых услуг по пятибалльной шкале составила: 4,78 баллов центры медицинской косметологии (коммерческая основа); 4,3 балла стоматологические центры на коммерческой основе; 4,22 балла медицинские центры на коммерческой основе; 3,3 балла государственные медицинские учреждения для взрослых; 2,65 балла государственные медицинские учреждения для детей (рис. 1).

Основные претензии пациентов к культуре речи и поведению медицинского персонала: «грубость», «хамство», «невнимательность» персонала к проблеме пациента, «бесцеремонность», «пренебрежительное отношение», «равнодушие». Из профессиональных компетенций больше претензий к администраторам или регистраторам: отсутствие навыка работы с электронной регистратурой.

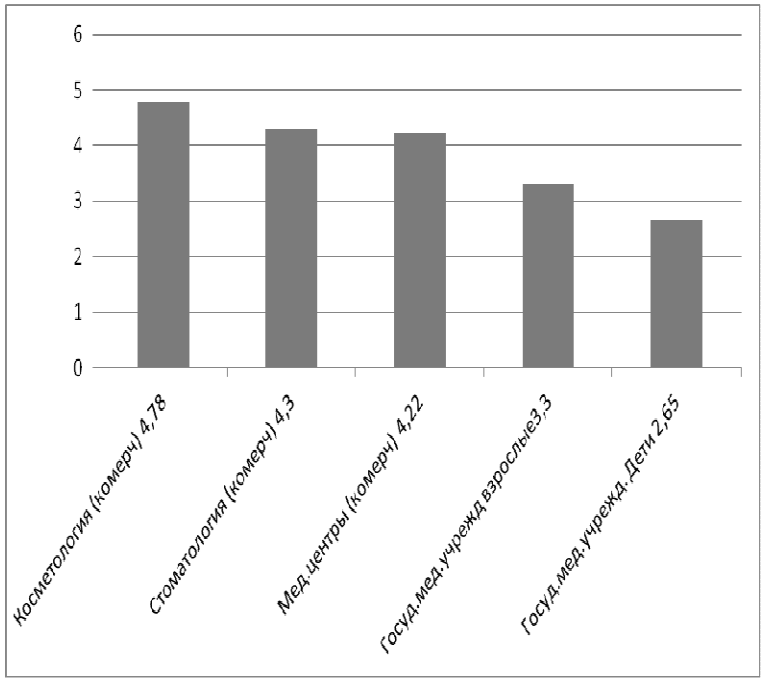


Рис. 1 Удовлетворённость пациентов от работы медицинских учреждений по пятибалльной шкале

Из положительных комментариев пациенты отмечают: «внимательность», «учтивость», «заботу», «отзывчивость», «грамотность», «ответственность», «доброту», «чуткость» - это те качества личности, которыми должен обладать каждый врач, каждый медицинский работник и сотрудник центра.

Анализируя полученные результаты и наш многолетний эмпирический опыт работы в медицинском центре, можно отметить, что в платных центрах уровень обслуживания клиентов выше. Мы предполагаем, что коммерческая структура более гибкая, чем государственная, так как имеющееся правовое поле позволяет более гибко функционировать как финансовому механизму, так и административному. Уровень зарплаты высокий, он чаще состоит из оклада и процентов с продаж услуг, поэтому персонал дорожит своим рабочим местом и готов соблюдать этический кодекс, терпеть капризных и трудных клиентов. Кроме того, эстетическая медицина, такая как: косметология и стоматология, - дают быстрые результаты труда, преображая внешний вид человека. Соматические заболевания могут длиться годами, причиной которых являются не только наследственность, образ жизни, но и стресс. Изменить свою жизнь решается не каждый, и пациенты, обращаются за помощью, ждут поддержки, доброты, сочувствия. Поэтому очень важно сформировать среду, в которой больной получит облегчение от страдания, а это зависит от внутренней

деятельности, и в частности, по данной дисциплине, которые были описаны выше.

Разработанные нами инструкции для студентов к модулям дисциплины («Характеристика учебной деятельности по модулю») как элемент учебно-методического комплекса связывает в единую систему все компоненты рабочей программы дисциплины, поскольку именно планируемая учебная деятельность студентов является основой конструирования программы дисциплины. Фактически преподаватель для себя отвечает на вопрос – чему и как я буду учить, каких результатов необходимо достичь. В ходе конструирования инструкций стало понятно, через какие виды работы студенты будут включены в образовательный процесс и для чего, что позволило более четко определить обучающие цели и содержание лекционных, практических занятий, наполнение раздела «самостоятельная работа».

Наблюдение за студентами показало, что они не сразу принимают разработанные нами инструкции как основание организации своей учебной деятельности, хотя к разработке таких инструкций мы пришли на основании регулярного опроса студентов на предмет удовлетворенности качеством преподавания по дисциплине. Изменение отношения к инструкциям происходило от отсутствия внимания к ним, через поверхностное их прочтение к использованию для определения содержания своей самостоятельной работы. Качественное по объему выполнение самостоятельной работы наблюдалось уже при изучении 4-5 модуля по дисциплине (всего в структуре дисциплины 13 модулей). Однако для нас было важно, чтобы студенты использовали инструкции не только как памятку на предмет, какие задания должны быть выполнены в рамках модуля как самостоятельная работа, но и для определения характера и качества своей работы как самостоятельной, так и аудиторной. Фактором такого качественного изменения отношения студентов к инструкциям стали конструктивные уточняющие вопросы студентов по предлагаемым инструкциям. Первоначально студенты задавали вопросы, уже получив в баллах оценку за выполненные задания в рамках самостоятельной работы. Вопросы в основном были по критериям оценки того или иного задания. Далее такие уточняющие вопросы студенты стали задавать, только получив инструкцию к модулю. Вопросы были уже связаны с целями выполнения заданий, их содержанием и отношением к лекционным и практическим заданиям. Соответственно качество выполнения заданий самостоятельной работы повысилось, студентами реализовывалась функция самоконтроля своей учебной деятельности на основании инструкции. Однако, нами четко прослеживалась связь между активностью студентов в аудиторной работе с количеством задаваемых вопросов по инструкциям и качеством выполнения заданий самостоятельной работы и, в конечном итоге, качеством выполняемых проектов и курсовых работ. Таким образом, мы можем говорить, что все же определяющим моментом в освоении дисциплины является непосредственное взаимодействие преподавателя со студентами, в результате которого через использование приемов, методов и технологий активизации учебной деятельности преподаватель мотивирует студентов к профессиональному становлению. В данном случае огромное значение имеет личностно ориентированное обучение, когда преподаватель стремиться на лекционных занятиях в значительной степени задействовать опыт и

выбранной темы правового обучения. Актуализация данных целей непосредственно на практических занятиях осуществляется через задания к практическим работам, а также постановку вопросов такого же характера и содержания при обсуждении в аудитории результатов работы групп.

Таким образом, при управлении аудиторной учебной деятельностью студентов через предъявляемые инструкции мы стремимся к преобразующему, профессионально контекстному целеполаганию, при этом опыт субъекта существенно накладывается на освоение нового опыта, в том числе в форме коллективной продуктивной деятельности. Обучение имеет познавательно-преобразующую и конкретно практическую направленность. По своему характеру такое обучение является интерактивным и сопровождается обменом информационными потоками между всеми участниками процесса, и оценка осуществляется не в отношении знаний-умений-навыков, а в отношении демонстрируемых компетенций, результатов практической продуктивной деятельности [4, стр. 104-105].

В отношении самостоятельной работы, которая представлена набором заданий, в инструкцию включены не только цель выполнения каждого из заданий, но и описание задания, а также критерии оценки в баллах каждого задания. Таким образом, мы стремимся к реализации функции управления внешними факторами, которые Омаровой Г. А. определяются следующим образом: «формирования установок, определение характера информационной среды, включение самостоятельного задания в структуру занятия (лекционного, семинарского, самостоятельной контролируемой работы и т.д.), выбор методов работы в соответствии с намеченными целями и т.п.» [6, стр. 93]. Для примера приведем характеристики целей некоторых видов заданий самостоятельной работы по тому же модулю, который мы рассматривали выше. Цель задания «Сводная таблица по технологиям обучения» - обобщить и систематизировать теоретический материал по теме модуля. Цель задания «Составить библиографический список по теме «Теория проблемного обучения» - дополнить представление о направлениях научной педагогической деятельности по вопросам реализации проблемного обучения. Цель задания «Составление схемы-конспекта занятия по праву с использованием методов сюжетно-ролевой, имитационной, операционной игры (по выбору студента)» - овладение навыками планирования занятия при реализации определенного метода обучения. Написание рецензии научной статьи по проблеме реализации интерактивных технологий в процессе образования выполняется с целью научиться выделять значимую для профессиональной деятельности информацию и анализировать ее. Таким образом, цели самостоятельной работы носят обобщающий характер по отношению к аудиторной деятельности, практический характер в отношении профессиональной деятельности, информационно-поисковый - в отношении исследовательской деятельности, рефлексивный характер в отношении самооценки результативности своего образования по дисциплине. Рефлексивная деятельность также стимулируется через предъявление критериев, по которым оцениваются результаты выполнения заданий. Эти критерии дополнительно к описанию задания позволяют формировать представление и задают рамки качества разных видов работ. В свою очередь виды работ подбираются исходя из целей, в целом, образовательной

культуры каждого специалиста центра, не зависимо от начисляемой заработной платы. Тем более, что предпосылки для формирования культуры бесконфликтного взаимодействия у специалистов медицинского профиля очевидны.

По материалам научной литературы (Н. Гришина, Е. А. Замедлина и др.) известно, что конфликты неизбежны, о чём свидетельствуют различия между людьми: физиологические, психологические, социальные и т.д., однако руководствуясь гуманистическими принципами, можно найти выходы из трудных ситуаций и деликатным путём прийти к соглашениям, не фиксируясь на крайностях. Поэтому, формирование культуры бесконфликтного взаимодействия в условиях вуза, когда личность совершеннолетнего человека ещё подлежит коррекции, следует отнести к одной из приоритетных задач высшей школы.

В толковом словаре русского языка С. Н. Ожегова и Н. Ю. Шведовой отмечено, что культура – это «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей» [4, 313]. В социально-психологическом словаре В. Г. Крысько представил культуру как «систему духовных форм обеспечения жизнедеятельности людей. Культура является специфическим признаком человека, присущим ему с начала его существования» [2, 194].

То есть, можно сделать вывод от том, что культурой являются высокие духовные достижения человечества, а если они передаются из поколения в поколение, то становятся традициями. Формирование культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вуза может стать традицией, которая будет нести просвещение в общество, когда студенты ещё обучаются и когда выпускники начнут самостоятельную трудовую деятельность.

Иным словами, можно утверждать, что если все сферы жизнедеятельности вуза подчинены культуре, то студент, попадает в культурную среду, которая сама выступает в роли преподавателя и воспитывает культуру поведения, культуру бесконфликтного взаимодействия и т.д. Обучающийся, ежедневно воспроизводя правила, копируя межличностные отношения и традиции вуза, усваивает культурный опыт.

Обретение культурного опыта (культуры поведения, культуры бесконфликтного взаимодействия) является результатом знаний, умений, навыков, отношений, формирующих профессиональные компетенции по общему взаимодействию с окружающим миром. Применение профессиональных компетенций на практике является существенным фактором для их формирования. Ещё А. С. Макаренко обращал внимание на то, что «словесное воспитание, то есть бесконечное разглагольствование о разных хороших вещах без сопровождающей гимнастики поведения, есть самое преступное вредительство, и сознание, не построенное на опыте, слабосильно и не способно творить практику» [7, 72]. Следовательно, для формирования культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вуза необходимо выделить этапы и следовать им, например: информационный; подготовка преподавателей вуза и специалистов медицинских учреждений при повышении квалификации; создание и внедрение программы формирования культуры бесконфликтного взаимодействия у специалистов медицинских учреждений. Раскроем представление об этапах.

1) Информационный этап знакомит студентов медицинских вузов и колледжей медицинского профиля, а также медицинских специалистов с тем,

какие требования предъявляет социальный заказ общества, ФГОСТ для формирования профессиональных компетенций, эффективной деятельности по бесконфликтному взаимодействию с пациентами.

2) Этап подготовки преподавателей вуза и специалистов медицинских учреждений при повышении квалификации по формированию культуры бесконфликтного взаимодействия учитывает вопросы предотвращения и разрешения критических инцидентов, противоречий, трудностей в межличностных взаимодействиях (психология общения, возрастная периодизация, конфликтология).

3) Этап создания и внедрения программы формирования культуры бесконфликтного взаимодействия у специалистов медицинских учреждений.

Программа включает: алгоритмы действий, дидактические средства, разработки учебных тем, психолого-педагогических тренингов, методические рекомендации, включающие принятие этического кодекса организацией, формирование механизмов контроля исполнения установленного этического порядка и применений профессиональных компетенций сотрудников (система поощрения и наказания); мониторинг пациентов о степени удовлетворённости качества оказания медицинских услуг.

Рассмотренные этапы являются алгоритмом личностного развития студентов и их профессионального обучения, для реализации которых необходимы следующие педагогические условия:

1) социально – педагогические условия, которые обеспечивают реализацию теоретических знаний на практике, в частности:

a)обеспечение диагностики, коррекции и консультирования по социально – педагогической проблематике у студентов вуза (создание службы психологической поддержки студентов вуза);

b)осуществление работы по пропаганде здорового образа жизни и профилактике конфликтов;

c)предупреждение негативного отношения преподавателей к студентам, путём осуществления помощи в разрешении возникших конфликтов между преподавателями вуза и студентами, родителями и др.;

d)проведение социально – педагогических исследований с целью выявления социальных и личностных проблем у студентов вуза.

2). Психолого – педагогические условия направлены на формирование у обучающихся мотивации к самопознанию, саморазвитию, ориентацию на нравственно-этическое воспитание личности и формирование культуры бесконфликтного взаимодействия, в частности:

a) формирование и поддержка положительной самооценки обучающихся, уверенности в собственных возможностях и способностях;

b) использование в образовательной деятельности форм и методов работы, соответствующих индивидуальным особенностям обучающихся;

c) поддержка положительного, доброжелательного отношения обучающихся друг к другу.

3). Социально-профессиональные условия формирования культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вуза основываются на профессиональных компетенциях, которые формируются под влиянием ценностных ориентаций личности, в частности:

a) формирование способности действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения;

критерии технологичности, научиться различать критерии технологии обучения в обучающих системах; познакомиться с понятием дифференциации в обучении, знать виды дифференциации, выделять положительные и отрицательные компоненты различных видов дифференциации; освоить сущность технологии полного усвоения, включая психолого-педагогические основания, дидактическое назначение, этапы реализации в деятельности учителя, этапы реализации в деятельности учащихся; освоить базовые понятия проблемного обучения, психолого-педагогические основания организации обучения в режиме проблемности; освоить сущностные характеристики, дидактическое назначение, этапы реализации в образовательном процессе технологии проблемного обучения, технологии проектных задач, технологии проектов, технологии деловой игры, технологии развития критического мышления через чтение и письмо, технологии дискуссии, технологии дебатов. Освоение теоретических знаний обеспечивается через проблемный характер изложения, использование приемов создания проблемных ситуаций, например, через акцентуализацию противоречия между имеющимся личным опытом учащихся и невозможностью при его реализации достичь желаемых целей образования. Отметим, что личным опытом в плане обучения и определенными стереотипами обучающей деятельности («меня так учили») обладают все студенты, поскольку они с детского возраста постоянно находятся в той или иной системе обучения. Такой проблемный характер изложения материала на лекции с использованием метода «мозгового штурма», активного диалога во многом задает тон работы на практических занятиях, которые следуют за каждым законченным по смыслу лекционным блоком. У студентов в ходе лекции возникает вопрос – как это осуществляется на практике, на который в полном объеме на лекции они ответа не получают.

При определении целей практических занятий, мы исходим из положения о том, что научные представления должны быть наполнены конкретным содержанием. Но это содержание будет результатом творческой деятельности студентов, поскольку, с одной стороны, конкретные нормативные знания (как делать) даются только по их запросу, когда при решении поставленных задач (а это задачи проектного характера) студент сталкивается с противоречиями в понимании полученной в ходе лекционных занятий теории, с другой стороны, фактически все практические занятия, начиная с третьего модуля, являются этапами создания уникального образовательного продукта групповой или индивидуальной деятельности – рабочей учебной программы педагога. Кроме того, цели практической деятельности отсылают студентов к решению профессиональных задач на основе теоретических знаний. Так по модулю «Технологии обучения по правовым дисциплинам» в продолжении целей учебной деятельности на лекциях, цели практической деятельности формулируются следующим образом: научиться моделировать целостный образовательный процесс или этапы процесса обучения в режиме реализации осваиваемых технологий, опираясь на теоретические положения, лежащие в основе данных технологий; научиться моделировать проблемные задачи закрытого, открытого типа, составлять проектные задачи; овладеть методикой отбора технологий для решения дидактических задач; овладеть навыками соотнесения целей обучения, планирования процесса обучения с использованием адекватных целям технологий и методов обучения; освоить опыт разработки результативного образовательного процесса в рамках

этом является педагогическая теория. Только теоретическое знание, по мнению Бережновой Е. В., может служить системообразующим началом на пути профессионального становления учителя [2, стр. 13]. Педагогическая теория «может выступать как элемент содержания методологической культуры, быть средством формирования такой культуры и средством осмысления учителем собственной практической деятельности» [там же, стр. 13]. Кроме теоретических методологических знаний, которые в большей степени являются целью учебной деятельности студентов по дисциплине «Педагогика», в курсе «Методика обучения и воспитания в правовом образовании» инструментом обучающей деятельности и целью учебной деятельности выступают теоретические специально-научные знания и нормативные знания.

Однако, только теоретических знаний для формирования профессиональной субъектности будущих педагогов недостаточно. Они необходимы для освоения целостного опыта, его преобразования, так как, только проживая опыт профессиональной деятельности или квазипрофессиональной деятельности, студент способен осознать значимость теоретических знаний различного характера для достижения целей своей учебной деятельности, профессионального становления, профессиональной самореализации. При этом, так же как и Кларин М. В., мы считаем, что при освоении дисциплины характер трансформации опыта должен измениться с его первоначального формирования, на его перестройку, структурное преобразование [4, стр. 105].

Таким образом, в «Характеристике учебной деятельности по модулю» для студентов выделяется три блока: цели учебной деятельности в ходе лекционных занятий, цели учебной деятельности в ходе практических занятий, цели учебной деятельности в ходе самостоятельной работы, которые направлены на освоение теоретических основ педагогической и методической деятельности и становление опыта практической профессиональной деятельности.

Формулируя цели учебной деятельности в отношении лекций, мы исходим из современных подходов к определению значения такого вида организационной формы занятий. Лекционные занятия служат для оказания помощи студентам в освоении тех пластов знания, которые молодые люди не могут освоить самостоятельно. «Учитывая тот факт, что студенты сталкиваются с огромным потоком знаний и информации разного качества, преподаватель на лекции все чаще выполняет ориентировочную функцию. Не имея возможности при любом количестве часов лекций (большом или малом) изложить все имеющиеся по теме знания, он стремиться ориентировать в основных проблемах темы, в источниках их изучения, а также в способах выполнения самостоятельной работы студентов» [3, стр. 18]. Поэтому формулируя цели по блоку лекционных занятий, мы, с одной стороны, определяем объемы знаний, подлежащих усвоению, определяем характер и направленность репродуктивной деятельности (что должен знать), в том числе, и для успешного прохождения государственной итоговой аттестации, а с другой стороны, сразу же отсылаем к продуктивной деятельности, которую студенты должны осуществить самостоятельно, либо в ходе практических занятий, работая в группах. Например, по модулю «Технологии обучения по правовым дисциплинам», цели учебной деятельности в ходе лекционных занятий: освоить понятие «педагогическая технология», знать и уметь называть

b) формирование готовности к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

c) формирование готовности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных зыках для решения задач профессиональной деятельности;

d) формирование способности и готовности реализовать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности и готовности анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок.

Главная задача этих этапов состоит в том, чтобы в ходе обучения и воспитания, предусмотреть и подготовить студента к условиям самостоятельной профессиональной деятельности и сформировать необходимые профессиональные качества, в том числе и культуру бесконфликтного взаимодействия.

Во все времена межличностные отношения выстраивались непросто, на этот процесс оказывает влияние не только внешняя среда, но и внутренняя (настроение, состояние здоровья, личное мнение и т.д.). Изменения направленности сознания обучающегося под влиянием педагогической среды на этические нормы, культуру бесконфликтного взаимоотношения, на готовность улучшать, углублять и возвышать ценность человеческого существования является экзистенциальным смыслом, способным отстоять жизненные позиции и верность высоким идеалам, в случае противостояния влиянию маргинального социума.

Выводы. В заключении, подчёркивая выводы, следует отметить, что формирование норм и социальных стереотипов поведения уместно начинать с раннего возраста, включая все социальные институты. Недостаточный уровень социокультурной принадлежности приводит к краху системы моральных ценностей общества в целом, а в крайних случаях к «варваризациии и архаическому сознанию» [1, 381]. Имеющиеся возможности высшей школы становятся реальными в формировании культуры поведения, культуры бесконфликтного взаимодействия. Каждый студент, приобретая общепринятые нормы поведения, морали и нравственности, получив высшее образование, приходит трудиться в преимущественно устоявшиеся коллективы, где уже налажены традиции. Обладая устойчивыми взглядами, молодой специалист способен привнести свой педагогический вклад в оздоровление социально-психологической обстановки царящей в организации, тем самым повысив уровень культуры, снижающий напряжённость у пациентов. Перспективы решения обозначенной проблемы мы видим в том, чтобы скоординировать усилия институтов повышения квалификации и администрации, сотрудников медицинских учреждений в повышении общей культуры, культуры обслуживания и взаимодействия с пациентами.

Резюмируя вышесказанное важно подчеркнуть, что формирование культуры бесконфликтного взаимодействия у студентов вузов является важным фактором развития гражданского общества Российской Федерации.

Литература:

1. Березовая Л.Г., Берлякова Н.П. История русской культуры: Учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 ч. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 400 с.

2. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь – справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688 с.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб., 2000.
4. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 2004. - 944 с.
5. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
6. Соколов В.М. Социология морали – реальная или гипотетическая?// Социологические исследования. - №8 (244), 2004. – С. 78- 88.
7. Шурокова Н. Е. Педагогика высокого полёта. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.
8. Юркевич А.В. Нравственное состояние современного российского общества// Психологический журнал. 2009. №3. С. 107 – 117.

Педагогика

УДК: 378.241

магистрант 2-го курса факультета иностранных языков
Ершов Денис Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования интерактивных методов обучения при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. Целью современной педагогики является повышение эффективности учебно-воспитательного процесса путём задействования скрытых психологических возможностей личности с помощью создания необходимого для обучения эмоционального фона.

Ключевые слова: эмоциональный фон, резервы памяти человека, компенсаторные стратегии, интенсификация и оптимизация обучения, психологические возможности личности.

Annotation. The article deals with the use of interactive teaching methods in forming the English lexical competence of Vietnamese students. The goal of modern pedagogy is to improve the educational process by engaging hidden psychological features of personality by creating the necessary emotional background for training and learning.

Keywords: emotional background, human memory reserves, compensatory strategies, intensification and optimization of learning, psychological possibility of a person.

характерно стремление «задержаться» в детском возрасте, поэтому даже на третьем курсе бакалавриата они все еще позиционируют себя как школьников, которым необходимы подробные объяснения всего материала, кто-то должен их обучать. Эти характеристики особенно выраженно стали проявляться в последние пять лет и конечно должны учитываться при достижении целей обучения.

Достижение целей обучения для студентов должно быть представлено в форме реального образовательного продукта. Таким продуктом в отношении методической и проектной деятельности по дисциплине является проект Рабочей учебной программы педагога, а в отношении компетенций в области педагогической, исследовательской деятельности и, в целом, общекультурной и общепрофессиональной деятельности – курсовая работа по дисциплине. При этом, учитывая прагматическую направленность студентов, оценки за данные виды самостоятельной работы непосредственно влияют на общую оценку по дисциплине. Поэтому при освоении первых модулей дисциплины («Нормативно-правовое обеспечение содержания образования», «Научная организация труда педагогических работников») осуществляется первичная ориентация в целях обучения: раскрывается структура, содержание, назначение рабочей учебной программы педагога как локального нормативного акта и требования к курсовой работе в рамках научной исследовательской деятельности по методике преподавания права. Также сразу раскрывается значимость данных видов работы для успешной подготовки к государственной итоговой аттестации.

Такая ориентация студентов в конечных целях освоения курса задает для них в целом рамки целеполагания по каждому модулю дисциплины.

Однако при конструировании инструкций к модулям дисциплины мы ориентируемся не столько на прагматические цели, сколько на общие подходы к профессиональному педагогическому образованию, на методологию педагогики. Как базис используется концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта, человеческой культуры, взятой в аспекте социального опыта и во всей структурной полноте. Содержание образования оказывается аналогичным по структуре социальному опыту. «Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел в обществе» [5, стр. 61-62].

В рамках данной концепции содержания образования, на наш взгляд, очень важно в полном объеме реализовывать все режимы информационного обмена – экстраактивный, интерактивный, интраактивный, в их взаимосвязи и взаимопроникновении [9]. Поэтому при конструировании инструкций для студентов мы выделяем три блока характеристики целей учебной деятельности по модулю: лекционные занятия, как этап реализации экстраактивного режима информационного обмена; практические занятия с обязательной интерактивностью образовательного процесса; самостоятельная работа, как деятельность в режиме интраактива – самообразования, самоконтроля, самооценки. Фактором и средством интеграции всех видов деятельности при

контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов; формирование универсальных учебных действий и т. д [8]. Таким образом, даже краткое обращение к профессиональному стандарту как основы подготовки будущих педагогов, показывает насколько изменились цели профессионального образования от репродуктивного воспроизведения знаний, от знаний в форме инструкций по обучающей деятельности к знаниям как вееру инструментов, из которых можно выбирать необходимые при решении возникающих образовательных проблем или на основе которых можно конструировать новые приемы, методы, технологии обучения. В свою очередь для этого необходимо, чтобы методическая грамотность будущих педагогов базировалась на глубокой и качественной методологической подготовке, а, с другой стороны, методическая подготовка должна также обеспечивать достраивание методологической грамотности студентов. Таким образом, можно говорить о множественности целей изучения дисциплины, которые выражаются в форме разнообразных компетенций, формируемых данной дисциплиной у студентов.

Такая сложная система целей обучения предполагает наличие высокого уровня сознательности учебной деятельности студентов. Однако, все чаще в научной литературе говорится об особенностях современных студентов, которые отличают их от предшествующих поколений. Омарова Г. А. отмечает, что «в реальной практике студенты в основном ориентируются на прагматические ценности (получить диплом о высшем образовании или отсрочку от армии, продлить детство и т.п.), у них отсутствует осознанное стремление к профессиональному самообразованию и самосовершенствованию; ярко выражена традиционная установка на «знаниевую» парадигму» [6, стр. 91]. Бережнова Е. В. указывает на такие черты современных студентов, как прагматизм, символизм, клиповость сознания [1, стр. 26]. Мы не можем также не согласиться с мнением авторов, выделяющих особенности студентов поколения Y [7, стр. 353-355]. Перечислим те из них, которые нами также учитывались при решении проблемы управления учебной деятельностью студентов. Для современной молодежи характерно сочетание любознательности с неустойчивостью интересов. Они не готовы решать проблемы, прикладывать много усилий и затрачивая время. Они легко адаптируются и прагматично подходят к решению проблем, используя любые средства. При этом они в большой степени доверяют личному опыту, а новые знания им интересны только в той степени, в которой они востребованы в данный момент и позволяют им решать актуальные проблемы. Им не хватает способности устанавливать непосредственный контакт с внешним миром. Они выбирают чаще знакомое окружение, где нет необходимости преодолевать стереотипы, а значит и развиваться. Эта черта усугубляется обедненностью речевой функции, недостаточным словарным запасом, незначительной речевой практикой в плане выражения сложных мыслительных конструкций. Поэтому в учебной деятельности им сложно контактировать с преподавателями. Для них характерна наивная доверчивость информации в Сети без ее анализа и проверки, несформированность навыков работы с печатными литературными источниками. В итоге это приводит к неразвитости критического мышления и любая информация воспринимается как непротиворечивая. Конечно надо говорить о высокой степени инфантилизма современных студентов. Для них

Введение. В современном образовании во главу угла ставится компетентностный подход при организации процесса обучения, который предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, метода кейс-стади, диалоговых взаимодействий, деловых и ролевых игр, разбора и внедрение в процесс обучения конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой, которая предусматривает участие в вечерах отдыха, встречах с интересными людьми, просмотр фильмов, спектаклей и др. и является значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения (1). При этом удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах… в учебном процессе, должен составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. (ФГОС, 7 раздел «Требования к условиям реализации основных образовательных программ», п. 7.3). Ряд современных учёных (Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилин В.А., Боков Л.А.) отмечают определённые трудности применения интерактивных методов в образовательном процессе преподавателями, которые можно обозначить как:

1)незнание содержания метода;

2)неумение применять его на практике;

3)непонимание места метода в структуре занятия;

4)неверие в эффективность применения методов в процессе обучения (2).

Итак, что же представляет собой интерактивное обучение? Педагогический энциклопедический словарь определяет его следующим образом: (от англ. interation - взаимодействие) обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, котораяслужит областью осваиваемого опыта (3).

Формулировка цели статьи. Цель статьи: разработка и апробация на практике новой методики использование интерактивных методов при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов с учётом принципов обучения, получивших широкое распространение во вьетнамской методической науке.

Изложение основного материала статьи. В ходе интерактивного обучения учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания, тогда как педагог (ведущий) не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. Если сравнивать его с традиционным обучением, то можно заметить, что в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. При этом преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя всю учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Интерактивное обучение широко используется в интенсивном обучении взрослых (например, в корпоративном тренинге) (3). В целях реализации интерактивных методов обучения иностранным языкам на практике вьетнамские учёные-методисты разработали следующие принципы, созданные студентов-востоковедов, филологов и лингвистов, изучающих второй иностранный язык на базе родного и сформулированные в статье профессора Фан Ван Зыонга. Вот перечень этих основных положений:

Студенты будут изучать иностранный язык наиболее эффективно, когда:

- 1. Они рассматриваются как индивиды с потребностями и индивидуальными предпочтениями;
- 2. Они имеют возможность участвовать в деятельности по использованию вьетнамского языка для общения с другими людьми через множество различных ситуаций;
- 3. Они расходуют вьетнамские пользовательские данные, связанные со своими потребностями и предпочтениями, так что они могут быть применены к коммуникации;
- 4. Они различают различные формы языка, навыки и способы обучения таким образом, чтобы они стали более восприимчивы к языку.
- 5. Они могу знакомить с культурными и социальными событиями, а также порождать чувства культурных ценностей, выраженные через вьетнамский язык.
- 6. Они понимают роль и характер вьетнамского языка и культуры Вьетнама.
- 7. Они должны быть обучены умению делать прогресс на том уровне в той области знаний, результатов которой они достигнут.
- 8. У них есть возможность организовать, наладить процесс обучения (4).

Для формирования англоязычной лексической компетенции с использованием интерактивных методов обучения следует дать определение таким понятиям, как: компетенция, компетентность, компетентностный подход, интенсификация и оптимизация процесса обучения.

Компете́нция (от лат. competere — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. Компетенция – базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественно-продуктивной деятельности. Пермяков О.Е. считает, что компетенция – совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающее в себя применение знаний, умений и навыков в качественно-продуктивной деятельности. Компетенция – неаддитивная, синергетическая система знаний, умений, навыков и способностей, объединенных ее ключевым системообразующим элементом (конфигуратором) и направленных на решение определенных задач деятельности (5). Данное определение весьма ёмкое, охватывает многие стороны понятия. Однако, на наш взгляд, немножко неточное, так как его начало «совокупность взаимосвязанных качеств личности» несколько расплывчато с точки зрения логики и психологии. Ведь качества личности— это (ц.-слав. – качество) особенности проявления личности, выражающие специфику психологических процессов и состояний, черт характера и поведения в социальной или природной среде. Качества личности – всегда субъектны. Они имеют количественные характеристики и потому могут измеряться по уровню, степени или стадии развития. Качества личности одновременно и устойчивы (на момент измерения), и динамичны, т.е. находятся в постоянном развитии (за период жизни человека). Их формирование и изменение зависит от многих условий: биологических и социальных. На их формирование оказывает существенное влияние духовность человека. Духовность же связана с религиозностью, тогда как знания человека

удерживать в сознании конечные, стратегические цели обучения. Поэтому цели учебной деятельности для учащихся должны быть представлены в виде системы частных последовательно раскрывающихся целей-задач. Ранее данная функция преподавателем реализовывалось в устной форме. Однако, изменение целей профессионального образования в плане их значительного усложнения, с одной стороны, и особенности поколения современных студентов, с другой стороны, диктуют новые требования к способам предъявления целей учебной деятельности и организации учебно-методического комплекса дисциплины для достижения заданного качества профессионального образования.

Формулировка цели статьи. Представить первичный анализ эффективности разработанной нами методики управления учебной деятельностью студентов путем предъявления инструкций («Характеристика учебной деятельности по модулю») по дисциплине «Методика обучения и воспитания в правовом образовании» в рамках балльно-модульной технологии обучения. Мы предположили, что, студентам второго курса самостоятельно определять цели своей учебной деятельности по методике обучения трудно в силу того, что у них отсутствует опыт обучающей и методической деятельности, они не могут видеть область своего незнания, так как область знания еще достаточно узкая. Поэтому студенты нуждаются в помощи преподавателя как носителя и опыта, и знаний. Помощь в виде инструкций как характеристики учебной деятельности на конкретном этапе обучения (на этапе освоения модуля дисциплины) позволит студентам сознательно организовывать свою учебную деятельность. Задачи данной статьи: 1) раскрыть теоретические основания конструирования и содержательные компоненты предъявляемых студентам инструкций; 2) определить место таких инструкций в рамках учебно-методического комплекса дисциплины; 3) представить анализ наблюдений за становлением учебной деятельности студентов на протяжении освоения дисциплины и результатов анкетирования на завершающем этапе; 4) выделить проблемы управления учебной деятельностью студентов, которые были выявлены дополнительно в ходе реализованной образовательной деятельности. Работа с использованием инструкций для студентов по модулям дисциплины проводится с января 2015 года.

Изложение основного материала статьи. Цель дисциплины «Методика обучения и воспитания в правовом образовании» в самом общем виде формулируется следующим образом – обеспечить методическую грамотность будущих педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Стандартом определены необходимые умения, среди которых: владеть формами и методами обучения; объективно оценивать знания учащихся на основе тестирования и других методов контроля; разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии. Будущие педагоги должны приобрести необходимые знания: основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий; рабочая программа и методика обучения по данному предмету. Все это важно для реализации следующих трудовых функций: разработка и реализация программ учебных дисциплин; планирование проведение учебных занятий; организация, осуществление

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Шереметьева Оксана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ПУТЕМ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ИНСТРУКЦИЙ К МОДУЛЯМ ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация. Автор статьи представляет разработанную методику управления учебной деятельностью студентов по дисциплине «Методика обучения и воспитания» в правовом образовании». Управление учебной деятельностью осуществляется через предъявление студентам инструкций «Характеристика учебной деятельности по модулю» к каждому модулю дисциплины. Автором раскрываются теоретические основания конструирования и содержательные компоненты предъявляемых студентам инструкций. Основная цель управления учебной деятельностью – формирование методической грамотности будущих педагогов на основе качественной методологической подготовки.

Ключевые слова: управление учебной деятельностью, методическая грамотность, профессиональное становление, цели учебной деятельности, инструкция к модулю, система целей.

Annotation. The author of this article represents a developed methodology of the students educational activity management for the study course “Methodology of teaching and training in the legal education.” Educational activity is managed by providing instructions to students “Characteristics of the educational activity in accordance with a module” to each module of the study course. The author provides insight into theoretical grounds for designing as well as substantive aspects of the instructions presented to students. The main target of the educational activity management is to develop methodology competence of the future teachers based on high-quality methodology level.

Keywords: educational activity management, methodology competence, professional formation, targets of educational activity, instruction to the module, target system.

Введение. «Методика обучения и воспитания в правовом образовании» не является репродуктивной дисциплиной. От студентов в ходе ее освоения требуется творческое переосмысление теоретического содержания, продуктивное освоение практических умений и способов деятельности и, в конечном итоге, перевод целей учебной деятельности в цели профессиональной деятельности. Понимание целей учебной деятельности на начальном этапе обучения по данной дисциплине и целей профессиональной деятельности на завершающем этапе в свою очередь базируется на приобретении знаний, умений, способов деятельности, компетенций в области педагогической, методической, проектной, исследовательской деятельности как целостной системы. Однако в рамках такой объемной по содержанию и продолжительной по времени освоения дисциплины как «Методика обучения и воспитания в правовом образовании» (8 зачетных единиц) студентам трудно

не должны быть религиозно-окрашены, они должны быть менее субъективны, более нейтральны и объективны, как требуют того современные формы контроля (7). Именно поэтому данное определение, применительно к требованиям ФГОСа, требует уточнения в сторону его объективности. А такие признаки компетенции, как неаддитивность и синегретичность системы не имеют существенного значения в том случае, если не будет устранён или сведён к минимуму субъективизм этой системы и её духовность (в той части, где она пересекается с религиозностью).

Под компетентностным подходом понимается следующее: отражение в системном и целостном виде образа результата образования; – Формулирование результатов образования в вузе, как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие знания, умения и ценности; – Определение структуры компетенций, которые должны быть приобретены и продемонстрированы обучаемыми (при этом следует взять за основу соответствующую каждому направлению подготовки классификацию как общих, так и предметно-специализированных компетенций, сообразующихся с целями воспитания и обучения). Компетентностный подход предполагает переориентацию на студенто-центрированный характер образовательного процесса с обязательным использованием ECTS как меры академических успехов студентов и модульных технологий организации образовательного процесса (2). Таким образом именно использование интерактивных методов обучения будет в полной мере отражать применение современного компетентностного подхода в образовании. Как же это всё будет выглядеть на практике? В соответствии с темой магистерской диссертации автор настоящей статьи на практике использовал различные интерактивные методы обучения: «мозговая атака», «мозговой штурм», «мини-лекция», «презентации с использованием различных вспомогательных средств», «просмотр и обсуждение видеофильмов» и другие.

Таким образом в процессе активной практики автором были использованы многие современные тенденции, имеющие место в методологии и методике обучения иностранным языкам. Но наибольшего внимания здесь заслуживает такой интерактивный метод, как метод «кейс-стади».

Метод кейсов (англ. Case method, кейс-метод, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) — техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации (8). Далее будет описан конкретный пример их научно-производственной практики. Следует оговорить тот факт, что учебные материалы апробировались на российских студентах. Но они будут применимы и к обучению вьетнамских студентов особенно эффективно, если в ткань учебного занятия будет вплетён метод сравнительно-лингвистического анализа английского и вьетнамского языков при коммуникативно-когнитивном подходе, о чём речь пойдёт в другой статье.

Так, на практическом занятии группа №305, третий курс по предмету «Практика уст. и письм. речи» (дата занятия: 07.12.2015; время занятия: 12:40-14:00) автор настоящей статьи принёс на занятие компьютер (ноутбук) и дал студентам послушать выступление Президента России Владимира

Владимировича Путина на международной конференции по случаю глобального потепления. В ходе прослушивания и просмотра аудио-и видеозаписи конференции студенты готовили ответы на вопросы:

Questions for discussion on the President´s speech:

- 1.What has become one of the most serious challenges facing humankind?
- 2.Which country is taking active part to solve the problem of global warming?
- 3.Which place does our country take in the world in terms of reducing the energy intensity of the economy?
- 4.How does Russia contribute to the invironmental protection?
- 5.What did our country do to prevent the growth of greenhouse gas emissions?

Затем шла беседа за круглым столом, с использованием метода кейс-стади, по проблемам экологии, озвученным президентом нашей страны. Студенты учились их решать на языке, перевоплощаясь при этом в различных государственных деятелей как при ролевых играх. При этом происходило совмещение метода кейс-стади с ролевой игрой. Ролевая игра как бы возникла из кейса — проблемной ситуации, которую надо было решить, думая на иностранном языке.

Так, с помощью интерактивных методов и технологий автор настоящей статьи развивал у студентов чувство языка, формировал умения и закладывал навыки мыслить на языке, умение оперировать сложной экологической и научной терминологией, использовать политическую и юридическую лексику необходимого содержания. Как говорится, содержание определяет форму. Так и здесь: тема определила тип урока, а от типа урока уже дальше — к цели, задачам, методу, методике, методологии, технике и технологии обучения, и при этом не упуская из виду и средства обучения — современные ТСО. В том же уроке был такой фрагмент: «Преподаватель раздаёт студентам — листы бумаги со статьями по экологической тематике из « BBC NEWS» на них для чтения и перевода. Формирование лексических навыков речи происходило в ходе интерактивной работы с новостями на языке. Студенты по очереди в мини-группах по 2 человека читают статьи и переводят их, используя лексику урока, обсуждают проблематику статей, создают проблемные ситуации с использованием кейс-стади, решают их совместно, а затем делают презентации по их решению. После презентаций идёт групповое обсуждение данных презентаций и оценивание их со стороны других группы методом взаимодействия. Тут автором настоящей статьи также использовался метод обучения чтению аутентичных текстов, описанный Е.И. Солововой (9).

Во время пассивной и активной практике как автором настоящей статьи, так и другими преподавателями широко использовались презентации, иноязычная атмосфера, управление учебной деятельностью учащихся. Так, на занятии №3 группы №305, третий курс по предмету: «Практика уст. и письм. речи» (дата занятия: 02.12.2015; время занятия: 14:20-15:40) автором создавалась иноязычная среда путём постоянного общения со студентами на иностранном языке, использования технологии ролевых игр, когда студенты, используя сослагательное наклонение, перевоплощались то в государственных деятелей, то в простых обывателей, думая и стремясь решить различные проблемные ситуации, работая в мини-группах с распределением ролей как при игровых методиках обучения иностранным языкам. Формы контроля при этом применялись как традиционные — опрос, фронтальный опрос, так и нетрадиционная: тестирование, портфолио, мониторинг, анкетирование,

проблемы социальной коммуникации: материалы I Междунар. науч.-практ. конф.: сб. науч. тр. – Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. – Н.Новгород, 2010. - С. 508-509.

2. Галустян, О. В. Контроль знаний студентов по иностранному языку в техническом вузе / О. В. Галустян. – Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. 49. – С. 258-260.

3. Кручинина Г.А. Компетентностный подход в подготовке студентов инженерных специальностей по иностранному языку / Г.А. Кручинина, Н.В. Патяева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 4. – С. 80–84.

4. Крылов, Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера / Э.Г. Крылов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). - С. 51-58.

5. Минеева, О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе / дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А.Минеева. – Н.Новгород. – 226 с.

6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 26.03.02 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (уровень бакалавра) // Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 29 сентября 2015 г. № 960.

7. Учебный план подготовки бакалавров. Направление 26.03.02 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры. Направленность (профиль) Кораблестроение. План одобрен УМС вуза. Протокол № 3 от 13.10 2015.

8. Цветкова, С.Е. Оценка сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза / С.Е. Цветкова, Е.А.Тимохина, Е.А. Терехова // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всеросс. науч. метод. конф. / Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. – Н. Новгород, 2016. – С. 272 – 281.

9. Цветкова, С.Е. Содержательный аспект профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров в области кораблестроения/ С.Е. Цветкова, Е.А. Терехова // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. (Сер. «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии»). – 2014. – № 1. – Н.Новгород: НГТУ, 2014. – С. 83-91.

10. Fuchs M. Focus on Grammar (CD-rom, intermediate level): the interactive multimedia program for learners of English / M. Fuchs, M. Bonner. – Longman.

11. Van, Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. I: Scope. – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1986. – 65 p.

12. Van Ek, J.A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. II: Levels – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1987. – 77 p.

Пример. *Впишите в таблицу соответствующий временной период, либо соответствующее событие*

	The early Egyptians already knew how to assemble planks of wood into a ship hull
	The ships of Ancient Egypt's Eighteenth Dynasty could be oar propelled
1st century China	
around the 12th century	
	The introduction of cannons onto ships encouraged the development of tumblehome
the latter half of the 19th century	

Система промежуточного контроля профессионально-иноязычной подготовки представлена в таблице 3.

Таблица 3

Виды промежуточного контроля и методы его реализации

Вид промежуточной аттестации/ этап	Объекты контроля	Технологии для оценивания	Оценочные средства
Зачёт (1-3 семестры), зачёт с оценкой (4 семестр)	- умения работы с социокультурной / профессионально-ориентированной информацией; - умения непосредственного социокультурного / профессионального общения	- выполнение тестовых заданий на проверку понимания прочитанного; - ответы на вопросы по пройденным темам	- тексты, тестовые задания на проверку понимания, критерии оценки; - вопросы для беседы по пройденным темам, критерии оценки

Выводы. Всё вышеизложенное позволяет авторам констатировать, что теоретическая и практическая значимость данной статьи состоит в обосновании и рассмотрении методической системы контроля профессионально-иноязычной подготовки студентов бакалавриата, во взаимосвязи и взаимообусловленности всех его компонентов (объектов, форм и способов, средств, технологий и показателей оценивания).

Литература:

1. Баранова, Е.Н. Новые подходы к итоговому контролю в иноязычном образовании (школа — вуз) / Е.Н. Баранова, Ф. Томазер // Актуальные

рейтинговая система. Для большего погружения в языковую среду были использованы материалы оригинальных текстов. Вот пример фрагмента того же урока: « Преподаватель приводит цитату из «Маленького принца»: « When you have finished your own toilet in the morning, then it is time to attend to the toilet of your own planet, just so, with the greatest care." И спрашивает: «What do you know about this quotation? Who said it? And where?». Студенты погружаются в языковую среду, далее разыгрываются ролевые ситуации: студенты представляют себя в роли маленького принца, вживаются в эту роль и в роль других героев из произведения «Маленький принц» и начинают мыслить на языке, в сослагательном наклонении думают, как бы они заботились о своей планете. Тут воспитывается нравственность, любовь к Природе, Родине, к свей Земле, происходит кросс-культурная коммуникация, диалог культур: чрез иноязычную среду, созданную путём вживления студентов в роли персонажей «Маленького принца» они учатся любить свою планету, свою Родину, свою Землю, свою Природу. Так воспитывается поликультурная или кросс-культурная личность чрез диалог культур, говоря современной методологической и дидактической терминологией. Ну а на эмоциональном плане происходит формирование лексической компетенции. При этом важно использовать компенсаторные стратегии, так если способность обходиться тем запасом слов, который предусмотрен активной лексикой урока. Чтобы ими обходиться, необходимо применять различные стратегии на практике. К ним Джереми Хармер относит стратегии обнаружения, которые включают в себя несколько стратегий определения и социальных стратегий. Учащийся может обнаружить значение нового слова путём угадывания из контекста, выведения значения из родственного первого языка (L1), использования справочного материала (в основном, словаря), или консультаций у кого-то ещё (например, своего учителя или одноклассников) (10).

Существует естественное ощущение, что почти все стратегии, применяемые к деятельности по обнаружению значений слов, можно было бы использовать в качестве стратегии консолидации на более поздней стадии обучения лексике (10).

Одной из важных компенсаторных стратегий является «угадывание из контекста». Нейшн (11) утверждает, что «случайное обучение через угадывание из контекста является наиболее важным из всех источников обучения лексике ". За последние два десятилетия эта стратегия в значительной степени поддерживалась, поскольку представляется, что она "более комфортно вписывается в коммуникативный подход по сравнению с другими и является более дискретной стратегией обнаружения " (13). Контекст имеет тенденцию быть более интерпретированным как простой текстовый контекст. Тем не менее, некоторые другие важные источники информации также должны быть приняты во внимание при угадывании, такие как: знание предмета через чтение или знание о концептуальной структуре этой темы. В исследованиях Лиу и Нейшна (12) было установлено, что минимальное требование для угадывания состоит в том, что 95% текущих слов уже знакомы обучаемому. Кларк и Нейшн (11) представляют собой индуктивный пятиступенчатый подход угадывания значения слова из контекста, включающий в себя:

Шаг 1. Найти часть речи неизвестного слова.

Шаг 2. Посмотреть на непосредственный контекст неизвестного слова и упростить этот контекст, если это необходимо.

Шаг 3. Посмотреть на более широкий контекст неизвестного слова. Это означает, что надо посмотреть на отношение между частью предложения, содержащим неизвестное слово, и окружающими его частями предложений и предложениями.

Шаг 4. Угадать.

Шаг 5. Проверить предположение.

Есть несколько способов, чтобы проверить предположение:

- 1.Убедитесь, что часть речи предположения такая же, как часть речи неизвестного слова.

- 2.Разбить неизвестное слово на части и посмотреть, относятся ли смысл частей к предположению.

- 3. Подставить предположение на место неизвестного слова. Есть ли смысл в контексте?

- 4. Посмотреть в словаре. (14).

Следует отметить, что использование формы слово происходит после того, как были использованы контекстные подсказки. В некоторых исследованиях (15) предположили, что ученики сделали неправильные предположения, вероятно, из-за их сильной зависимости от формы слова. Когда ученики делают неверное предположение на основе анализа текстовой части, они могут искажать интерпретацию контекста, чтобы поддержать неправильно угаданное значение слова.

Таким образом, самая трудная часть стратегии угадывания заключается в том, чтобы заставить учеников отсрочить использование подсказки формы слова до употребления контекстной информации (11). Поэтому когда учащиеся овладеют компенсаторными стратегиями, освоят интерактивные методы обучения, процесс преподавания станет интенсивным и оптимальным, о чём пишет Т.А. Дмитренко (16). При оптимизации и интенсификации процесса обучения с использованием интерактивных методов и компенсаторных стратегий очень большую роль играет включая механизм импринтинга, (17) - так если процесс «запечатлевания», или непроизвольного запоминания чрез эмоции и чувства: мы лучше и быстрее запоминаем то, что нам нравится, что нас впечатлило, что для нас имеет особый интерес и важность.

Выводы. В статье были рассмотрены интерактивные методы обучения. В процессе их анализа была разработана и апробирована на практике методика использования интерактивных методов при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов с учётом принципов обучения, получивших широкое распространение во вьетнамской методической науке. При этом во главу угла ставился механизм импринтинга, так если запечатлевания учебного материала, который понравился студентам, произвёл определённое воздействие на их эмоциональную сферу в условиях коммуникативно-когнитивного подхода, когда учащиеся не просто прослушивали урок или занятие, а пропускали его через себя, буквально прочувствовали каждый его элемент в процессе интерактивного взаимодействия друг с другом при выполнении учебных заданий. Всё это приводило к оптимизации и интенсификации учебного процесса, повышению его эффективности как по количественным, так и по качественным показателям. Кроме того, большую роль при этом играло использование

Таблица 2

Система текущего контроля (3, 4 этапы обучения)

Виды текущего контроля	Объекты контроля	Технология оценивания	Оценочные средства
Организация /оценивание тренировоч-ной деятельности в	-чтение профессионально -ориентирова-нного текста; - работа с терминологией и грамматикой	- чтение (ознакомительное. изучающее, поисковое); -выполнение тренировочных упражнений	- текст, задания к тексту; - упражнения по лексике и грамматике
Контроль усвоения пройденного материала по теме	- умения непосредстве-нного и опосредованного (чтение, письмо) общения; -усвоение терминологии и грамматических явлений	-краткое сообщение/ответы на вопросы/игра; выполнение заданий по чтению; составление резюме, реферирование; - выполнение тестовых заданий на проверку усвоения терминологии и грамматических явлений	- вопросы для беседы, сценарий/ концепция игры; текст, задания на проверку понимания; - тестовые задания /контрольная работа; критерии оценки

Перейдём ***к рассмотрению особенностей*** промежуточной аттестации, который проводится в виде зачёта (I-III семестры) и зачёта с оценкой (IV семестр).

Объектами промежуточного контроля являются умения работы с иноязычной информацией и устного общения. Зачёт /зачёт с оценкой включает в себя проверку выполнения заданий к тексту и диалог-расспрос по пройденным темам.

Для проверки понимания профессионально-ориентированной информации целесообразны задания с выборочной формой ответа, а именно: выбор наиболее подходящего названия; утверждений, соответствующих содержанию; ключевых терминов, не имеющих отношения к контексту. Если в тексте имеются исторические, либо биографические данные, целесообразны задания на составление плана, заполнение таблицы.

В контексте профессионализации обучения, целесообразен контроль таких объектов, как умения опосредованного /непосредственного профессионально-иноязычного общения (чтение, письмо, устная речь); овладение лексико-грамматической стороной языка специальности.

Следует отметить, что чтение профессионально-ориентированного текста характеризуется как процесс опосредованного профессионального общения. Овладение терминологией является условием успешного понимания и анализа профессионально-значимой информации, что, в свою очередь детерминирует активизацию овладения профессионально-иноязычным тезаурусом и развитие устной речи.

В процессе усвоения и отработки нового иноязычного материала по направлению подготовки основными методами обучения и, соответственно, формами текущего контроля являются упражнения на тренировку терминологии по обозначенной теме; восприятие и понимание, извлечение основной и более детальной информации, а также анализ грамматических форм технического текста.

Пример (упражнение на выделение ключевой информации)**.**

Найдите в тексте ответы на вопросы.

1. What does containerization mean?
2. What is container designed for?
3. What are the advantages of a standard container?
4. What kind of ships and port facilities are required to take full advantage of containerization?
5. What are cellular type full container vessels equipped with?
6. How are containers stacked on board cellular type full container ships?
7. What is the advantage of cellular ships with shore – based cranes?

How are containers mounted on board RO-RO ships?

Контроль овладения материалом в рамках обозначенной темы (нескольких тем) охватывает следующие виды /аспекты профессионально-иноязычной деятельности: ответы на вопросы, несложное высказывание по теме; чтение и понимание текста научно-популярного и прагматического характера; усвоение терминологии и грамматических явлений; составление личного резюме (заполнение формуляра), краткого сопроводительного письма; реферирование технического текста.

Основными формами контроля являются монолог-сообщение, диалог-расспрос, письменные тестовые задания. Целесообразно использование творческих интерактивных форм контроля, например, проведение case-study «Приём на работу» (3 семестр), ролевой игры «Конференция» (4 семестр). В конце семестра предусмотрена итоговая лексико-грамматическая контрольная работа.

Система текущего контроля на третьем и четвёртом этапах профессионально-иноязычной подготовки представлена в таблице 2.

компенсаторных стратегий, которые позволяли развить мыслительные способности учащихся, давали возможность научить их мыслить на изучаемом иностранном языке, обходиться в сложных речевых ситуациях сравнительно небольшим лексическим запасом, добиваясь тем самым гибкости в варьировании им, схожей в сущности с аналогичными способностями, развитыми у носителей данного языка.

Подводя итог настоящему исследованию, следует отметить, что при формировании англоязычной компетенции у любых иностранных студентов, и в частности, у вьетнамских, необходимо широко использовать интерактивные методы обучения, которые будут эффективно воздействовать на эмоции обучающихся, включая механизм импринтинга, - процесс запечатлевания. То, что студентам нравится, там где задействованы все виды психологических процессов, будет запоминаться наиболее интенсивно и оптимально. Интенсификация оптимизация обучения — это количественная и качественная характеристики его. При этом важно учитывать и развивать компенсаторные стратегии обучения. Наиболее эффективным интерактивным методом обучения является метод кейс-стади, который позволяет студентам думать на языке, учиться решать проблемы в языковой среде с учётом иноязычного искусственного окружения, с использованием прагматических аутентичных материалов. Именно в такой среде можно широко применять компенсаторные стратегии обучения, такие, как «угадывание слова из контекста», оперирование известной лексикой, замена неизвестной лексики на известную и так далее. В общем, интерактивные методы играют очень важную роль в процессе формирования лексической англоязычной компетенции у вьетнамских студентов в процессе обучения, оптимизируя и интенсифицируя его.

Литература:

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н.Щукин. 2009.

2. Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилин В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР – Томск: ТУСУР, 2012. – 87 с.

3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 107.

4. ФАН ВАН Зыонг. // NGUYÊN TẮC DẠY và HỌC NGÔN NGỮ // Принципы преподавания и обучения иностранному языку. Ханой.2014.

5. Пермяков О.Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов/Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. С. - Пб. - 2009.

6. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000.

7. Фоменко Т.М. Из истории тестирования // Фоменко Т.М. Французский язык. Тесты как форма контроля: книга для учителя. - М.: Просвещение, 2008. - Режим доступа: #"justify">

8. Википедия. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов

9. Соловова Е.И. Методика обучения иностранным языкам. М. 2002. стр. 80-140.

10. Jeremy Harmer, How To Teach Vocabulary, A SURVEY OF TAIWANESE EFL SENIOR HIGH SCHOOL TEACHERS. University of Essex 2005, 89 c.

11. NATION, I.S.P., 2001. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press.
12. LIU NA AND NATION, I. S. P., 1985. Factors affecting guessing vocabulary in context. RELC Journal, 16, 33-42.
13. SCHMITT, N., 1997. Vocabulary learning strategies. In N. SCHMITT, AND M. McCARTHY, eds. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press, 199-227.
14. NATION, P. AND COADY, J., 1988. Vocabulary and reading. In R. CARTER AND M. McCARTHY, eds. Vocabulary and Language Teaching. London: Longman, 97-110.
15. LAUFER, B. AND SIM, D. D., 1985. Taking the easy way out: non-use and misuse of clues in EFL reading. Englsih Teaching Forum, 23, 7-10, 20.
16. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в ВУЗе Учебное пособие. — М.: МЭЛИ, 2009. — 92 с.
17. Lorenz K. Über tierisches und menschliches Verhalten. Bd 1 — 2. — Münch., 1965.

Педагогика

УДК: 378.241

магистрант 2-го курса факультета иностранных языков
Ершов Денис Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме сравнительного анализа семантических явлений английского и вьетнамского языков. Цель сопоставительного изучения двух языков в семантическом плане—открыть законы и закономерности их внутренних систем, найти общее и различное в процессе их функционирования, чтобы потом использовать полученные в ходе исследования данные в методике преподавания и дидактике для облегчения процесса усвоения и закрепления языкового материала, для поиска путей преодоления интерференции.

Ключевые слова: значение слова, фонетическая оболочка, символ, денотативное значение слова, прагматическое значение слова, сигнификативное значение слова.

Annotation. The article deals with a comparative analysis of the semantic phenomena of the English and Vietnamese languages. The purpose of the comparative study of the two languages in semantic terms is to discover the laws and regularities of their internal systems, to find similarities and differences in the course of their operation, then to use from the study data in teaching methodology and didactics to facilitate the assimilation and retention of linguistic material for research ways to overcome interference.

Keywords: meaning, phonetic hull, symbol, denotative meaning, pragmatic meaning of the word, significative meaning.

Таблица 1

Система текущего контроля (1, 2 этапы обучения*)*

Виды текущего контроля	Объекты контроля	Технологии оценивания	Оценочные средства
Управление процессом усвоения, организация /оценивание тренировочной деятельности	- работа с иноязычным тезаурусом и грамматической стороной речи; - чтение /слушание социокультурного текста; - письмо	- выполнение заданий на тренировку лексики, узнавание и употребление грамматических форм; - выполнение заданий по чтению /слушанию; - создание несложного письменного текста на основе прочитанного	- тренировочные задания /упражнения по лексике и грамматике; -текст, задания на понимание прочитанного /прослушанного; - инструкции для составления письменного текста
Контроль усвоения пройденного материала по теме	- умения непосредственного общения; - письменная /устная речевая деятельность; - усвоение иноязычного тезауруса и грамматических явлений	- участие в игре, монолог-сообщение, ответы на вопросы; -защита компьютерной презентации, заполнение формуляра, написание e-mail; - выполнение тестовых заданий по лексике и грамматике	- сценарий /концепция игры; вопросы для устной беседы; - тема, план презентации, формуляр, инструкции к написанию e-mail; - тестовые задания по лексике и грамматике; критерии оценки

Рассмотрим **систему *текущего контроля на третьем и четвёртом этапах*** профессионально-иноязычной подготовки (содержание, объекты, формы и способы контроля, технологии для оценивания умений).

В 3 семестре начинается профессионализация обучения иностранному языку, которая связана с изучением информации о выбранной профессии, выдающихся деятелях науки, об основных достижениях и современном развитии технологий в данной сфере.

В рамках профессионально-иноязычного обучения учитывается и последовательно реализуется принцип *интеграции*, означающий наличие межпредметных или междисциплинарных связей иностранного языка с дисциплинами направления подготовки («Морская энциклопедия», «Объекты морской техники», «Судовые системы») [9, с. 88]. Учебная иноязычная информация достаточно сложна для восприятия. Для текстов характерна насыщенность специальной терминологией и лексико-грамматическими конструкциями языка техники.

К основным показателям, позволяющим оценить презентацию относятся информативность (глубина раскрытия темы), логико-композиционное построение речи, свободное владение текстом, контакт с аудиторией, темп и фонетическая организация речи, грамматическая сторона речи, соблюдение дизайн-эргономических требований к компьютерной презентации (обоснованная последовательность информации на слайдах, грамотное соотнесение устной речи и компьютерного сопровождения).

Тем не менее, презентация требует значительного времени на подготовку и является формой индивидуального /либо группового опроса, при котором большая часть группы оценивает ответ выступающих. Поэтому проведение презентации не исключает реализации традиционных форм контроля и целесообразно не более 1-го раза в семестр одним докладчиком.

Контроль *овладения лексико-грамматической стороной речи* проводится в форме письменного опроса, предполагающего выполнение тестовых заданий по лексике и грамматике. В конце семестра предусмотрено выполнение лексико-грамматической контрольной работы, позволяющей провести констатирующий контроль и выявить результаты обучения.

Система текущего контроля на первом, втором этапах профессионально-иноязычной подготовки представлена в таблице 1.

Введение. В ходе изучения иностранного языка может возникнуть такое явление, как интерференция. Интерференция (от лат. inter — между, взаимно + ferens, ferentis — несущий, переносящий). Перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык. Как её преодолеть? Такие учёные, как Тимачёв П.В., а также Гильман Д.В., Дмитриева В.С. полагают, что преодоление или уменьшение языковой интерференции при обучении иностранному языку студентов представляется очень сложной задачей, но использование аутентичных учебных материалов, аудионосителей, газет, журналов и т.д., а также правильная организация учебного процесса, способствующая «погружению в язык», а также обучение студентов работать над особенностями изучаемого языка, ведет к ее значительному уменьшению (2;3). На наш взгляд последний пункт вышеприведённого умозаключения учёных, а именно «обучение студентов работать над особенностями изучаемого языка»--наиболее важен, так как позволяет развить у студентов понимание неродного языка, его системы, законов и закономерностей их функционирования. Как же будет работать данное положение применительно к значению слов языка, его семантике.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: провести анализ семантических явлений английского и вьетнамского языков с учётом языковой картины мира для преодоления интерференции при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов (педагогическое образование, уровень бакалавриат) методом сравнительно-лингвистического анализа.

Изложение основного материала статьи. В «Основах общей лингвистики» Андре Мартине описал процесс членения мира в речевой деятельности говорящего посредством монем. Что же представляет собою эта единица с точки зрения ее автора? Под монемами он понимал единицы, с помощью которых говорящий делит действительность на минимальные фрагменты. Так как это способны делать не только слова, но и морфемы, то монема у А. Мартине есть не что иное как некое обобщённое понятие, включающее в себя слова и морфемы (4).

Так, В.Гумбольдт высказывался по данному вопросу следующим образом: “Слово не является изображением вещи, которую оно обозначает, и еще в меньшей степени оно является простым обозначением, заменяющим саму вещь для рассудка или фантазии. От изображения оно отличается способностью представлять вещь с различных точек зрения и различными путями, от простого обозначения - тем, что имеет свой собственный определенный чувственный образ” (5; 6;7).

Изучить чужой язык – не значит привесить новые ярлычки к знаковым объектам. Овладеть языком – значит научиться по-новому анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации». Таким образом, и А. Мартине рассматривает проблему языковой картины мира. Как и Э. Бенвенист, не отрицая общих свойств языка, он обращает главное внимание на особенности, несовпадающие признаки языков как в означаемом, так и в означающем. Такой акцент на языковых различиях, может быть, главная черта, сближающая А. Мартине с дескриптивистами, от которых он в целом далек (8).

Нас же будет интересовать именно смысл, семантика в языковой картине мира вьетнамских учёных. Для того, чтобы чрез языковую картину мира перейти к семантике английского и вьетнамского языка, рассмотрим

концепцию Нём Биен Соана, понимание которой поможет нам найти общее и различное в двух языках и определить пути преодоления языковой интерференции, возникающей в процессе овладения одним из этих языков на базе другого.

Но прежде необходимо сказать несколько слов о теории языкового знака, разработанной Фердинандом де Соссюром и лёгшей в основу современной лингвистики. Языковой знак состоит из означающего (акустического образа) и означаемого (понятия). Языковой знак имеет два основных свойства (9).

Язык составляют языковые сущности — знаки, то есть единства означающего и означаемого. Языковые единицы — это разграниченные между собой языковые сущности. (9).

Язык — система значимостей (valeurs). Значение — это то, что представляет собой означаемое для означающего. Значимость же знака возникает из его отношений с другими знаками языка. Если воспользоваться сравнением знака с листом бумаги, то значение следует соотнести с отношениями между лицевой и оборотной сторонами листа, а значимость — с отношениями между несколькими листами (9).

«То, что отличает один знак от других, и есть всё то, что его составляет». Языковая система есть ряд различий в звуках, связанный с рядом различий в понятиях. Положительны только факты сочетаний данных означаемых с данными означающими (9).

Эта традиция (Ф.д. Соссюра) широко прослеживается в работе Нём Биен Соана «Основы языкознания и вьетнамский язык» (Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt), где объяснятся семантика вьетнамских слов. Ниже приведу краткие выдержки-переводы отдельных положений вышеуказанной работы из главы 14 «Значение слова» (10), сделанные с вьетнамского языка автором настоящей статьи:

Две стороны языка, которые мы распознаём: план выражения (звуковая сторона языка, означающее) и план содержания (означаемое).

Значение слова имеет две стороны.

К примеру, слово «дерево» во вьетнамском языке имеет фонетическую оболочку, когда мы его читаем, и это слово имеет содержание, имеет своё значение.

- 1. Смысл слова может отображать как изначально, так и впоследствии многих понятий, многих определений по значению совершенно различных. Тем не менее, демонстрация и комментирование концептов значения требует от нас временно убрать одну сторону значения с тем, чтобы способ отображения семантики здесь сделать менее громоздким, менее сложным.

- Чтобы ответить на главный вопрос: «Что представляет собой значение слова?» - прежде всего необходимо вернуться к сущности слова как условного знака. Слово — это символ: его надо «произносить», отображая при этом необходимый порядок использования слова.

- 2. а. Когда человек слышит или произносит какое-либо слово, правила произнесения которого он знает, то делает это осознанно правильно, называя явление его наименованием, общепринятым в социальной общности данного ареала; одновременно в большей или меньшей степени он также знает характерные черты сущности того явления; и человек использует это слово в общении правильно в строгом соответствии с грамматическими правилами,

К традиционным *формам контроля умений непосредственного общения* относятся монолог – описание /сообщение и, как альтернатива, диалог-расспрос. Например, сообщение об историко-культурных особенностях страны изучаемого языка.

Диалог-расспрос может проводиться как в режиме индивидуального опроса, так и в парах, в режиме интерактивного взаимодействия учащихся. Критерии оценки включают в себя такие показатели, как количество верных/неверных ответов, лексико-грамматическое оформление речи (наличие ошибок, препятствующих /не препятствующих её пониманию).

С целью «оживления» учебного процесса и повышения мотивации целесообразно использование творческих интерактивных форм контроля, например, проведение *ролевых игр* («Знакомство», «Путешествие»).

К оценочным средствам данной формы контроля относятся сценарий /концепция игры, а также критерии оценки говорения и аудирования (достижение коммуникативной цели; взаимодействие с собеседником; лексическое и грамматическое оформление речи). В качестве технологии оценивания выступает совместное взаимодействие студентов и преподавателя с целью решения определённых речевых задач посредством игрового моделирования реальной ситуации общения.

В плане формирования ПИКК игра обладает следующими преимуществами: обеспечивает возможности межличностного взаимодействия в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни, деятельностный характер усвоения иноязычных, в частности, социокультурных знаний и умений; учит ориентироваться в конкретной ситуации общения, строить своё вербальное и невербальное поведение соответственно культурным нормам.

Однако проведение ролевой игры требует значительных усилий и времени на подготовку, и в условиях неязыкового вуза целесообразно не более одного раза в семестр.

К основным формам *контроля рецептивных видов иноязычной речевой деятельности* относятся: ознакомительное /поисковое *чтение текста* (публицистического, прагматического); *письмо* (письмо-формуляр «Мой университет», e-mail личного характера). Работа с текстом для чтения актуализирует материал в рамках обозначенной тематики общения, расширяет общий кругозор и языковую картину мира, активизирует активный и обогащает пассивный словарь студентов.

Универсальной, творческой формой текущего контроля, позволяющей оценить *умения чтения, письма и говорения* одновременно, является *презентация* (мини-презентация «Родной город», презентация по теме «Лондон»).

Компьютерная презентация – это представление письменного проектного задания по заданной теме, реализуемое с использованием СНИТ в виде набора слайдов.

В процессе подготовки к презентации студент анализирует информацию, выделяет наиболее значимые содержательные аспекты в соответствии с планом, ключевые слова и сочетания, необходимые для подготовки слайдов, оформляет лексическую и грамматическую сторону речи. Сам же процесс презентации связан с демонстрацией умений устной речи (интонация, произношение, умение отвечать на вопросы).

тезауруса в контексте, отслеживание логики и структуры высказывания по теме.

3. Создание письменного высказывания /сообщения по теме на основе прочитанного (одного /нескольких текстов); заполнение бланка (формуляра, анкеты).

4. Аудирование (восприятие информации на слух) фиксирование запрашиваемой информации.

Пример (упражнение на тренировку лексики).

Подберите к словам в левой колонке определения /синонимы.

population	1. decorative domestic objects made by hand
establishment	2. represent by a drawing, painting, or other art form
worth	
depict	3. the outer parts of a town or city
leisure	4. good, important, or interesting
handicraft	5. visually attractive
inhabitant	6. looking at (something impressive or attractive) with pleasure
replace	
outskirts	7. all the inhabitants of a particular place
avenue	8. a business organization, public institution
admiring	9. free time
picturesque	10. a person or animal that lives in or occupies a place
	11. a broad road in a town or city
	12. substitute, exchange

Выполнение соответствующих видов учебной работы является технологией оценивания, которая предполагает помощь со стороны преподавателя, а также использование необходимой справочной литературы (таблицы, электронные словари и др). Основным методом контроля является, как правило, сочетание устного фронтального и индивидуального опроса, за исключением проверочной работы, связанной с созданием письменного сообщения.

Осуществляя контроль и оценивание тренировочной деятельности в режиме устного фронтального /индивидуального опроса, преподаватель принимает во внимание не только правильность выполнения заданий, но также активность учащихся, их способность оперативно реагировать на замечание /наводящий вопрос преподавателя, быстро исправлять допущенную ошибку.

Следует отметить, что *реализация самоконтроля* в процессе тренировочной деятельности эффективна при использовании средств новых информационных технологий (СНИТ). Например, электронный обучающий курс «Focus on grammar» предлагает автоматизированные задания на все виды рецептивной иноязычной деятельности. Особо актуальна возможность выполнения разнообразных заданий на тренировку грамматических явлений, восприятие и понимание информации на слух [10].

Контроль овладения иностранным языком на уровне определённой темы (нескольких взаимосвязанных тем) сопровождает все виды иноязычной речевой деятельности.

которые в языке допустимы для данного слова; мы говорим, что человек понимает значение слова.

Например, вьетнамец или человек другой национальности говорит или слышит слово «cây1»; при этом он может:

- По стандартам отнести слово «cây2» к любому виду дерева в реальной жизни;

- В большей или меньшей степени также может знать в общих чертах о том, что дерево — это вид растения, которая по своему стволу может ясно отличаться от других подобных видов, к примеру: сахарный тростник, бамбук…

- Использовать слова «cây3» в общении, в официальной речи…с учётом грамматических норм вьетнамского языка.

Мы можем сказать, что он понимает значение слова «cây4» во вьетнамском языке (10).

Вплоть до наших дней большинство исследователей всё же рассматривают значение слова как совокупность связей. Однако эти связи не являются логическими закономерностями; но это связи, отражающие договорённость, установленную общностью носителей языка.

Всякий раз изучая значения слова, мы всё же исследуем меж-ассоциативные связи слов с вещами, на которые те слова указывают (прежде всего, это вещи, феномены, действия или свойства…, которым те слова называют имена). С другой стороны, значение слов также изучается как непосредственно, так и опосредованно через множество языковых коммуникативных ситуаций, а которых те слова употребляются (10).

Выше мы рассмотрелислово дерево в различных примерах. Мы спрашивали, что это; и отвечали, что это дерево. Постепенно, от одного дерева к другому, мы установили ассоциативные связи слова «cây5» во вьетнамском языке с общим понятием этого слова. Теперь, продолжая дальше наши исследования, мы используем слово «cây6» в таких выражениях, как: «trồng cây7», «chặt cây8», «tưới nước cho cây9», «cây10 đổ», «cây11 rau», “ cây12 hoa” и продвигаясь дальше в понимании того, что слово «cây13» - это вид растения, имеющего ствол, корень, листья или цветы, плоды…Действительно, мы смогли понять значение слова cây14.

---

[1] дерево
[2] дерево
[3] дерево
[4] дерево
[5] дерево
[6] дерево
[7] сажать деревья
[8] срубить деревья
[9] поливать деревья
[10] деревья упали
[11] овощи
[12] цветы
[13] дерево
[14] дерево

До сих пор можно было выразить кратко следующее: говоря в общем, значение слова представляет собой связь, установленную в нашем сознании между словом и вещью, на которую слово указывает (вещами, которым оно становится символом, знаком) (10).

Следующий вопрос будет: где существует значение слова?

Мы признали и доказали знаковую сущность слова, что оно имеет две стороны: звуковую материальную форму и смысловое содержание, обе стороны тесно связаны друг с другом как две стороны листа бумаги15, если нет одной из сторон, то также не будет и другой. Действительно, бытьё значения заключается в слове; говоря шире, в системе языка. Это части, разделённые на половинки, позволяя о языке говорить в общем и в частности, становятся материально-духовными субстанциями.

Значение слова не существует в сознании, в голове человека. В сознании, в мышлении человека показаны виды сознательной деятельности, процессы мышления и только. Это суждение содержит скрытый намёк на то, что в сознании, в разуме человека показано существование знаний (понятий) о значениях слов, но не сами значения слов.

Отталкиваясь от вышесказанного, продолжим размышлять о том, что слова показывают, объясняют в словаре; вещи, которые нам знакомы, называют значения слов в словарях; суть состоит в том, что слова показывают относительно одинаковые формы с учётом наших знаний о значении слов и только.

- 3.Слова имеют связи со многими факторами, со многими явлениями. Поэтому значения слов также не только показывают один компонент, один тип. Когда мы говорим о значении слова, мы обычно выделяем следующие компоненты значения:

- а- Денотативное значение: Имея в виду связь слова с вещью (или явлением, свойством, действием…), которое оно показывает. Собственно вещь, явление, форма, действие…, - всё это называют денотатом. Денотат может быть реальным и нереальным, видимым или невидимым, иметь и не иметь материальной сущности. Например: земля, небо, дождь, солнце, горячий, холодный, призрак, демон, святой, рай, ад (10).

Сигнификативное значение представляет собой связи между словом и смыслом (или значением, понятием-сигнификатом-если не приходится проводить строгого различия между этими несколькими наименованиями). Тот смысл, который называют сигнификативным значением или сигнификатом (отражение свойств денотата в сознании человека).

- с -.Помимо двух указанных выше компонентов значения слова, когда определяют значение слова, ещё различают два компонента значения. Это прагматическое значение и структурное значение (10).

Прагматическое значение также имеет название коннотативного значения, которое отражает связи слова с субъективным отношением, чувствами говорящего.

Структурное значение представляет собой отношения между словом и другими словами в лексической системе. Отношения между этим словом и

[15] С. 188. Позиция Соссюра у вьетнамских лингвистов

Технология оценивания – последовательность учебных действий в контексте решения определённых языковых /речевых задач, т.е. технология, позволяющая оценить сформированность знаний и умений, составляющих ПИКК.

Рассмотрим **систему *текущего контроля на первом и втором этапах*** иноязычной подготовки будущих инженеров в области кораблестроения (содержание курса, объекты, формы и методы контроля, технологии для оценивания умений).

Базовый курс иностранного языка (1, 2 семестры) ориентирован на повторение, систематизацию и дальнейшее изучение учебного материала, пройденного в рамках среднего образования (тематика социокультурного и учебного общения, грамматика). Таким образом, реализуется *преемственность* между общеобразовательным и профессионально-ориентированным обучением иностранному языку в средней школе и ВУЗе.

Другим значимым принципом отбора и систематизации содержания является принцип *профессиональной значимости*, который означает наличие тематики, связанной с будущей профессией («Рабочий день инженера», «Факультет морских и авиационных технологий»), а также ситуаций социокультурного общения, сопутствующих деятельности инженера («Деловая поездка», «В аэропорту», «В гостинице») [9, с. 87].

Объекты текущего контроля – иноязычные знания и умения всех видов иноязычной речевой деятельности.

Овладение иноязычным тезаурусом и *грамматической стороной речи* является показателем овладения языковой компетенцией, являющейся частью всех других ключевых компетенций в составе ПИКК. Оценивание *умений чтения /слушания текста* социокультурного характера является показателем формирования /овладения дискурсивной и, соответственно, языковой составляющих ПИКК.

Развитие умений устного непосредственного общения в контексте социокультурной тематики является *основной целью профессионально-иноязычной подготовки на I, II этапах* обучения, а, следовательно, и основным объектом текущего контроля. Результаты *устной и письменной речевой деятельности* являются показателем освоения всех ключевых коммуникативных компетенций.

Следует отметить, что авторы выделяют *2 вида текущего контроля*:

1) контроль /самоконтроль усвоения и активизации иноязычного материала;

2) контроль овладения иноязычными знаниями и умениями в контексте определённой темы.

Контроль, сопровождающий усвоение иноязычного материала, реализуется в форме, соответствующей виду учебной деятельности.

1. Упражнения на тренировку лексики и грамматики (оформление тематического словаря, подбор переводных эквивалентов, синонимов, антонимов, перевод, заполнение пропусков в контексте, узнавание и употребление грамматических форм соответственно коммуникативной цели сообщения).

2. Чтение (изучающее), а именно, детальное понимание информации, ориентированное на восприятие, осмысление и автоматизацию иноязычного

ценностный, эмоционально-волевой [3-4], ценностно-мотивационный, рефлексивно-креативный [5] компоненты.

Объектом контроля, проводимого в рамках профессионально-иноязычной подготовки, имеющей практико-ориентированную направленность, является когнитивно-деятельностный компонент ПИКК.

В результате обзора и анализа отечественных и зарубежных исследований (В.Ф.Аитов, З.И.Коннова, Г.В.Елизарова, Н.Сили, С.Савиньон, Ван Эк, Л.П.Кистанова, Н.М.Губина, В.А.Буряк, Л.П.Павлова и др.) авторы берут за основу структуру коммуникативной компетенции, представленную в трудах Ван Эка, включающую в себя *лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную и социальную компетенции* [11-12].

В контексте данного исследования авторы выделяют следующие ключевые компетенции, формирование и оценивание которых возможно и целесообразно в условиях неязыкового технического вуза [8, с. 274]:

- языковая, означающая овладение языковыми знаниями, сформированность умений и навыков, обусловливающих продуктивное решение языковых и речевых задач;

- речевая, означающая наличие речевых умений и навыков, позволяющих производить значимое высказывание, формировать мысли посредством языковых средств;

- социокультурная, означающая наличие осведомлённости о национально-культурных особенностях и речевого поведения носителей языка; умений употреблять лексические единицы, соответственно нормам и ценностным ориентациям соответствующей культуры (оценивается в рамках языковой, речевой, дискурсивной компетенций);

- дискурсивная, означающая наличие знаний о типовых способах построения высказываний (дискурсов) разных функциональных стилей; умений работы с информацией социокультурного и научно-технического характера.

Обзор и анализ теоретических основ проблемы позволил уточнить и конкретизировать терминологический аппарат в рамках статьи.

Текущий контроль – контроль, который реализуется в течение семестра, в процессе введения, тренировки и усвоения учебного материала, либо по итогам изучения темы (дидактической единицы), либо двух небольших тем, связанных между собой.

Промежуточный контроль – контроль, который проводится по итогам обучения по окончании семестра, а также по окончании всего курса обучения иностранному языку, в форме промежуточной аттестации (зачёта, зачёта с оценкой или экзамена).

Объекты контроля – иноязычные знания и умения иноязычной речевой деятельности, *знаниевая и деятельностная* составляющие, *показатели освоения* ПИКК , подлежащие контролю и оцениванию.

Способ / метод контроля – способ изложения студентами иноязычного материала, подлежащего контролю и оцениванию (устный, письменный контроль /опрос).

Форма контроля – вид учебной работы для оценивания. Например, вид работы, подлежащей оцениванию в режиме устного опроса: монологическое высказывание, диалог, диалог-расспрос (вопросно-ответная беседа).

другими словами проявляются на двух осях: парадигматической оси и синтагматической оси. Отношения на парадигматической оси позволяют нам определить значимость слова, отличающую это слово от другим слов; тогда как отношения на синтагматической оси позволяют нам определить валентность — сочетаемость слова (способность сочетаться с другими словами).

Действительно, вышеуказанные различия необходимы и обоснованы; однако компоненты этих значений не всегда одинаково присутствуют и отображаются во взаимоотношениях между словами. К примеру, в разделе лексики семасиологии всякий раз, когда упоминается о прагматическом, структурном значении слова; даже при полном указании на денотат в качестве подтверждения их существования в основном является скрупулёзный анализ, доказательства по-настоящему чёткие и понятные.

- 4. Что касается до лексики и семасиологии, то тут на первый план выходит сигнификативное значение16. Необходимо понимать связи, о которых мы говорим в понимании значения слова, здесь важны связи исходящие, связи отражающиеся; поэтому сигнификативное значение можно рассматривать как отражение вещи-денотата (правильнее будет отражение свойств, их характерных черт и особенностей) в сознании человека, осуществляемое словом17.

Главное внимание заостряется на анализе, описании слова как лексико-семантической единицы в ракурсе его сигнификативного значения, тогда как другие компоненты значения часто упускаются. (Их мы рассматриваем только в необходимых случаях). Поэтому здесь, когда действительно необязательно давать чёткое определение их терминологической стороне, мы будем говорить о значении с точки зрения его содержания, понимаемого как сигнификативное значение для простоты.

- 5. Необходимо отличать значение слова от понятия. Значение и понятие тесно взаимосвязаны друг с другом, однако, говоря в общем, они не совпадают между собой.

Понятие является результатом мыслительного процесса познания, отражающим самые общие, самые обобщённые характерные черты и самые типичные особенности вещи, явления. Мы владеем понятиями главным образом благодаря научно-исследовательским открытиям. Содержание понятия может быть очень широким, глубоким, приближённым к научной истине; и может выражаться целым рядом противоречивых мнений. С другой стороны, следует пояснить, что никакое понятие не может собой отражать всего лишь одно слово; оно может быть выражено более, чем одним словом. Например: жёсткая вода; орбитальный комплекс; комбайн; биотехнологии…

Значение слова также отражает общие, обобщённые характерные черты вещи, явления путём изучения их человеком в реальной жизни природы и общества. Однако они не могут быть до конца результатом познания, максимально приближенным к научной истине. Поэтому чем меньше какие-

---

[16] Языковая картина мира вьетнамских учёных-лингвистов схожа с концепцией Андре Мартине и Фердинанда де Соссюра у вьетнамцев мало чем отличается от европейской.

[17] С. 190.

либо вещи, явления изучены, открыты путём познания и отражения их в значения слов как присвоенных им наименований, тем дальше они становятся областью научного познания.

Вместе с тем мы видим, многие слова могут быть отражены такими понятиями как междометия и служебные слова, к примеру и в значениях слов к тому же может содержаться полностью и оценка то одной, то другой стороны, может содержаться и чувство и отношение человека.

Таким образом, из вышеприведённого анализа понятия семантики у вьетнамских авторов видно, что их концепция значения слова мало чем отличается от европейской. Достаточно взять для сравнения точку зрения Елисеевой В.В. (10), которая выделяет те же виды значений английских слов, что и вьетнамские авторы, а также уделяет большое внимание полисемии, вследствие незнания и непонимания которой возможно языковая интерференция при изучении вьетнамского или английского языка носителями другого языка.

При формировании лексической компетенции важно учитывать и такое важное семантическое явление, как омонимия. Омонимия имеет место и во вьетнамском, и в английском языках. Прежде всего это связано с огромным количеством заимствований из других языков как в английском, так и во вьетнамском языках; вьетнамский отличается от остальных вьет-мыонгских тем, что подвергся интенсивной китаизации, в частности, до 60 % лексики современного вьетнамского заимствовано из китайского языкаhttps://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D0%B2%D1%8C%D0%B5%D1%82%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B0 - cite_note-3 (11). Китай многократно завоёвывал Вьетнам, начиная со II века до н. э. На протяжении долгого времени китайский был языком литературы Вьетнама. Вьеты разработали систему записи своего языка модифицированными китайскими иероглифами, однако в XX веке вьетнамский был переведён на куокнгы — разновидность латиницы (11).

После китайского значительного влияние на вьетнамский язык оказал французский (11). Французскими и португальскими миссионерами была разработана письменность для вьетнамского языка на основе латиницы с диакритическими знаками для обозначения отсутствующих в основном наборе звуков. Кроме того, во вьетнамский проникли галлицизмы дам (đầm, «дама», от «madame»), га(ga, «вокзал», от «gare»), шоми (sơ mi, «рубашка», от «chemise»), бупбе (búp bê, «кукла», от «poupée»).

Всё это делает возможным сравнение явления омонимии в английском и вьетнамском языках рамках моей диссертации и адаптировать этих сравнений в ходе занятий. Во вьетнамском языке очень много собственно омонимов: -1. «động cơ»—мотор, двигатель; -2. «động cơ»--мотив, побуждение; 1. «hết» - кончиться, прийти к концу; 2. «hết»--полностью, целиком.

Так же и в английском очень много полных омонимов:

- 1 Sound [saund] – здоровый
- 2. Sound [saund] – звук.

Это вызвано ещё одной причиной — словообразованием. И для вьетнамского, и для английского языков характерно наличие такого способа словообразования, как конверсия, который порождает омонимы.

различных видов иноязычной речевой деятельности существуют и разработаны учёными-методистами.

Изложение основного материала статьи. Тема организации контроля учебно-познавательной деятельности студента является одной из самых обсуждаемых тем как отечественных, так и зарубежных методистов (О.В.Барышникова, О.В.Галустян, И.Н.Гулидов, О.А. Долгина, В.И.Загвязинский, Г.А.Китайгородская, И.Л.Колесникова, Е.И. Пассов, П.И.Пидкасистый, Г.В.Рогова, В.А.Сластенин, С.Д.Смирнов, Г.Н. Степанова, К.М. Хоруженко, Д.В.Чернилевский, А.Дейвис, А.Кнапп-Потхофф и др.).

Так, в работе О.В. Галустян представлена следующая система контроля знаний студентов, изучающих иностранный язык, [2, с. 260]:

- стартовое (входное) тестирование;
- текущий контроль, в процессе которого контроль и оценка каждого вида деятельности осуществляется преподавателем на занятии;
- промежуточный контроль, реализуемый преподавателем в конце изучения раздела в форме письменного тестирования;
- итоговый контроль, проводимый по завершении курса обучения иностранному языку (в конце четвертого семестра) в форме устного собеседования и письменного тестирования.

Выбор оптимального метода контроля является необходимым условием измерения сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Анализ научных исследований О.В. Галустян, И.Н. Гулидова, О.А. Г.А.Китайгородской, В.А.Сластенина и др. позволил выявить следующую классификацию методов контроля: устный индивидуальный, устный фронтальный, устный групповой, письменный, компьютерный. Особый акцент преподаватели-практики (Ю.Н.Гутарева, А.В.Матиенко, О.В.Барышникова, О.В.Галустян, Г.Н.Степанова) делают на необходимости использования творческих форм контроля (мультимедийная презентация) и профессионально ориентированных ситуаций.

Отказ от передачи содержания художественного текста в пользу делового или профессионально-ориентированного является современной тенденцией осуществления итоговых форм контроля профессионально-иноязычной подготовки [1].

При обосновании системы контроля учитываются содержание компетенций, формируемых соответствующей дисциплиной, а также особенности содержания учебного материала на конкретных этапах обучения.

Согласно Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и учебного плана бакалавриата по направлению подготовки 26.03.02 (Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры) дисциплина «Иностранный язык» ориентирована на формирование общекультурной компетенции ОК5. Обладание данной компетенцией трактуется как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [6-7].

Иноязычная составляющая ОК5 – есть профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция (ПИКК).

Следует отметить, что в структуре ПИКК педагоги – исследователи наряду с когнитивно-деятельностным компонентом выделяют мотивационно-

Ключевые слова: профессионально-иноязычная подготовка, контроль учебно-познавательной деятельности студента, текущий контроль, технология оценивания, итоговый контроль.

Annotation. The quality of graduates' training is one of the most important goals of modern society. To achieve it it is nessessary to arrange educational environment, which can provide the required level of training. Implementing traditional and new methods, instruments and forms of training, as well as systematic control of learning and cognitive activity of a student according to the federal state educational standards of higher education aims at solving this task. The purpose of this article is the consideration of the system of control of professional foreign language training of students in accordance with the content of professional foreign language training in non-linguistic higher school.

In the main part of the article the structure of professional foreign language communicative competence, as well as objects, forms, methods and instruments of various kinds of control are considered; terminological apparatus is specified and refined.

In the conclusion theoretical and practical importance of the article is formulated.

Keywords: professional foreign language training, control of learning and cognitive activity of the student, current (continuous) control, assessment criteria, final control.

Введение. Переход на двухуровневую систему обучения способствовал увеличению количества студентов, принимающих участие в международных образовательных проектах, а также выпускников бакалавриата, стремящихся продолжить обучение в зарубежных вузах. Кроме того, знание иностранного языка содействует активному взаимодействию специалистов различных направлений на международном уровне. Следовательно, повышаются требования к качеству профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов в области развития их иноязычной коммуникативной компетенции. Обеспечить высокий уровень подготовки кадров можно лишь путем творческого подхода к организации учебного процесса, сочетанию традиционных и новых форм, методов и средств обучения, а также осуществлению систематического и планомерного контроля учебно-познавательной деятельности студента. Контроль, являясь системообразующим компонентом педагогического управления (И.Н. Гулидов, М.Л. Романова), должен опираться на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и быть направлен на достижение поставленной цели обучения.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение методической системы контроля профессионально-иноязычной подготовки студентов бакалавриата, во взаимосвязи и взаимообусловленности всех её компонентов: объектов, форм и способов контроля, оценочных средств, технологий и показателей оценивания, определённых соответственно содержанию профессионально-иноязычной подготовки на определённых этапах обучения в неязыковом вузе.

Детальное рассмотрение критериев оценивания иноязычной деятельности не является целью данной статьи, т.к. универсальные критерии оценки

Как в английском, так и во вьетнамском языках есть такое семантическое явление, как конверсия, которое представляет собой образование новой основы из уже существующей (выводной) основы простым переосмыслением последней без любого изменения её формы. Заметим, что производная основа всегда относится к другой части речи, чем выводная, и соответственно приобретает новые синтаксические и морфологические свойства.

Например, глагол «to water — поливать» был образован конверсией от существительного «water — вода». Проецирование основы сущ. в основу глагола приводит к тому, что последняя образует формы времени (I water, he waters, I watered, I have watered и т. д.), тогда как основа существительного water не могла изменяться даже по числам (water — неисчисляемое существительное).

Другой пример конверсии: существительное «a burn — ожог» было образовано конверсией от глагола «to burn — жечь, обжигать».

Теперь рассмотрим варианты конверсии во вьетнамском языке: Слово «hay» - прилагательное — хороший, удачный, интересный: tin hay — хорошая, удачная новость; в следствие конверсии приобрело глагольные признаки и стало глаголом: - 2 — hay — знать, иметь сведения, быть в курсе. Пример употребления: «cho hay” — сообщить.

Hay tin chiến tranh đã kết thúc — узнать об окончании войны.

Выводы. Подобные примеры делают вполне возможным адаптацию настоящей методики по обучению семантики лексических единиц методом сравнительно-лингвистического анализа, помогают преодолеть межъязыковую интерференцию. Таким образом, методика, разработанная в моей магистерской диссертации, была апробирована на практике, показала свою эффективность и жизненность. Автором настоящей работы были проведены 7 занятий: пять по практике речи и 2 по лексикологии. На всех занятиях была опробована настоящая методика обучения семантике лексических единиц английского языка вьетнамских студентов методом сравнительно-лингвистического анализа. Беседы со студентами показали, что они были заинтересованы в изучении лексики и достаточно высоко мотивированы, стремились добиться преодоления межъязыковой интерференции.

Подводя итог настоящему исследованию, следует отметить, что при изучении иностранного языка возможно возникновение такого явления, как интерференция. Для его преодоления надо знать языковую картину мира носителей того языка, который мы преподаём или изучаем. На примере рассмотрения значения слова английского и вьетнамского языков видно, что вьетнамская языковая картина мира мало чем отличается от английской. Так как и английскому, и вьетнамскому языкам свойственны такие явления, как омонимия, конверсия, полисемия, в них различаются такие виды значений, как денотативное, коннотативное, прагматическое и сигнификативное, то обучение носителей одного из этих языков другом будет проходить весьма успешно методом сравнительно-лингвистического анализа. При этом формирование лексической компетенции позволит в значительной степени избежать языковую интерференцию, так как студенты будут знать сходство и различие языковых систем и действующих в них закономерностей, практически уметь оперировать ими в процессе общения и взаимодействия в ходе межкультурной коммуникации и межличностного общения, что позволит оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения.

Литература:

1. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. — М.: Просвещение Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. 1976.

2. Тимачев П.В. Автореферат диссертации по филологии, специальность ВАК РФ 10.02.04 Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха, 2005. Режим доступа: http://cheloveknauka.com/lingvokulturnaya-interferentsiya-kak-kommunikativnaya-pomeha.

3. Гильман Д.В., Дмитриева В.С., ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ // Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Режим доступа: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_dmitrieva_gilman.pdf.

4. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. Вып. 3. - М., 1963. - С. 347-566.

5. Радченко О.А. Язык как миросозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. Т. 1. - М., 1997

6. Даниленко В.П. Действенность языковой картины мира в концепции Лео Вайсгербера. — Режим доступа: http://old.islu.ru/danilenko/articles/dejstvennost.htm

7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984

8. Алпатов В.М. История лингвистических учений. Учебное пособие для вузов. - 4-е изд. испр. и доп. - М.: Языки славянской культуры, 2005. - 368 с.

9. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / Пер. с французского А. М. Сухотина, под редакцией и с примечаниями Р. И. Шор. — М.: Едиториал УРСС, 2004.

10. Nêm Биен Соана. Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt // Основы языкознания и вьетнамский язык, Ханой, 1989.

11. Китаизмы во вьетнамском языке | Универсальная энциклопедия

12. Елисеева В. В. "Лексикология английского языка" режим доступа: http://www.homeenglish.ru/Texteliseeva.

15. Гиниятуллина, Д.Р., Фахрутдинова Г.Ж. Педагогическое наследие арабского просветителя в контексте реализации принципа диалога культур/ Гиниятуллина Д.Р., Фахрутдинова Г.Ж. // Казанская наука. - 2013. - № 9. - С. 254-256.

16. Иванов, В.Г. Особенности развития творческих способностей студентов-будущих менеджеров / Вестник Казанского технологического университета. – 2010. –№ 6. – С. 293-297.

17. Хусаинова, Г.Р. Особенности организации обучения студентов будущих менеджеров для развития профессионально-значимых творческих способностей / Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16, № 16. – С. 263-267.

18. Хусаинова, Г.Р. Развитие творческих способностей студентов-будущих менеджеров процессе иноязычной подготовки/ Г.Р. Хусаинова: автореф. дис. канд пед. наук – Казань, 2010. - С. 20.

19. Хусаинова, Г.Р. Использование приемов решения творческих задач на занятиях по дисциплине «Деловой иностранный язык» (Английский)/ Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17, № 9. – С. 376-379.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна
Нижегородский государственный технический
университет имени Р. Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Малинина Ирина Александровна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(г. Нижний Новгород)

КОНТРОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Качество подготовки выпускника ВУЗа является одной из важнейших задач современного общества. Для ее решения необходимо организовать образовательное пространство, способное обеспечить требуемый уровень подготовки кадров. Применение традиционных и новых методов, средств и форм обучения, осуществление систематического и планомерного контроля учебно-познавательной деятельности студента в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования направлены на решение поставленной задачи. Целью данной статьи является рассмотрение системы контроля учебно-познавательной деятельности студентов бакалавриата в соответствии с содержанием профессионально-иноязычной подготовки в неязыковом вузе.

В основной части статьи рассмотрены структура профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции объекты, формы, методы и средства различных видов контроля, уточнен и конкретизирован терминологический аппарат.

В заключении сформулированы теоретическая и практическая значимость статьи.

менеджера приносят организации или эффективное функционирование предприятия.

На основе анализа ФГОС третьего поколения ВПО по направлению подготовки 080500 «Менеджмент» нами было выявлено, что более половины профессиональных компетенций менеджера-бакалавра и магистра, включают профессионально-значимые творческие способности. Творческие способности являются универсальным понятием – они относятся к разряду общих способностей, т.к. их проявление возможно в любой профессиональной деятельности. Ключевые профессионально-значимые творческие способности играют существенную роль в осуществлении профессиональной деятельности менеджера. В качестве ключевых квалификаций и основы формирования профессиональных способностей они выступают как ключевой компонент профессиональной компетентности менеджера.

Литература:

1. Новый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и др. служащих. – М.: Омега - Л, 2005. – 393 с.
2. Мескон М. Основы менеджмента; пер.с англ. / М. Мескон, Х. Майкл, Ф. Альберт, Хедоури. – 3-е изд. – М.: Вильямс, 2008. – 672 с.
3. Уткин, Э.А. Курс менеджмента: учебник для вузов / Э.А. Уткин – М.: Зерцало, 2000. – 448 с.
4. Практическая психология для менеджеров; отв. ред. Тутушкина М.К. – М.: Филинъ, 1996. – 368 с.
5. Бизнес-словарь [Электронный ресурс]: Справочно-информационный ресурс поддержки предпринимательства – электрон.дан. - М.: 2006. – Режим доступа: http// www.businessvoc.ru, свободный.
6. Бландел, Р. Эффективные бизнес-коммуникации: теория и практика в эпоху информации; пер. с англ. / Р. Бландел. – СПБ.: Питер, 2000. – 381 с.
7. Хусаинова, Г.Р. Развитие творческих способностей студентов-будущих менеджеров процессе иноязычной подготовки / Г.Р. Хусаинова: дис. …канд. пед. наук- Казань, 2010. – С. 250.
8. Хусаинова, Г.Р. Состав и способы оценки развития компонентов профессионально значимых творческих способностей у будущих менеджеров/ Хусаинова Г.Р., Галеева Ф.Т. // Современные наукоемкие технологии. – 2016. - № 5-2. – С. 394-398.
9. Вэттен, Д. Развитие навыков менеджмента / Вэттен Д., Дэвид А., Камерон Ким С. – 5-е изд. – СПб.: Нева, 2004. - 670 с. (современный бизнес)
10. Роббинз, Стивен П. Менеджмент: пер. с англ. / Стивен П. Роббинз, М. Коултер. – 8-е изд. - М: Издательский дом «Вильямс», 2007. – 1056 с. ил.
11. Виноградова, З.И. Стратегический менеджмент, «дерево» целей. Учеб.пособие для студ-в высших учебных заведений (под ред. З.И. Виноградовой) / З.И.Виноградова, В.Е.Щербакова – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2004. – 304 с.
12. Инновационный менеджмент: Учебник для вузов / С.Д. Ильенкова, Л.М.Гохберг, С.Ю.Ягудин [и др.], под ред. С.Д.Ильенковой. М: ЮНИТИ, 2000. - 327 с.
13. Андреев, В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера / В.И.Андреев. - Казань: СКАМ,1992. – 207 с.
14. Гиниятуллина, Д.Р. К вопросу о культурном измерении образования/ Высшее образование в России. - 2007. - № 10. - С. 128-130.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
ГОУ ВО «Нижегородский Государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр по профилю логопедия Соловьева Наталья Николаевна
ГОУ ВО «Нижегородский Государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ РЕЧИ

Аннотация. В статье дается нейропсихологический анализ структуры психического развития при задержке речи, подробно рассматриваются причины возникновения, обоснована классификация задержек речи на основе этиологических критериев, которая имеет важное значение в психологической и логопедической коррекции.

Ключевые слова: классификация ЗРР, этиологическое классификационное основание; задержка речевого развития, нейропсихологический анализ структуры отклоняющегося развития при ЗРР, становление функциональной асимметрии, компенсация.

Annotation. the article provides neuropsychological analysis of the structure of mental development, delay of speech, discusses in detail the causes and suggests the classification of delays of speech on the basis of etiologic criteria, which is important in psychological and logopedic correction.

Keywords: classification of a delay of the speech, etiologichesky classification basis; a delay of speech development, the neuropsychological analysis of structure of the deviating development at a delay of the speech, formation of functional asymmetry, compensation, formation of functional asymmetry, compensation.

Введение. В настоящее время в коррекционной психологии, медицине и логопедии нет единого понимания термина задержка речевого развития, но все специалисты занимаются активной психологической, медицинской, логопедической коррекцией данной особенности развития.

Авторы статьи придерживаются следующей трактовки данного термина: задержка речевого развития (ЗРР) это замедление темпа, при котором уро¬вень речевого развития не соответствует возрасту ребенка. Этих детей следует отнести в «группу риска» по речевой патологии. Данная группа характеризуется тем, что в любой ребенок может перейти в группу речевых нарушений или группу нормы.

Для глубокого изучения проблем коррекции отклоняющегося психического развития ребенка с ЗРР необходима координация усилий различных специалистов. Тем не менее, в образовательной и коррекционной деятельности специалисты не обращают достаточное внимание на нейропсихологические закономерности психического развития ребенка с ЗРР.

Формулировка цели статьи. Прогностическое значение нейропсихологического анализа отклоняющегося психического развития ребенка с ЗРР, позволяет определить пути и сроки его преодоления, зависит от

понимания этиологии, обусловливающей недостаточную работу мозга ребенка. Время воздействия, вредоносность фактора для ребенка будет оказывать разное воздействие, и определять структуру психического развития при ЗРР.

Работа мозга до трех лет характеризуется тем, что функции поврежденного полушария мозга берет на себя здоровое, т.е. самый эффективный период коррекции до трех лет. Обращение к нейропсихологическому анализу позволяет систематизировать и выделить различные варианты ЗРР.

Изложение основного материала статьи. Предлагая данную классификацию задержки речевого развития (ЗРР) автор руководствовался этиологическими классификационными основами. Последовательно рассмотрим их. Первый вариант можно условно назвать ЗРР конституционального характера. Это отклонения при ЗРР возникают в связи с замедленными темпами формирования психических функциональных систем, что обусловлено индивидуальными особенностями задержанного развития лобных отделов мозга и определяется наследственностью семейной конституции. По данным В.А. Ковшикова причиной запоздалого развития речи является задержка процесса миэлинизации двигательных и ассоциативных нервных волокон в центральной нервной системе [5]. Этот процесс обычно начинается раньше у девочек, чем у мальчиков.

Ребенок «дублирует» психическое становление родителей и при благоприятных условиях показывает хорошие результаты выравнивания. ЗРР первого варианта конституционального характера в наших исследованиях встречалось чаще по мужской линии. Мальчики дублировали ход речевого развития своих отцов, что подтверждалось многократно. По данным М. Зеемана, наблюдается в 20,6 % всех случаев позднего развития речи, которую можно было проследить в трех поколениях, чаще всего по линии отца [4]. А. Митринович-Моджеевская (1965) указывает, что у лиц с ЗРР, как правило, доминирует правое полушарие головного мозга (левши); это наблюдается по мужской линии [8]. Факт наследственного характера ЗРР подтверждается и наблюдениями над однояйцевыми близнецами.

Второй вариант ЗРР соматогенного происхождения, причина которого является перенесение ребенком соматических заболеваний. Часто болеющие дети (перенесшие 4 заболевания и более в течение года) представляют собой наиболее многочисленную группу риска. Число их составляет 92,2 % в группе детей с ЗРР.

А.В. Семенович напоминает о необходимости рассматривать психическое, психосоматическое, соматическое развитие в единстве, ибо в детстве соматогнозис предопределяет программное обеспечение фабулы развития детей [9].

Можно полагать, у детей с ЗРР соматогенного происхождения резистентность (сопротивляемость организма) ниже, чем у их здоровых сверстников, что свидетельствует о снижении резервных возможностей организма. Длительные хронические заболевания, стойкие астении приводят к ЗРР. Как правило, дети рождаются у здоровых родителей, а ЗРР – следствие перенесенных заболеваний. Дополнительными симптомами являются головная боль, повышенная утомляемость, снижение работоспособности, снижается внимание, память и так далее. Также к этой группе относят детей с

возможных ответных действий конкурентов. На данном этапе предметом творчества менеджера является проектирование возможных действий конкурентов. Здесь менеджеру важно использовать творческие предположения (что, если мы сделаем так?) и целенаправленную разработку альтернатив поведения конкурентов, ведь об их реакции менеджер может только догадываться.

Оценка рисков, неопределенностей также требует творчества и предметом творчества менеджера становится генерирование всевозможных предположений о реакции потребителей, делаются всевозможные предположения об изменениях в экономике, законодательстве и политике, что осложняется нестабильностью и высокой изменчивостью социально-экономической среды.

Вышеописанный алгоритм работы менеджера также применим и к профессиональным компетенциям № 10, 13, 21 и 48, т.к. он должен быть готов участвовать во внедрении технологических и продуктовых инноваций, различных маркетинговых стратегий организаций. Итак, проанализировав ФГОС, исследования в области менеджмента, с учетом высокой изменчивости социально-экономической среды, мы выявили, что более половины профессиональных компетенций менеджера - бакалавра требуют творческих способностей.

Уровень творчества менеджера – магистра выше, т.к. он должен быть способным самостоятельно разрабатывать корпоративную стратегию, программу организационного развития и изменений. В отличие от менеджера – бакалавра, от которого требуется способность участвовать в разработке подобной деятельности, под руководством менеджера более высокого уровня. На уровне магистра менеджмента, согласно Дублинскому дескриптору он, помимо владения компетенциями на уровне бакалавра, «обязан демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной».

Выводы. Анализ профессиональной деятельности современного менеджера показывает, что задачи, с которыми сталкивается современный менеджер, нестандартные, не могут быть описаны определенным алгоритмом, т.е. в основе деятельности менеджера лежит творческий подход к решению профессиональных задач. Деятельность менеджера требует от специалиста способность видения, постановки и решения неопределенных проблем. Высокая динамика наблюдается и в сфере технологий, поэтому менеджеру необходима способность мотивировать подчиненных на творческое саморазвитие, способность создать творческую обстановку. Условием успешности современного менеджмента являются инновации различного рода (новый порядок, новый метод, изобретение и т.д.). В деятельности такого рода на менеджера возлагаются сложные обязанности осуществления координации деятельности и анализа ее эффективности, так как он должен свести воедино и проанализировать сделанное рабочей группой и на этой основе принять эффективное решение, которое бы оказалось прибыльным.

Продукт деятельности современного менеджера нематериален – это управленческие решения, которые требуют анализа большого количества информации, нестандартных задач, генерирования большого разнообразия альтернатив и быстроты реакции на изменения окружающей среды. Критерии эффективности управленческих решений – прибыль, которую решения

Креативный менеджмент представляет собой управление, специализированное на поиске и внедрении новых перспективных путей эволюции предпринимательства, выработке решений, способствующих основанию, совершенствованию и развитию деловой активности. Показателем успешности креативного менеджмента часто становятся инновации – внедрение новшеств (производственных, управленческих или маркетинговых), улучшающих положение дел во всех сферах бизнеса. Новшеством может быть новый порядок, новый метод, изобретение [11, 12]. Функции инновационного менеджера выполняются либо традиционным менеджером, либо специалистом, приглашенным со стороны, например, из консалтинговой фирмы. Инновационный менеджер имеет дело с различными фазами инновационного процесса и с учетом этого строит свою управленческую деятельность. Главная цель инновационного менеджера – снизить риск в жизнедеятельности фирмы и создать комфортные условия для работы сотрудников [12, 13].

Согласно нашему анализу ФГОСа ВПО по направлению подготовки 080500 «Менеджмент», профессионально-значимые творческие способности являются ключевым компонентом профессиональных компетенций менеджера как квалификации бакалавр, так и магистр [14, 15, 16, 17, 18, 19].

Важность творческого подхода на уровне бакалавра менеджмента рассмотрим на примере компетенции «способен разрабатывать бизнес-планы создания и развития новых организаций (направлений деятельности, продуктов и т.п.)» (ПК-49)» и профессиональных задач бакалавра менеджмента, связанных с предпринимательской деятельностью - разработка бизнес-планов и организация предпринимательской деятельности.

Бизнес-план является специальным инструментом менеджмента для инновационной деятельности. Цель разработки бизнес-плана – решить проблемы, возникающие у организации. Согласно анализу исследований в области менеджмента, для наиболее важных этапов разработки бизнес-плана необходимо творчество. Самая важная часть бизнес-плана для потенциального инвестора – раздел «описание продуктов (услуг), предлагаемых потребителям». Особо следует подчеркнуть разницу между тем, что представлено на рынке в настоящее время и что собирается в будущем предложить фирма, т.к. выход на рынок и рост объема продаж напрямую зависит от уникальных свойств представленного в бизнес-плане продукта. На данном этапе предметом творчества менеджера является координирование процесса разработки уникального, т.е. нового товара. Продуктовые инновации могут быть различными: новый турпродукт, новая услуга, совершенно новый товар или модификация уже имеющегося (например, объединение функций двух товаров в одном), расширение ассортимента уже имеющегося товара. В инновационной деятельности функции менеджера – развивать высокий мотивационный настрой своей команды на творчество, стимулировать подчиненных на выдвижение новых идей. Менеджер должен содействовать саморазвитию подчиненных (во многих крупных компаниях для этого имеются креативные центры), сам он также должен владеть инновационными методами, чтобы вместе с подчиненными генерировать новые идеи.

Следующий важный шаг в создании бизнес-плана – провести анализ конкурентов на рынке. Если фирма единственный производитель и продавец данного товара в отрасли, то необходимо проанализировать потенциальных конкурентов, внедряющихся в отрасль, а также оценить вероятность

соматической астенией, которую характеризует истощаемость, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения.

Третий вариант ЗРР психогенного происхождения. Причина – неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка, гиперопека, гипоопека, то есть недостаточное стимулирующие действие средовых факторов. Воспитанники домов ребенка, интернатных учреждений, даже с сохранными предпосылками интеллектуального развития будут иметь ЗРР. Ребенок с ЗРР при благоприятных условиях показывает хорошие результаты выравнивания. И.А. Скворцов сравнивает отсутствие должной материнской заботы при уходе за младенцами, с органическими дефектами при рождении ребенка, что негативно отразится на психическом и эмоциональном развитии ребенка на последующих этапах развития [5].

О.Е. Громова отмечает, что качественно изменился состав детей, нуждающихся в логопедической помощи, – многократно возросла численность социальных сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, вынужденных переселенцев из стран СНГ, детей-беженцев и др. [2]. ЗРР детей раннего и дошкольного возраста может быть обусловлена образом жизни современного ребенка – постоянным просмотром телевизора, игрой на компьютере, чрезмерной занятостью родителей и т.д.

Четвертый вариант – это ЗРР церебро-органического генеза (при этом типе сочетаются признаки незрелости нервной системы ребенка и признаки парциального нарушения ряда психических функций). При данной форме ЗРР могут отмечаться грубые и стойкие локальные разрушения созревания мозговых структур, что обусловливает снижение работоспособности, слабую концентрацию внимания, снижение памяти при сохранных предпосылках интеллектуального развития.

Следует подчеркнуть, что у ребенка раннего и дошкольного возраста локальные поражения головного мозга не всегда вызывают ЗРР, так как детский мозг обладает высокой степенью пластичности, замещая поврежденный участок другим, без функциональной специализации. Компенсаторные процессы возникают при повреждениях и направлены на оптимизацию работы функциональных систем мозга, при минимальной мозгофой дисфункции ММД такие перестройки могут оказаться успешными.

В период речевого развития состояние проводящих нервных путей, связывающих отдельные участки мозга, является более важным, чем состояние самих речевых зон. Такие изменения могут быть как результатом спонтанных, так и направленных компенсаторных перестроек. В этих случаях успешная компенсация означает, что в состоянии психических функций нет выраженных отклонений, но эти перестройки, могут изменить продуктивность. Таким образом, ряд отклонений психического развития при ЗРР могут быть объяснены работой либо отстающих в формировании, либо компенсаторно измененных функциональных систем, на фоне измененного или задерживающегося (по сравнению с нормой) созревания мозга.

Последовательно рассмотрим нейропсихологические аспекты. Наиболее важной в нашем исследовании является «группа риска», которая расположена между нормой и патологией. Выделение детей с ЗРР в отдельную группу обусловлено повышенным для них риском перехода в другую категорию, характеризующуюся неблагоприятным, патологическим психическим развитием «группа риска по речевой патологии», что вероятно, если ребенок

окажется в неблагоприятных условиях развития, не будут учитываться особенности его развития.

Таким образом, в клинической картине ЗРР в результате пренатальных, натальных и постнатальных поражений мозга у ребенка не происходит спонтанное развитие речи, что на этапе раннего или дошкольного возраста трактуется как отклоняющееся развитие (ЗРР), которое может перейти на этапах раннего и дошкольного возраста либо в аномалию (ОНР), либо норму.

Т.Г Визель отмечает, что наибольшее увеличение мозга, интенсивность созревания его отделов происходит в первые годы жизни, замедляется к 7 – 8 годам. Осуществляется развитие коры головного мозга, объединение нейронов в ансамбли, формируются ассоциативные нейронные связи. Созревание коры мозга связано с миелинизацией нервных волокон – нервные волокна одеваются миелиновой оболочкой [1].

В.А. Ковшиков утверждает, что у детей с самыми грубыми нарушениями речевого развития часто не обнаруживают очаговых повреждений, и причиной патологии в этих случаях является плохая проводимость нервных волокон, связывающих зоны мозга между собой [5]. В ряде случаев нервные клетки прекращают развитие на незрелой стадии – нейробластов, это может быть врожденным или приобретенном в раннем возрасте. Следует подчеркнуть, что созревание нервных клеток символического «языкового» уровня происходит в старшем дошкольном возрасте, и дозревает всю жизнь. Это объясняет логику психолого-педагогической классификации (Р.Е. Левиной) рубиконом которой являлся возраст пяти лет, так как ранее невозможно сознательно овладеть сложными текстами, грамматическими правилами, орфографией.

Нарушение структуры или функционирования определенных участков мозга, их взаимодействия влияет на аномалию протекания отдельных психических процессов или определенных уровней этих процессов. Нормальное развитие речи предполагает, что мозг ребенка не имеет внутриутробных или родовых (перинатальных или натальных) повреждений, и ребенок находится в нормальной речевой среде. При этих условиях этапы речевого развития могут пройти без сбоев, однако и это не является гарантией того, что не возникнут нарушения речи. Н.И. Красногорский отмечает, что ЗРР связанно с недостатком питания и сна в первые месяцы жизни ребенка. В данном случае ЗРР обусловлена снижением тонуса коры, т. е. работой энергетического блока [6].

Для построения прогностической работы последовательно рассмотрим возможные варианты отклоняющегося развития пи ЗРР.

Недостаточная работа первого блока мозга (энергетического блока) обусловливает модально-неспецифическое снижение тонуса коры и делает избирательное, селективное, протекание психической деятельности невозможным или очень трудным.

Познавательное развитие ребенка находится в прямой зависимости от состояния энергообеспечения психической деятельности, активации и тонуса коры головного мозга, питания его клеток, нейродинамики, иммунитета, вегетативных функций и физиологических процессов, и характеризуется грубой патологией пространственных представлений, дефектами избирательности памяти, обедненностью или несформированностью речи, тонкой моторики. Ребенок излишне чувствителен, капризен, упрям,

подобных проблем творчески [по 9]. Такое сравнение творческого и аналитического мышления позволяет установить, что целью аналитического метода решения проблем является избавление от проблемы как таковой, но очевидно, что это не является решением проблемы. Творческое мышление направлено на выработку чего-либо нового, оно позволяет получить множество альтернативных решений проблемы, позволяет увидеть новые возможности. Творчество также является одним из главных показателей профессионального мастерства. Исследователи менеджмента С.Роббинс и М.Коултер считают [10], что творческий подход к решению проблем необходим менеджеру при осуществлении всех функций процесса менеджмента: планирования, организации, руководства и контроля.

Анализ работ исследователей менеджмента показывает, что менеджер должен уметь выявлять наиболее влиятельные переменные ситуации и то, как они сказываются на эффективности организации. Менеджер должен уметь верно трактовать ситуацию: определять, какие факторы наиболее важны в данной ситуации и каков вероятный эффект изменения одной или нескольких переменных. Если менеджер не сможет правильно определить основные ситуативные переменные и их влияние, он не сумеет верно оценить, насколько тот или иной метод подходит к конкретной ситуации. С другой стороны, умея анализировать ситуацию, менеджеру не придется, решая организационные проблемы, основываться на загадках [10]. Таким образом, умение исследовать ситуацию с различных сторон, перед тем как принять решение, очень важно в деятельности менеджера, так как менеджер несет ответственность за свои решения, а последствия его решений могут затрагивать интересы его подчиненных, а также других людей из внешней среды организации (потребителей, клиентов), оказывать влияние на окружающую среду и ее экологию. В условиях большого информационного потока менеджеру необходимы способности работы с информацией. Выделять главное, добывать информацию, уметь передать информацию подчиненным, способность видения целостной картины организации и внешней среды и видения, какие элементы организации (структуры) требуют внимания, способность обучать, передавать знания молодым специалистам. А в условиях отсутствия необходимой и достоверной информации, при отсутствии причинно-следственных связей необходимо обратиться к генерированию альтернативных решений, т.е. обращаться к своему уму.

Согласно исследованиям, умение исследовать ситуацию с различных сторон, перед тем как принять решение, очень важно в деятельности менеджера, так как менеджер несет ответственность за свои решения, а последствия его решений могут затрагивать интересы его подчиненных, а также других людей из внешней среды организации (потребителей, клиентов), оказывать влияние на окружающую среду. В условиях большого информационного потока менеджеру необходимы способности работы с информацией. Выделять главное, добывать информацию, уметь передать информацию подчиненным, способность видения целостной картины организации и внешней среды и видения, какие элементы организации требуют внимания, способность обучать, передавать знания молодым специалистам. А в условиях отсутствия необходимой и достоверной информации, при отсутствии причинно-следственных связей необходимо обратиться к генерированию альтернативных решений.

менеджеру современные динамичные социально-экономические условия жизнедеятельности человека в обществе.

Изложение основного материала статьи. Изучение должностных обязанностей менеджера показывает [1], что его профессиональная деятельность связана с постоянным анализом большого количества информации, что и является ее отличительной особенностью.

Исследователи менеджмента считают, что «в наше динамичное время управление организацией задача трудная, ее нельзя успешно решить, руководствуясь шаблонными формулами» [2], «современный менеджмент не может быть представлен в виде четко сформулированных правил, рецептов деятельности, это скорее система наиболее общих представлений об организациях, «новая управленческая философия», нежели свод готовых правил» [3, с. 15]. *Многовариантность решений* и траекторий управления, гибкость и неординарность хозяйственных комбинаций, уникальный характер каждой деловой ситуации составляют основу деятельности сегодняшнего менеджмента, что требует от него принятия нестандартных решений, способности быстро и правильно оценить реальную хозяйственную ситуацию, найти единственный возможный способ ее разрешения [4,5,6]. Иными словами, задачи с которыми сталкивается современный менеджер нестандартные, не могут быть описаны определенным алгоритмом, т.е. в основе деятельности менеджера лежит творческий подход к решению профессиональных задач.

Анализ специальной литературы, профессиограммы менеджера и профессионально-квалификационных требований к специалистам управленческой сферы показывает, что для решения задач, с которыми сталкивается современный менеджер, необходим творческий подход [7, 8]. Профессионально-значимые творческие способности помогают менеджеру принимать эффективные решения, решать нестандартные управленческие проблемы, проводить инновационную деятельность. Аналитический метод решения задач используется менеджерами в их ежедневной практике. Креативный метод используется для решения задач существенно реже, но именно эта креативная способность зачастую является решающим фактором **карьерного роста** людей [9, с. 227]. Результаты многих исследований свидетельствуют о наличии явной связи между такого рода креативностью и успехами организации [там же].

При всей эффективности аналитического метода решения задач, у него имеются некоторые ограничения. Освоение и практическое использование аналитического метода не гарантирует того, что он позволит решать все типы проблем. Аналитический метод оказывается наиболее эффективным в тех случаях, когда проблемы достаточно просты, альтернативы достаточно очевидны, необходимая информация доступна, и существует четкий стандарт, позволяющий оценивать правильность принятого решения. Однако многие управленческие задачи не принадлежат к данному типу.

Мало того, некоторые проблемы просто невозможно решить средствами системного или рационального анализа. Не всегда имеется в наличии необходимая и достоверная информация, результаты могут быть непредсказуемыми, не очевидны причинно-следственные связи. Для решения такого рода проблем потребуется новый стиль мышления, многообразные и противоречивые определения, а сгенерировать придется беспрецедентные альтернативы решений, иными словами, необходимо подходить к решению

характеризуется неадекватными поведенческими реакциями на происходящее, слишком большим количеством двигательных и жесто-мимических актов.

Прогностическое значение понимания поражений первого энергетического блока позволит четко представить возможный ход психического развития ребенка с ЗРР. Дефицитарность деятельности этого блока приводит к аффективной и активационной лабильности, дизритмиям в работе различных органов и мышечным дистониям, нарушениям пространственной ориентировки, дефициту собственной инициативы, модально-специфическим нарушениям памяти и внимания, неадекватному аффективному фону. Нарушается внимание, абстрактное мышление, стремление к инициативе, способность к решению проблем, самоконтролю и критической самооценке.

Недостаточная работа сенсорного блока (вторичных отделов левой височной или теменно-затылочной области) существенно нарушает условия, необходимые для приема и переработки информации и приводит к модально-специфическим (зрительным, слуховым, пространственно-кинестетическим) нарушениям, что ограничивает возможность переработки соответствующей информации с помощью языка.

Поражение левой височной области сопровождается трудностями речевого звукоразличения, что обусловливает снижение слухоречевой памяти. Существуют случаи, при которых поражение других отделов мозга (вторичных отделов левой височной области) вызывает нарушение фонематического слуха, приводящее к «отчуждению смысла слов» и распаду четкого отбора лексических элементов речи при сохранении способности к активному поиску этих элементов. Поражение теменно-затылочных отделов левого полушария приводит к нарушению симультанных (пространственных) синтезов, резко затрудняет организацию отдельных элементов информации в сложные системы и нарушает формирование сложных логико-грамматических отношений. Следует отметить, что созревание этих отделов происходит с 2–5 лет.

Недостаточная третьего блока (лобных отделов мозга), не изменяя общего тонуса коры и не затрагивая основных условий процесса приема информации, существенно нарушает процесс ее активной переработки -, затрудняя процесс возникновения намерений, программирования действий, препят¬ствует стойкой регуляции и контролю за их протеканием. При локальном поражении лобных долей мозга нарушается создание стойкого намерения и активное формирование мысли, на фоне сохранности повторной и диалогической форм речи. А. В. Семенович отмечает, вершиной зрелости является формирование лобных отделов мозга, влияющих на работу всех участков и мозга в целом. Осуществляется стабильность операциональных и регуляторных уровней психической деятельности [9].

Прогностическое значение понимания поражений третьего блока позволит ожидать существенное нарушение активного формирования высказываний. Для данной категории характерна интеллектуальная сниженность, невозможность самоконтроля и прогнозирования ситуации, тенденция к глобальному копированию значимого взрослого без какой-либо критики к нему и к самому себе. Речь у таких детей примитивна по синтаксису и выразительным средствам, репродуктивный характер. Произвольное внимание сформировано недостаточно.

Таким образом, при локальных поражениях мозга некоторые нервные элементы разрушаются и полностью выпадают из функционирования, другие же остаются сохранными, но физиологически приходят в состояние инактивации — блокирования или торможения функциональной системы. В зависимости от особенностей возникновения очага поражения, его локализации, величины, могут быть использованы разные способы коррекции нарушенной функции.

Может произойти спонтанное восстановление, т.е. самостоятельное восстановление функции без вмешательства извне. А.Р. Лурия выделил ситуации, приводящие к спонтанному восстановлению: если поражение не разрушает мозговое вещество, а лишь временно угнетает участки мозга [7]. Когда оно исчезает, функция восстанавливается, вследствие растормаживания инактивных нервных структур. Также перемещение данной функции с одних участков мозга на другие, которые компенсируют дефект (спонтанное замещение разрушенных участков мозговой ткани соседними).

Второй вариант - растормаживание функций через восстановление синаптической проводимости с помощью специальных психологических приемов.

Третий вариант – викариат, это способ восстановления функции, предполагающий ее перемещение в другие, сохранные отделы полушарий.

Важно отметить позицию З.В. Денисовой, которая утверждала, что на начальных этапах постнатального развития оба полушария в функциональном отношении обладают равными потенциальными возможностями и способности правого полушария к освоению речи примерно до 2—4 лет приравниваются к уровню возможностей левого полушария [3]. Экспериментальные данные G.Geffen, D. Kimura показали, что у детей до 3 лет нет еще строгой доминантности левого полушария по речи и функции полушарий взаимозаменяемы [12,13].

Выводы. Таким образом, структурно-функциональный анализ показывает, что при ЗРР могут быть первично нарушены как отдельные выше названные структуры, так и их основные функции в различных сочетаниях. Этим и определяется многообразие психических проявлений, встречающееся у детей с ЗРР. Разнообразные вторичные наслоения еще более усиливают внутригрупповое различие в рамках данной категории, поэтому только учет индивидуальной структуры отклоняющегося психического развития при ЗРР позволит повысить качество целенаправленного коррекционного процесса.

Литература:

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.
2. Громова О.Е. Обследование речи детей раннего возраста // Методы обследования речи детей. – М., 2003.
3. Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. — Л., 1978. — 144 с.
4. Зееман М., Расстройства речи в детском возрасте — М., 1962
5. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия, 2001 г.
6. Красногорский Н.И. Развитие учения о физиол. деятельности мозга у детей, Л., 1939.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

Педагогика

УДК 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Хусаинова Гузель Рафаэлевна
Казанский национальный исследовательский технологический университет
(г. Казань)

О КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В статье приводится анализ исследований в области профессиональной деятельности менеджера. Анализ специальной литературы, профессиограммы менеджера, профессионально-квалификационных требований к специалистам управленческой сферы показал, что для решения задач, с которыми сталкивается современный менеджер, необходим творческий подход. Анализ ФГОС ВПО, исследований в области менеджмента (учитывая высокую изменчивость социально-экономической среды), показывает, что более половины профессиональных компетенций менеджера - бакалавра требуют творческих способностей. Проведенная работа позволила сделать вывод, что успешность развития профессиональной компетентности специалиста-менеджера во многом определяется творческими способностями как профессионально значимыми, которые необходимы для решения профессиональных задач требуемого уровня сложности.

Ключевые слова: управление, профессиональная деятельность менеджера, менеджер-бакалавр, творческий подход, творческие способности, компетенции менеджера, задачи менеджера.

Annotation. The article gives the analysis of the researches in the sphere of the professional activity of a manager. The analysis of the professional literature, manager's job description, managerial professional and qualification requirements showed that the solution of modern manager's tasks requires creative approach. The analysis of FSES in higher professional education, researches in the sphere of management (considering high variability of socio-economic environment) shows that more than half of professional competencies of manager-bachelor require creative abilities. The conducted work allowed to come to the conclusion that the success in the development of the professional competency of a manager depends largely on creative abilities as professionally relevant that are necessary to solve professional tasks of the required difficulty level.

Keywords: management, professional activity of a manager, manager-bachelor, creative approach, creative abilities, manager's competencies, manager's tasks.

Введение. Высокая динамика изменения современных социально-экономических условий жизнедеятельности человека в обществе обусловливает изменение требований к профессиональной деятельности менеджера. Обоснование специфических целей обучения менеджеров требует всестороннего анализа их профессиональной деятельности, так как именно специфика профессиональной деятельности должна определять выбор содержания и условий процесса обучения.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ профессиональной деятельности современного менеджера, его профессиограммы, для того, чтобы выявить требования, которые предъявляет к

References:

1. Önal, N. (2013). "Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması" Ankara: Gazi Üniversitesi Dergisi, Yıl: 2013 Cilt:12, Sayı:4. http://jobaf.gazi.edu.tr/ilkonline/issue/view/5000004108.
2. Duatepe, A. ve Çilesiz, Ş. (1999). "Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi" Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17: 45-52.
3. Baykul, Y. (2001). İlköğretimde Matematik Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayınevi. (5.baskı).
4. Aydın B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:2003 (2) Sayı:14.
5. Öcalan, T. (2004). İlköğretimde Matematik Öğretimi, Ankara: Yeryüzü Yayınevi
6. Baykul, Y. (2005). İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5.Sınıflar İçin). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
7. Taşdemir, C. (2009). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis İli Örneği". Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 89-96.
8. Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-I: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. İlköğretim-Online, 2 (1), 18-27. http://www.ilkogretm-online.org.tr
9. Ekizoğlu N. ve Tezer M. (2007). "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ile Matematik Başarı Puanları Arasındaki İlişki" Cypriot Journal of Educational Sciences, 2 (1), 43-57.
10. Kaya, Z. ve Şahin, M. (2013). Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Konya: Eğitim Yayınevi
11. İslamoğlu, A. H. ve Alnıaçık, Ü. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, İstanbul: Beta Yayınevi, Geliştirilmiş ve Gözden Geçirilmiş (3.Baskı)

12].Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

13. Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
14. http://volkaniset.blogspot.com.tr/2012/11/spsstest-of-normality-normallik-testi.html, (20.07.2016)

8. Митринович-Моджеевская А. Патофизиология речи, голоса и слуха. - Варшава, 1965.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
10. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий.- МГУ. 1978. – 95 с.
11. Скворцов И.А. Детские болезни растущего мозга // Хрестоматия. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб, 2002.
12. Geffen G. Development of hemispheric specialization for speech perception. — Cortex, 1976, v. 4, p. 337—346.
13. Kimura D. Right temporal lobe damage. — Arch. Neurol., 1963, v. 8, N 3, p 264—271.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Зачиняева Елена Федоровна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток)

ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ КАК ПУТЬ К КОНСТРУИРОВАНИЮ ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается профессиональное воспитание в педагогической магистратуре как расширение и усложнение смысловой сферы педагога. Обосновывается системообразующая роль смысловой сферы в достижении целостной гармоничной профессиональной жизни педагога.

Ключевые слова: воспитание, целостность человека, смысловая сфера.

Annotation. The article deals with vocational training in pedagogical magistracy as the expansion and complication of semantic sphere of the teacher. Substantiates the role of system-semantic sphere to achieve a holistic harmonious professional life of a teacher.

Keywords: education, human integrity, semantic sphere.

Мы не летаем, мы поднимаемся только на те башни,
какие сами можем построить.
О. Мандельштам

Введение. Современная образовательная ситуация характеризуется всплеском интереса к проблемам воспитания на разных уровнях образования. Не составляет исключение и высшая школа. Теория профессионального воспитания только начинает оформляться в целостное направление современной педагогической науки, многие вопросы профессионального воспитания являются дискуссионными, к числу которых относится воспитательный процесс на уровне магистратуры.

Формулировка цели статьи. В данной статье представлена попытка обосновать воспитание в магистратуре как содействие становлению целостности обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Всеобщий переход в обсуждении проблем образования на язык компетенций фиксирует выраженный уклон в сторону редукции человеческого начала, сведение идеального образа человека образующегося к перечню необходимых компетенций. Вспоминается известное выражение Е.Н. Ильина об «ученике, рассыпанного попредметной специализацией». Так и в наше время обучающийся «рассыпан» на части разного рода компетенциями, которые должны быть у него сформированы за период обучения.

Что же соберет воедино человека образующегося? В условиях стремительно изменяющегося мира человеку как никогда необходима целостность как самотождественность, как позитивная основа его существования, как возможность самосохранения себя и мира.

В традиции русской философской мысли образование призвано помочь образующемуся человеку развиваться в направлении формирования своей целостности. Автор не умаляет значимость компетентностного подхода, однако компетентность как интегральное качество профессионала, как совокупность неких заданных компетенций позволяет эффективно решать нестандартные профессиональные задачи в ситуации неопределенности, но не соответствует целостности окружающего мира, не формирует целостное отношение к миру, к себе, к той деятельности, которой человек посвящает жизнь.

В.В. Сериков отмечает, что характерной чертой отсутствия целостного человека в профессии является отчуждение от деятельности. Профессиональная деятельность превращается в работу, в выполнение функциональных обязанностей, но не становится возможностью самореализации и жизнетворчества. Отчужденный нецелостный человек не утверждает себя в деятельности, не развивается, а изнуряет, разрушает, усиливает внутреннюю рассогласованность и энтропийность. Происходит снижение глубины эмоциональных контактов, диапазона восприятия, повышается уровень невротичности человека [1]. Наличие компетенций у нецелостного человека не формирует ответственности за общее дело.

Именно в аспекте приближения человека к идеалу целостности рассмотрим процесс воспитания в магистратуре. В силу разнообразия трактовок воспитания считаем необходимым уточнить, какой смысл будем вкладывать в термин «воспитание», особенно в случае профессионального обучения на уровне магистратуры, когда речь идет об образовании взрослых. Нам могут возразить, насколько вообще правомерно говорить о воспитании взрослых. Разве не завершается процесс воспитания в школе, в крайнем случае в вузе на уровне бакалавриата? А дальше, по мнению классиков, вступают в силу процессы самовоспитания, человек сам решает, какие качества ему необходимо у себя сформировать с целью решения профессиональных и жизненно важных задач (С.Л. Рубинштейн).

Мы стоим на позиции, что образовательный процесс как формирование нового образа себя не бывает по формуле «обучение без воспитания», даже в том случае, когда образовываются взрослые. Профессиональная подготовка может сводится к усвоению знаний, умений и навыков, или, говоря современным языком, к формированию компетенций, которые органически включают в себя и личностную направленность на выполнение деятельности, и профессионально важные качества. И в этом смысле, профессиональное

Annex - Attitudes to Mathematics Scale

	Attitudes to Mathematics Scale	I strongly disagree	I disagree	Neutral	I partly agree	I strongly agree
1	Mathematics does not scare me.					
2	Mathematics is one of my favorite courses.					
3	I would like to study mathematics.					
4	I will use mathematics in many places of my life.					
5	I get nervous when studying Mathematics.					
6	I get nervous when dealing with a new math problems.					
7	Trying to understand mathematics is a waste of time.					
8	Study of mathematics is not encouraging.					
9	It is worth learning mathematics.					
10	Trying to solve mathematical problems is not attractive.					
11	When I face an unusual mathematical question I work until I find an answer.					
12	I do not think I will use what I learned in this course in daily life.					
13	I do not understand how some people like mathematics so much.					
14	I do not think I will use mathematics in my professional life.					
15	I wouldn't take mathematic courses if it is not compulsory.					
16	When you start studying mathematics it is difficult to leave it.					
17	Knowing mathematics will increase job opportunities.					
18	I can get good grades in mathematics.					
19	I'm not anxious when studying mathematics.					
20	I do not have mathematical thinking skills.					
21	I like to use mathematics to solve problems I encountered.					
22	I think I understand mathematics.					
23	Mathematics is not a science but a tool.					
24	It gives me pleasure to deal with unsolved problems in lesson					
25	It is important for me to be successful in mathematic classes.					
26	I don't trust myself in mathematics.					
27	I am assertive in mathematics.					
28	I like to talk about mathematics with others.					
29	I enjoy mathematics lesson.					
30	Even hearing name of Mathematics disturbs me.					
31	I do not want to receive further mathematics.					
32	Other lessons seem to me more important than mathematics.					
33	Mathematic confuses me.					
34	Mathematics is boring.					
35	Mathematics is one of the most feared lessons of me.					
36	I feel so helpless when dealing with Mathematics.					
37	This course has no contribution to my profession.					
38	I wish it was not necessary to use mathematics in other courses.					

Table 15

Research Hypothesis

Research Question	Hypotheses	Expected Results	Conclusions	Final Situation
1. Is there a relationship between gender and attitudes towards mathematic course for secondary school students?	**H_0:** There is no difference in gender variables for attitudes towards mathematics course. **H_1:** There is difference in gender variables for attitudes towards mathematics course.	H_0	There is no difference in gender variables for attitudes towards mathematics course.	Rejected (-)
2. Is there a relations hip between age and attitudes towards mathematic course for secondary school students?	**H_0:** There is no difference on age variables for attitudes towards mathematics course. **H_1:** There is difference on age variables for attitudes towards mathematics course.	H_0	There is no difference on age variables for attitudes towards mathematics course.	Rejected (-)
3. Is there a relationship between place of residence and attitudes towards mathematic course for secondary school students?	**H_0:** There is no difference in residence variables for attitudes towards mathematics course. **H_1:** There is difference in residence variables for attitudes towards mathematics course.	H_0	There is no difference in residence variables for attitudes towards mathematics course.	Rejected (-)
4. Is there a relationship between family attitudes and attitudes towards mathematic course for secondary school students?	**H_0:** There is no difference in Family Attitudes variables for attitudes towards mathematics course. **H_1:** There is difference in Family Attitudes variables for attitudes towards mathematics course.	H_1	There is no difference in Family Attitudes variables for attitudes towards mathematics course.	Accepted (+)

обучение неразрывно связано с профессиональным воспитанием как целенаправленным влиянием на ценностно-смысловую сферу обучающегося.

Если речь идет о педагогической магистратуре, то обучающиеся в большинстве - учителя, преподаватели, воспитатели, имеющие педагогический опыт, а соответственно, присвоившие ценности профессии, понимающие смыслы педагогической деятельности. В чем же заключается суть процесса воспитания в педагогической магистратуре? Какова цель воспитательного процесса, каков идеальный образ желаемого будущего результата? Отвечая на этот вопрос, нам кажется возможным обратиться к феномену целостности человека в его онтологическом понимании.

В отечественной педагогике неоднократно звучали тезисы о целостности педагога. Так, В.В. Сериков отмечает, что «доминирующим источником целостности педагогического процесса является целостность его субъекта… Целостность… – это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования, его приверженности человекоразвивающим целям» [1].

Для того, чтобы конкретизировать цель воспитательного процесса в магистратуре, остановимся подробнее на понятии целостность.

В традиции христианской антропологии человек рассматривается как единство структурно-функциональных пластов бытия человека, взаимопроникающих и взаимовлияющих друг на друга. Подлинное единство всех природных, социальных и духовных составляющих его сущности представляет собой гармоническую целостность человека, проявляющуюся в совершенной согласованности, сонастроенности всех пластов бытия.

Философы-антропологи отмечают, природа человека не завершена, противоречива и фрагментарна. Разные пласты человеческого существования растаскивают человека в разные стороны. Проблема целостности переживается человеком как внутреннее противоречие, как отсутствие полноты самобытия, как «несчастное сознание». Потребность человека в целостности – естественное, фундаментальное, исходящее из глубины его сущности. В связи с этим, целостность человека наступает в результате генезиса, определённой жизненной эволюции, и проявляется в нарастании внутренней согласованности и организованности. Это высшая форма его существования, в которой обретается социокультурная идентичность человека [1].

В философском понимании любой целостный объект обладает следующими характеристиками: сложность структуры; единство составляющих его элементов; наличие системообразующего начала, которое содержит сущность целого и производит его свойства. Системообразующая часть становится внутренней причиной развития целого, полная невозможность навязать развитие извне, что проявляется в самодвижении. И в этом заключается известная самодостаточность целостного объекта.

Для организации целенаправленного воспитательного процесса в магистратуре важно понять, что является системообразующим элементом целостности человека, т.к. именно она обеспечивает сущность целостности и внутренние движущие силы.

В работах русских философов (О.В. Зеньковский, О.П. Флоренский, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили) системообразующая интегративная роль, связывающая воедино многореальность человеческого существования и обеспечивающая его целостность, отводится духовности,

которая становится смыслообразующей основой его сущностных самопроявлений.

В современных работах духовность определяется как высшее проявление человеческой сущности, как результат глубинного освоения накопленных человечеством знаний о природе, обществе, человеке, как проявление «человеческого в человеке», отрывающее его от эгоистических потребностей (В.И. Додонов, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, Л.А. Степашко).

Результирующее качество духовности как высшей ступени духовного развития человека не позволяет нам ее рассматривать в качестве внутреннего источника, детерминирующего движение человека в направлении к целостности.

Нам ближе позиция М.А. Тельновой, отводящей интегрирующую роль особому конструкту - ценностно-смысловому полю. «Эта незримая смысловая реальность, вбирающая в себя все проявления человеческой жизни и наполненная стремлением к осуществлению подлинно человеческих форм жизни, выполняет роль системообразующего элемента, предохраняющего от распада». Стремление к целостности является высшей духовной потребностью человека, приводит к раскрытию возвышенных смыслов, обретению свободы и к выстраиванию человеком совершенных программ самоопределения. Это есть попытка выйти в превосходящую человека сферу реальности, где постигаются ценности, обретается полнота жизни и самодостаточность целостного существования [2].

Итак, смысловая реальность, или ценностно-смысловое поле, собирает воедино разные пласты человеческого бытия, играет роль системообразующего фактора развития человека в направлении к целостности. Смысловая реальность как интегративная структура целостности человека наполняется смыслами на протяжении всей жизни.

Остановимся подробнее на сущности смысловой реальности – в образовательном процессе взаимовлияние смыслов обучающихся и обучающих становится эпицентром воспитания.

Всесторонний теоретический анализ смысловой сферы выполнен Д.А. Леонтьевым. Сущностными характеристиками смысловой сферы определены динамичность и изменчивость. Смысловая реальность не может находиться в статическом состоянии. Изменение смыслов может происходить как со знаком «+», так и со знаком «-», в том числе может происходить вытеснение (забывание) одних смыслов другими. Смыслы непрестанно обновляются, по-новому раскрываются в соответствии с меняющейся ситуацией. В ходе практической деятельности человека (обучения, общения с новыми людьми) вскрываются новые смыслы как пути реализации неосознаваемых потребностей. Любое даже незначительное событие в жизни человека может инициировать возникновение личностного отношения, рефлексию и наполнить смысловую сферу новым содержанием. «Смысл определяется жизнью», - отмечал А.Н. Леонтьев, и действительно, усложнение смысловой реальности происходит через «вхождение «большого мира» в жизненный мир человека». Но если смыслы не обновляются, происходит догматизация, что достаточно трагично для человека [3].

Рассмотрение смысловой реальности как ведущей движущей силы саморазвития человека в направлении своей целостности делает необходимым уточнение структурных и динамических ее характеристик.

- 134 students attended survey lives in the city (70.42%); 5 students in towns (10.11%) and 11 students in village (19.47%).
- According to the statements of the students who participated in the study; 63 students stated family attitudes as authoritarian (42%); 26 students stated family attitudes as democratic (17%) and 61 students stated family attitudes as uninterested (41%).

Based on these findings it can be said that there is no significant relationship between students' attitudes towards mathematics course and gender variable, age variable, place of residence variable.

There are differences in family attitudes and attitudes towards mathematics. It can be said that low attitude (success) of students towards mathematics (success) stem from ignorance of students by families.

Table 13

Family attitudes normality test of attitudes towards mathematics

	Family Attitudes	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Student Attitude for Mathematics	Authoritarian	,407	61	,000	,650	61	,000
	Democratic	,363	63	,000	,741	63	,000
	Uninterested	,385	26	,000	,701	26	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Table 14

Kruskal-Wallis H test based on family attitudes for attitudes towards mathematics

Hypothesis Testing Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
There is difference in family attitudes variables for attitudes towards mathematics course.	Kruskal-Wallis Testi	,021	Rejected (-)

- **H0**: There is no difference in family attitudes variables for attitudes towards mathematics course.
- **H1**: There is difference in family attitudes variables for attitudes towards mathematics course.

According to the values in Table-14 it is seen that significance value in Sig. column is (p=0.021). However, attitude scores for mathematics course statistically show significant difference according to family attitudes variable (p<0.05). There are differences in family attitudes and attitudes towards mathematics. Hypothesis H1 is accepted for this. It can be said that low attitude (success) of students towards mathematics (success) stem from ignorance of students by families.

4. Conclusions and Recommendations

In this study conducted about *"attitudes scale towards mathematics"* of students studying in a secondary school in Adiyaman;

- 50% of participants of survey are formed of male students and 50% is formed of female students.
- Considering ages of students who participated in the study; 30% of students who participated in the study were 12 years and below; 20% was 13 years group, 19% was 14 years group; 21% was 15 years group; 21% and 10% was15 years and above group.

Ученые отмечают условно три класса смысловых образований: актуальные смыслы, связанные с наличной ситуацией; частные смыслы, являющиеся внутренней стороной побуждений и регулирующие конкретные деятельности, что составляет основное содержание внутренней жизни; и общие смысловые ориентации – они соотносятся с целостным жизненным путем личности [3].

В смысловой сфере происходит расширение и производство смысловых конструктов человека в трех направлениях: по отношению к себе, к другим людям, по отношению к жизненному пути (определяется общий смысл и назначение жизни).

Смысловая реальность каждого человека сугубо индивидуальна. Как отмечает А.М. Лобок, у человека «индивидуально-неодинаковая упорядоченность мира». Ее изменение, наполнение и иерархизация определяются жизненными потребностями конкретного человека, и обуславливается прожитой жизнью.

Интересны параметры индивидуальных различий смысловой реальности, предложенные Д. Леонтьевым. К ним отнесены шесть основных конструктов, характеризующих индивидуальные особенности смысловой сферы: телеологичность (целесмысловая ориентация), уровень осмысленности жизни, соотношение ценностной и потребностной регуляции, структурная организация смысловых систем, степень осознанности смысловых ориентаций и временная локализация ведущих смысловых ориентиров [3]. При некоторой доработке нам представляется возможным взять их за основу при оценивании результатов процесса воспитания в магистратуре.

Важным для нас является динамический аспект развития смысловой реальности в онтогенезе, что позволит выйти на определенные целевые и промежуточные ориентиры рассматриваемого нами воспитательного процесса.

В онтогенезе Д. А. Леонтьев вычленил следующее основные линии: иерархизацию, интеграцию и структурное усложнение; распространение осмысления за пределы наличной ситуации; прогрессирующее опосредование социальными ценностями и прогрессирующую рефлексию своих смысловых регуляторов.

Опираясь на периодизацию развития субъективной реальности, разработанную В.И. Слободчиковым, можно соотнести описанные линии со ступенями онтогенеза, начиная со ступени «одушевление», на которой появляется внутренний мир ребенка, затем «персонализация» на стадиях отрочества и юности, ступень предполагающая самоопределение юноши в предлагаемых социокультурной реальностью смыслах.

Ступень «индивидуализации» на стадиях молодости и взрослости (от 20 до 40 лет), по выражению В.И. Слободчикова, связана с «труднейшим поиском человеком своей укорененности в мире, со становлением подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни». На этом этапе впервые становится возможным саморазвитие смысловой реальности человека как реализация устремленности к вершинам осмысленности собственного бытия.

Ступень «универсализации» (от 45 до 65 и более лет) представляет собой жизненный этап, имеющий потенцию преодоления индивидуализации как таковой и вхождение в область соборных жизненных смыслов, в сферу

подлинно вселенского и универсального Со-бытия, которую человек переживает как предельную ответственность за этот мир [4].

В культуре разных народов для обозначения поступательного движения, духовного восхождения-трансформации, перехода в иное, более высокое состояние используется многоплановый символический образ лестницы. Лестница – динамический символ, демонстрирующий устремленность человека к Совершенству. Ступени лестницы знаменуют собой постепенный переход от земного, естественного уровня бытия к сверхъестественному, духовному, длительный путь к постижению сокровенных тайн мироздания, и олицетворяют прибывающую силу человеческого сознания, проходящую через все ступени бытия.

Символ лестницы кажется нам уместным в данном контексте, т.к. движение вверх человек осуществляет только по своей воле, а не под влиянием естественных или искусственных условий. Постижение ступеней «индивидуализации» и «универсализации» человеком зависит только от его усилий «быть».

Человек может так и не выйти на эти ступени, если не преодолеет «режим повседневного поверхностного существования», «кажущуюся жизнь», и через проблески сознания (осмысления) не прорвется в пространство свободы и подлинной, «сознательной», по Мамардашвили, жизни. Освоение высших ступеней развития человека возможно только в том случае, если человек имеет мужество смотреть на мир без иллюзий и психологических защит, если он совершает индивидуальное усилие, редуцируя «готовый мир» и заново его создающий своим же личным усилием. «Человек есть усилие быть человеком» (М. Мамардашвили).

От чего же зависит возможность перехода человеком на высшие ступени развития смысловой реальности, а соответственно, к собственной целостности?

Стремление к целостности выражается в интенции человека гармонизировать осваиваемые им смыслы. Гармонизация удается только при условии трансцендирования, выхода из наличной ситуации, соотнесения с целостным жизненным путем человека, устремленности к высшим пластам смысловой реальности, определяющим смысл жизни человека. Смысл является той внутренней силой, которая позволяет человеку подняться над его внешней судьбой.

Смысл всегда имеет тенденцию к реализации. Человек всегда стремится к утверждению смыслов, своих или чужих, ставших своими. Смыслы делают нас активными. Как писал М. Бахтин: «Осознавать себя самого активно – значит освещать себя предстоящим светом».

Смысл жизни является стержнем смысловой реальности, именно он придает общую направленность жизни человека. При этом смысл жизни не всегда отчетливо осознается, он вообще может быть невыразим словесно (В. Франкл). В феноменологическом аспекте его определяют как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни. Стоит отметить, что для позитивной основы существования человека необходимо не столько осознанное представление о смысле жизни, сколько насыщенность повседневной жизни реальными смыслами.

Но в аспекте обретения целостности особую роль играет именно эта интенциональная направленность жизни человека. В концепции Р. Мэя основная задача «человека существующего» - «развитие себя в то, что он есть

Table 11

Place of residence normality test of attitudes towards mathematics

	Place of Residence	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Student Attitude for Mathematics	City	,387	134	,000	,692	134	,000
	District	,300	5	,161	,883	5	,325
	Village	,310	11	,004	,864	11	,065

a. Lilliefors Significance Correction

Table 12

Kruskal-Wallis H test based on place of residence for attitudes towards mathematics

Hypothesis Testing Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
There is no difference on place of residence variables for attitudes towards mathematics course.	Kruskal-Wallis Testi	,763	Accepted (+)

- **H0**: There is no difference on place of residence variables for attitudes towards mathematics course.
- **H1**: There is difference on place of residence variables for attitudes towards mathematics course.

According to the values in Table-12 it is seen that significance value in Sig. column is (p=0.763). However, attitude scores for mathematics course statistically show significant difference according to place of residence variable ($p<0.05$). Based on these findings it can be said that there is no significant relationship between students' attitudes towards mathematics course and place of residence variable. Thus, H0 hypothesis is accepted.

According to the values in Table-8 it is seen that significance value in Sig. column is (p=0.857). However, attitude scores for mathematics course statistically show significant difference according to gender variable (p<0.05). Based on these findings it can be said that there is no significant relationship between students' attitudes towards mathematics course and gender variable. Thus, H0 hypothesis is accepted.

Table 9

Age normality test of attitudes towards mathematics

	Age	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Student Attitude for Mathematics	12 and down	,367	63	,000	,744	63	,000
	13	,372	43	,000	,707	43	,000
	14	,408	36	,000	,646	36	,000
	15	,327	8	,012	,810	8	,037

a. Lilliefors Significance Correction

Table 10

Kruskal-Wallis H test based on age for attitudes towards mathematics

Hypothesis Testing Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
There is no difference on age variables for attitudes towards mathematics course.	Kruskal-Wallis Testi	,768	Accepted (+)

- **H0**: There is no difference on age variables for attitudes towards mathematics course.
- **H1**: There is difference on age variables for attitudes towards mathematics course.

According to the values in Table-10 it is seen that significance value in Sig. column is (p=0.768). However, attitude scores for mathematics course statistically show significant difference according to age variable (p<0.05). Based on these findings it can be said that there is no significant relationship between students' attitudes towards mathematics course and age variable. Thus, H0 hypothesis is accepted.

на самом деле», раскрытие заложенных в нем потенций с целью реализации подлинной жизни. Человек совершает усилия, чтобы "расслышать" смыслы своего существования, распознать собственную подлинность, осуществить самопроектирование с целью реализации подлинной жизни.

Экзистенциальные философы, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс, развивают идею «Человек есть экзистенциальный проект самого себя», указывая на присущую только человеку возможность формировать своё будущее через осознание своих потенциальных возможностей в мире, творить самого себя и мир других людей, выбирать образ будущего. Человек, по словам Ж.-П. Сартра, "это существо, которое устремлено к будущему, «он, прежде всего проект, который переживается субъективно».

Онтологические корни понятия целостность указывают на то, что целостность – это процесс, действие, преследующее вполне ясную цель. Целостность никогда не бывает завершена, но предполагает устремленность к некоторому идеальному образу, заряженность на саморазвитие. В сравнении себя с идеальным образом человек обнаруживает собственную нецелостность.

Построение идеального образа тесно связано с жизненными стратегиями, выбираемыми и осуществляемыми человеком. В данном аспекты накоплен бесценный опыт отечественных ученых: изучение жизненного пути С.Л. Рубинштейном, Д.А. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым; жизненных стратегий К.А. Абульхановой-Славской, жизнетворчества Н.А. Бердяева.

Таким образом, прогрессирующая рефлексия смысловых регуляторов (самый высокий уровень смысловой реальности) обеспечивает построение образов потребностного будущего, экзистенциального проекта, соотносимых с пониманием человеком смысла собственной жизни и заложенных в нем потенций.

Поэтому целостный человек – это человек, творчески созидающий свою жизнь. Основанием для творческого самостроительства человека является непреходящее фундаментальное различие между наличной жизнью и идеальной представленностью должного.

Переживание собственной незавершенности рождает стремление к преобразованию, а значит и к непрерывному образованию. В подтверждение данного тезиса звучат слова Т.И. Симоненко: целостный - «это человек, осуществляющий себя в качестве целостного, жаждущий собственного преобразования, это человек образующийся» [5].

Творческую природу стремления человека к целостности отмечают отечественные философы. В.С. Соловьев говорит о чувстве «внутреннего подъема» к идеальной цели. С. Франк – о потребности человека постичь глубинное измерение бытия, раскрывающееся через опыт трансцендирования. Для Н. Бердяева прорыв к целостности – это творческий акт возвышения над собой, трансцендирование себя, выход за замкнутые пределы самого себя, это не развитие того, что присуще человеку, это порождение нового. «Творчество есть не самоутверждение, а самопреодоление, оно экстатично». Созидать свою целостность может только человек развивающийся, усложняющий свой мир. [5].

Стремление к целостности как процесс самодостраивания себя до целостных форм проявления, осуществляемое в творческих актах, рассматривает Н.А. Тельнова [2].

В понимании целостности человека нам близка идея Богочеловечества В.С. Соловьева, который рассматривал мир как всеединство в состоянии

становления. Человек един с миром, его активность влияет не только на его собственную судьбу, но и на судьбу мира. Человек, стремящийся к целостности, улучшает мир вокруг себя. Идея целостности в философских изысканиях В.С. Соловьева сочетается с идеей соборности, отрицает индивидуализм, ратует за спасение всего мира.

Целостность не ограничивается бытием отдельного человека, не замыкается на нем. Чтобы быть целостным, человеку необходимо воплотить свою творческую энергию в содействии совершенствованию мира. Человек не может быть целостным, если мир вокруг него нецелостен. Только улучшая мир вокруг себя, человек способен обрести целостность.

Выводы. Категория целостности человека рассматривается нами как согласованность, сонастроенность всех природных, социальных, духовных составляющих человека, как устремленность к совершенству, ясность путей этого движения, перманентность саморазвития, как утверждение целостности в актах творческого самосозидания бытия.

Целостный педагог – педагог, способный к самодвижению, к преодолению собственной нецелостности и нецелостности его профессионального мира, реализующий все заложенные в нем потенции в уникальной подлинной жизнедеятельности в служении человекоразвивающим целям.

Смысловая реальность является системообразующей частью целостности человека, отражающей ее сущность и продуцирующей свойства целого, обеспечивающей непрерывное самодвижение к целостности. Это такое многоуровневое пространство, в котором через обновление старых и порождение новых смыслов, через трансценденцию и усилие «прозреть» человек «продирается» на верхние ступени человеческого бытия к осознанию подлинного единства человека и мира, в котором происходит осознание жизненного предназначения и рождение экзистенциального жизненного проекта.

Данные тезисы подводят нас к определению сущности воспитательного процесса в магистратуре.

Воспитание в магистратуре – это содействие обучающимся в конструировании своей целостности через развитие смысловой реальности. Под развитием смысловой реальности понимаем переход на иную ступень осознания собственного бытия как прорыв к подлинности и в направлении творческого самосозидания мира.

Попробуем выделить три ступени (три уровня): 1 – новое сознание обучающегося (взгляд на себя и на образование без иллюзий и психологических защит); 2 – активная реализация смыслов, присвоенных в процессе обучения в магистратуре; 3 – рождение экзистенциального проекта и воплощение всех своих творческих сил и воли в становлении собственной целостности и совершенствованию мира.

Эпицентром воспитательного процесса становится ценностно-смысловое пространство магистратуры, в котором в сфере Между происходит взаимопроникновение и взаимооталкивание смысловых полюсов дуальных оппозиций Я - Ты, провоцирующие расчленение, синтезирование, качественное преобразование смыслов, смыслостроительство. Поэтому важным становятся содержание обучения, уровень развития смысловой реальности обучающих, наполненное смыслами образовательное пространство магистратуры, которое также непрерывно пополняется новыми смыслами

distributed parametric tests will be used if tests are not normally distributed nonparametric tests will be used. As you can see there are two different tests. One of these tests is *"Kolmogorov-Smirnov"* and the other one is *"Shapiro-Wilk"* test. *"Shapiro-Wilk test"* is more preferred and used. Here, when *"Sig."* values of *"Shapiro-Wilk"* test are greater than ,050 then H0 hypothesis is accepted for all groups. So it can be said that *"data are normally distributed with 95% reliability"* for all groups [13].

Table 7

Gender normality test of attitudes towards mathematics

	Gender	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Student Attitude for Mathematics	Male	,370	75	,000	,737	75	,000
	Female	,367	75	,000	,696	75	,000
a. Lilliefors Significance Correction							

Table 8

Mann-Whitney U test based on gender for attitudes towards mathematics

	Attitudes of Person Towards Mathematics
Mann-Whitney U	2775,000
Wilcoxon W	5625,000
Z	-,180
Asymp. Sig. (2-tailed)	,857
a. Grouping Variable: **Gender**	

- **H0**: There is no difference in gender variables for attitudes towards mathematics course.
- **H1**: There is difference in gender variables for attitudes towards mathematics course.

Table 5

Mathematic attitude scale reliability statistics

Alfa Value	Number of Items
,831	38

The calculated alpha value is ,831 and it shows that scale is *"highly reliable."*

3.3. Validity Analysis

Assessment of data for conformity to factor analysis and whether data obtained from the study group are suitable to exploratory factor analysis can be explained by Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests **[11].** KMO Bartlett Test explains whether samples are sufficient for analysis (current). KMO takes value between (0 and 1); closer to 1, the sample is closer to factor analysis. The KMO value must be greater than ,500. The Bartlett test explains whether data matrix is unit matrix and whether correlation between variables is sufficient. If P (Sig.) value <0.05 data set is suitable for factor analysis **[10].** The KMO value of ,858; a value close to 1, means data are very suitable for factor analysis.

Table 6

Mathematic attitude scale factor (validity) analysis

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy.		,858
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2787,954
	df	703
	Sig.	,000

Also, when Bartlett sphericity test results are analyzed chi-square (X2 (703) = 2787,954; p < ,000) is *"significant"*. Because Cronbach's Alpha value is ,858 it can be said that reliability of the data is quite high. Load factor value of ,700 means it is *"adequate"* **[12].** In this context, it can be said that data stem from multivariate normal distribution and there is sufficient relation between variables to conduct factor analysis.

3.4. Normality and Non-Parametric Tests

Statistical tests roughly can be divided into two groups as *"parametric tests"* and *"non-parametric tests"*. To determine which of these tests is suitable for an available data set, normality test should be performed. If the data are normally

извне. Избыточная смыслами образовательная среда позволяет обучающемуся непрерывно развивать свою смысловую реальность, проявлять себя в усложнении своего мира, конституировать свою целостность.

Подчеркнем, что непременным условием результативности воспитательного процесса в нашем случае является избыточность смысловой реальности обучающего и его устремленность к своей целостности и целостности мира вокруг него. В этом случае при сохранении у обучающегося доверия и позиции ученика происходит передача знаний не только на вербальном, но и на невербальном уровне.

Воспитание как система в магистратуре должна включать:

- содействие выходу магистранта на безопорное существование, которому способствует экзистенциальная рефлексия, трансценденция и осмысление себя в аспекте жизненного пути. Эту задачу призваны решать дисциплины «Философия образования», «Методология педагогической магистратуры», ведение магистрантами рефлексивного дневника.

- содействие становлению подлинного способа существования: от творческой реализации смыслов, усвоенных в магистратуре до построения авторской концепции профессиональной деятельности. Решение этой задачи обеспечивается написанием магистерской диссертации и соответствующим педагогическим сопровождением.

- содействие процессам идеализации как невербальное «нащупывание» в сознании идеального образа, своей потенции быть, своей целостности, к чему необходимо стремиться в поисках полноты своего бытия. Реализации этой задачи могут способствовать Театр МТМ, Практикум заботы.

Возможно это не весь перечень векторов воспитательной деятельности, сформулированные тезисы требуют детального изучения.

В завершении хочется отметить, что выпускники спустя время после получения дипломов остро ощущают «смысловой голод» и потребность в продолжении обновления и расширения смысловой реальности, поэтому стремятся посещать научно-практические семинары, чтобы снова оказаться в смысловом пространстве, в сфере Между, где рождаются новые смыслы.

Литература:

1. Сериков В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». - № 6 (33). - Июль 2014.

2. Тельнова Н.А. Целостность человека: Онтологический подход. - Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. Саратов, 2002. - 348 с.

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

4. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие // В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев - М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. - 400 с.

5. Симоненко Т.И. Русская философия о целостности человека как проблеме образования // Вестник Мурманского государственного технического университета. Выпуск№ 2 / том 16 / 2013. С. 378 – 382.

УДК 378

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры гуманитарных дисциплин Ибрагимова Эмина Султанахмедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Махачкала)

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕДИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Профессиональная практическая подготовка специалиста - медика это сложный, непрерывный процесс, который включает в себя практическую, образовательную и исследовательскую деятельность, ориентированную на формирование личностных качеств, профессиональной компетентности, умений и навыков специалиста, адекватных этическим и квалификационным стандартам профессии. Тенденция интернационализации образования в области образования сегодня представляет собой рациональный подход к использованию знаний, способствующих улучшению учебных курсов, программ, совершенствованию практического обучения, органической связи теоретической подготовки с практической врачебной работой, что предусмотрено стандартами 3 поколения.

Ключевые слова: практическая подготовка, специалист, медик, ФГОС, аккредитация.

Annotation. Professional practical training of the doctor is a complex, continuous process which includes practical, educational and research activities focused on formation of personal qualities, professional competence, and skills of a specialist, adequate ethical and professional standards of the profession. The trend of internationalization of education in the field of education today is a rational approach to the use of knowledge, contributing to the improvement of training programs to improve practical training, the symbiotic relationship of theoretical training with practical medical work that provides standards for 3 generations.

Keywords: practical training, specialist, medic, GEF

Введение.Улучшение практической подготовки выпускника медицинских институтов, академий, университетов является основной задачей последипломной подготовки специалиста – медика.

Социальная востребованность профессии врача повышает не только ее престиж, но и требования к ней со стороны государства и общества. Значимость профессии врача связана с реальной потребностью и самой отрасли в кадрах.

В этой связи, с 2014 г. образовательные организации Минздрава России получили право увеличить набор абитуриентов на 1049 чел. В текущем году увеличилось и суммарное количество бюджетных мест в интернатуре и ординатуре, которое составило 22170: 5350 мест ординатуры и 16820 мест интернатуры. [1]

Ученые-медики отмечают, что «…Качество подготовки специалистов определяется соответствием федеральному государственному

Table 3

Place of residence distribution variables of students involved in the research

Place of Residence		Frequency	Percentage
	City	134	70,42
	Town	5	10,11
	Village	11	19,47
	Total	**150**	**100,0**

134 students attended survey lives in the city (70.42%); 5 students in towns (10.11%) and 11 students in village (19.47%).

Table 4

Family attitudes distribution variables of students involved in the research

Family Attitudes		Frequency	Percentage
	Authoritarian	63	42,00
	Democratic	26	17,00
	Uninterested	61	41,00
	Total	**150**	**100,0**

According to the statements of the students who participated in the study; 63 students stated family attitudes as authoritarian (42%); 26 students stated family attitudes as democratic (17%) and 61 students stated family attitudes as uninterested (41%).

3.2. Reliability Analysis

Range that contains alpha factor and the reliability of the scale [10] are given below;

- If it is $0{,}00 \leq \alpha < 0.40$ scale is *"unreliable"*.
- If it is $0.40 \leq \alpha < 0.60$ scale is *"low level reliable"*.
- If it is $0{,}60 \leq \alpha < 0.80$ scale is *"highly reliable"*.
- If it is $0.80 \leq \alpha < 1.00$ scale is *"highly reliable"*.

Table 1

Gender distribution variables of students involved in the research

Gender		Frequency	Percentage
	Female	75	50
	Male	75	50
	Total	**150**	**100,0**

According to Table-1 50% of the students who participated in the survey is male respondents and 50% is female respondents. This situation shows that secondary school students are equally distributed according to gender variable.

Table 2

Age distribution variables of students involved in the research

Age		Frequency	Percentage
	12 and less	63	30,0
	13 years	43	20,0
	14 years	35	19,0
	15 years	7	21,0
	15 and above	2	10,0
	Total	**150**	**100,0**

30% of students who participated in the study were 12 years and below; 20% was 13 years group, 19% was 14 years group; 21% was 15 years group; 21% and 10% was15 years and above group.

образовательному стандарту, требованиям потребителей, использованием современных образовательных технологий, оптимальным ресурсным обеспечением и компетентностью преподавательского состава, а также способностью и готовностью специалистов, завершивших обучение, оказывать медицинскую помощь надлежащего качества». [8. С. 12]

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении подходов к повышению эффективности практической подготовки специалистов-медиков в контексте требований стандартов нового поколения.

Изложение основного материала статьи. Советская практика целевой подготовки, возобновленная согласно статье 56 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Постановления Правительства Российской Федерации, закрепляет следующие условия: заказчик подготовки в обязательном порядке сопровождает обучение студента, заключившего с ним договор, мерами социальной поддержки. Для Республики Дагестан, дотационного (дотации превалируют) региона РФ, сложно оказывать финансовую поддержку будущим специалистам. Тем не менее, отдельные районы выступают в качестве спонсоров и оказывают материальную поддержку своим целевикам.

Следует отметить, что практико-ориентированные образовательные стандарты третьего поколения предусматривают уже после окончания первого курса участие будущих медиков в оказании медицинской помощи во время прохождения ими практической подготовки, в том числе в лечебном учреждении, а для студентов, принятых по программе целевого набора – по месту предстоящей работы [6; 7].

Уточним, что специфика профессиональной подготовки в медицинском учреждении подразумевала, что студенты, учащиеся интернатуры и ординатуры имели возможность приобретать профессиональные умения уже в процессе обучения, чему способствовала тесная связь практического здравоохранения с медицинскими вузами.

Сотрудничество органов здравоохранения и медучреждений является оптимальной как для больниц, которые могли привлекать для консультирования больных высококлассных академических специалистов – докторов наук, доцентов, профессоров, так и для вузов, которые обучают своих студентов на так называемой «клинической базе». [1]

В условиях рыночной экономики, когда все стали функционировать в разных формах собственности и в разной административной подчиненности, эта связь стала ослабевать. Фактически, медицинские организации стали отказывать вузовским работникам в допуске к участию в лечении их пациентов, что создало медвузам проблемы с практической подготовкой студентов. Возникшее положения объясняет тот факт, что полную юридическую ответственность перед пациентом несет лечащий врач, работающий в лечебно-профилактическом учреждении. Следовательно, спросить со студента, то есть лица, не являющегося сотрудником за какие-либо упущения в оказании медицинской помощи, практически невозможно.

Бесспорно, труд врача очень напряженный, а специфика работы с пациентами сопряжена с высокими психоэмоциональными нагрузками, что требует включения в профессиональную практическую подготовку специалиста-медика социально-педагогических аспектов. К тому же, поступательное развитие техники и технологий, влекущих повышение

требований к уровню квалификации врачей, в руках которых находятся жизнь и здоровье людей, требует внедрения новых форм повышения квалификации.

Согласно особого отраслевого порядка допуска к осуществлению медицинской деятельности, который нуждается в доработке и изменениях, врачи без сертификата специалиста не могут быть допущены к работе. Как правило, врачи проходят обучение в год окончания действия сертификата (один раз в пять лет). В данной схеме заложены определенные неудобства, так как в целях повышения квалификации приходится на длительный период оставлять работу. Для того, чтобы получить сертификат для работы по какой-либо специальности, практикующему доктору нужно пройти цикл повышения квалификации. [1]

Учитывая перечисленные и ряд других недостатков существующей системы повышения квалификации, становится очевидным, что действующая модель нерациональна. Поэтому, начиная с декабря 2013 г. в соответствии с приказом Минздрава России № 837 от 11 ноября 2013 года (в рамках пилотного проекта) началась реализация модели непрерывного медицинского образования для врачей: терапевтов участковых, педиатров, врачей общей врачебной практики (семейных врачей) – с использованием системы зачетных кредитов, что позволило отработать инновационные подходы в российском профессиональном образовании и соотнести его с международным опытом, перейти к персонифицированности обучения. В данном проекте приняли участие 16 образовательных и научных организаций Минздрава России, 11 общественных профессиональных организаций, более 500 медицинских специалистов. [1; 2; 3]

Социологические опросы среди абитуриентов медицинских учреждений показывают, что большинство поступающих в медицинские вузы, выбирают популярные в последние годы специальности - дерматолог, пластический хирург, кардиохирург. Между тем, по-прежнему невелик процент желающих стать врачами первичного звена [5].

Следует отметить, что профессиональна подготовка в вузе зависит от качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений. К примеру, средний балл ЕГЭ у поступающих в медицинские вузы России, часто выше среднего, если сравнивать с другими вузами и специальностями. [1]

Безусловно, необходимо насыщать рынок труда медицинских работников теми специалистами, которых не хватает практическому здравоохранению: анестезиологов-реаниматологов, рентгенологов, педиатров и других. Это способствует не только решению вопросов обеспечения медицинскими работниками регионов, но и повышению престижа этих профилей.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентированы на решение всех злободневных вопросов современной профессиональной медицинской подготовки. Студенты уже на первых курсах, согласно этим стандартам, занимаются отработкой практических навыков, а производственная практика проходит в медицинской организации. Далее, начиная со второго курса обучения, они осваивают дисциплины введения в специальность, а занятия идут при непосредственном контакте с пациентом и работе с медицинским оборудованием, документами в кабинетах, а также структурных подразделениях лечебных учреждений. Непосредственная работа с пациентом, «у койки больного», позволяет студентам уже с 1 курса погрузиться в атмосферу будущей профессии, приобретая не только

and secondary school students have problems in education life about mathematic lessons and low success in mathematic is also an important issue. Generally, it is a difficult subject to teach and learn mathematic. Students define mathematic courses as difficult and boring. In general opinion of teachers teaching mathematic is difficult and student interest is low [5].

Many students in Turkey think that mathematic is difficult and thus develop negative attitudes towards mathematic thinking that they are unable to solve mathematic problems. This case starts in elementary school and continues increasingly in upcoming school year [6]. It is thought that determining attitudes of students towards mathematic in time will provide a major contribution to education in the students' future lives and therefore it will improve the quality of education substantially [7]. It is necessary to attach extreme importance on mathematic teaching at all stages of education and mathematic failure of students should not be ignored [8].

There are different dimensions to determine the attitudes toward mathematic. These are; attitudes of course teacher, understanding the level of the student's mathematic course, how many times student took lesson, major and mathematic grade in the last semester [9].

2. Method. The purpose of the study is to determine students' attitudes towards mathematic in a secondary school in Adiyaman. Research is a *"qualitative"* research. As research model *"relational scanning model"* is used [10]. The study population is formed of students studying in a secondary school in Adiyaman. The sampling of the study is formed of 150 students selected in this school according to *"simple random sampling"* method. A questionnaire was administered to the students; obtained data was entered into the computer and analyzed statistically with SPSS. In this context; non-parametric analyzes were performed according to validity, reliability, normality test results.

The questionnaire used in this study is formed of total 42 questions composed of 4 demographic questions and 38 questions measuring attitudes towards mathematic course. It is applied to 150 students in Adiyaman (2015-2016) taking mathematic courses in the spring term. In order to measure attitudes towards mathematic course *"mathematic attitude scale"* is used. In scale attitudes towards mathematic are considered to be composed of like, interest, fear, confidence, profession, importance and enjoy dimensions and the scale consists of these 7 dimensions.

The problem of the study is expressed as; what are the attitudes of secondary school students towards mathematic course? Sub-problems are;

1. Is there a relationship between **gender** and attitudes towards mathematic course for secondary school students?
2. Is there a relations hip between **age** and attitudes towards mathematic course for secondary school students?
3. Is there a relationship between **place of residence** and attitudes towards mathematic course for secondary school students?
4. Is there a relationship between **family attitudes** and attitudes towards mathematic course for secondary school students?

3. Findings

3.1. Frequency Analysis

Frequency analysis of the study is as follows.

условие формирования проектной культуры будущего педагога // Научное обозрение. 2010. № 2. С. 105-109.

9. Филимонюк Л.А. Становление и развитие проектной культуры будущего педагога - Москва, 2007.

10. Филимонюк Л.А. Становление проектной культуры студентов в условиях модернизации системы образования // Наука и образование. 2008. Т. 2. С. 651.3

Педагогика

УДК 371

аспирантка Хамадеева Аниса Нурсаидовна
Казанский Федеральный Университет (г. Казань)

AN APPLICATION FOR MATHEMATIC COURSE ATTITUDE SCALE IN TURKEY

Аннотация. Тенденцию регулярного формирования чувств, мыслей и поведений о психологическом явлении, свойственному человеку, выражено отношением. Отношения человека к школе и курсам могут быть определены. В этом контексте; определим отношения студентов средней школы в городе Adiyaman к математике . В исследовании “используется шкала отношений для математического курса".

Ключевые слова: отношение, математика, математическая шкала отношений.

Annotation. Tendency of regular formation of sentiments, thoughts and behaviors about a psychological phenomenon attributed to an individual is called attitude. Attitudes of a person towards school and courses can be determined. In this context; attitudes of students of a secondary school in Adiyaman city towards mathematic courses are determined. In the study “attitude scale for mathematic course" is used.

Keywords: attitude, mathematic, mathematic attitude scale.

1. Introduction. Because education is an important tool in changing attitudes it is a significant factor in improving quality of education that teachers know attitudes of students towards to lessons they gave and other facts in social life and how to measure these issues. Therefore studies carried out to measure attitudes of students towards certain courses nowadays have become very important. Failure of most students in mathematic class stems from having negative thoughts about this course. This may be one of the underlying root causes of this failure. To measure this situation determined by observations mathematic attitude scales have been developed [1]. In the scope of this study used "attitude scale towards mathematic courses" they developed [2].

Mathematic is an important tool that we use to solve problems in science as well in our daily lives. Mathematic-related behaviors take place at every level and in all areas from even pre-school programs and primary schools up to higher education programs an [3]. Mathematic education provides development of thought and horizon in individual life. It teaches interpreting from many points of view and different directions [4]. While mathematic is very important in our life that primary

профессиональные компетенции, но и обще-коммуникативные навыки в общении с пациентами и коллегами, изучая на практике основы врачебной этики и деонтологии. [4]

При этом, практическая часть обучения будущих врачей будет включена в основной курс. Студенты на пятом и шестом курсах будут полностью обучаться приобретению практических навыков, для стоматологов и фармацевтов практика предусмотрена на четвертом и пятом курсах.

По мере приобретения теоретических знаний возрастает и доля практической подготовки студентов в общепрофессиональной подготовке: от изучения основ десмургии, ухода за пациентом на 1 курсе, отработки навыков введения инъекций и оказания реанимационных мероприятий, на фантомах 1 уровня – до работы в виртуальной учебной клинике на симуляторах, точно моделирующих реальные клинические ситуации.

Безусловно, профессиональная подготовка, как и федеральные государственные образовательные стандарты, постоянно совершенствуются, согласно требованиям времени, социальному запросу и государственному заказу. Поэтому, уже ведется работа над образовательными стандартами 4-го поколения, а в настоящее время медицинские вузы уже используют стандарты 3-а.

Необходимо отметить, главное достоинство стандартов нового поколения, заключающееся в том, что они практико-ориентированные, и выпускники после сдачи экзамена смогут работать по выбранной специальности.

Относительно аккредитации, в 2016 году 98 процентов выпускников фармацевтических и стоматологических факультетов (первый выпуск по ФГОС) первыми прошли медицинскую аккредитацию. С 2017 г. допуск к работе через систему аккредитации будут получать уже и выпускники лечебного и педиатрических факультетов, специалисты медико-профилактического дела.

Процедура аккредитации будет строго регламентирована и разделена на два вида: первая – первичная, которая будет проводиться после окончания медицинского вуза. На данном этапе жесткие требования будут предъявляться к оценочным средствам, необходимо будет сформировать индивидуальный тест для выпускника [10; 11].

Аккредитация также будет включать в себя использование симуляторов, на которых экзаменуемые должны будут продемонстрировать навыки оказания первой и специализированной медицинской помощи; нужно будет показать решение клинических задач на примере стандартизованного пациента. Центры, которые будут регламентировать продление аккредитации, будут создаваться по окружному принципу и экзамен сдадут в них специалисты, уже ранее имевшие допуск к какой-либо специальности и желающие ее продлить.

Например, на базе Первого МГМУ им. И.М. Сеченова создан Федеральный методический центр аккредитации,. Среди основных задач Центра - организация разработки оценочных средств, используемых при проведении аккредитации специалистов, а также разработка образовательных программ и подготовка экспертов аккредитационных комиссий. Однако лучше всего высокие технические возможности Федерального центра видны при непосредственном проведении аккредитации.

На площади в 1000 кв. м здесь может проводиться одновременное тестирование 250 специалистов, решение ими ситуационных задач и оценка

практических навыков (умений) в рамках объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ). Разработанный экзаменационный комплекс предполагает три уровня сложности – от наиболее легких заданий, с минимальной готовностью к профессиональной деятельности или компетентностью, до базовой готовности или компетентности, и - наиболее трудных заданий, выполнить которые способен только очень компетентный специалист.

Экзамен ведется на девяти симуляционных станциях, оснащенных современным фантомным оборудованием. Процедура аккредитации специалистов полностью автоматизирована и проводится под видео- и аудио контролем. При этом все испытания строго индивидуальны, анонимны, ограниченны во времени, подбираются и оцениваются специальной программой и исключают возможность списывания или посторонней помощи.

Безусловно, основательная теоретическая подготовка будущего специалиста должна быть максимально приближенной к практике, что требует существенных изменений и дополнений в теоретические «академические» курсы, введение активных методов обучения, инновационных подходов в проведении практических, лабораторных занятий и др.

В современных условиях важной составляющей в системе медицинского образования может стать развитие системы независимой профессионально-общественной аккредитации образовательных программ. Аккредитация профессиональными сообществами образовательных программ не является дублированием государственной аккредитации. Сегодня нередки ситуации, когда государство разрабатывает образовательные программы, но специалисты, обученные по этим программам, не востребованы профессиональным сообществом. В данном же случае, само профессиональное сообщество медицинских работников будет участвовать в разработке программ в соответствии с профессиональными стандартами и требованиями рынка труда и отвечает за их качество и актуальность [8].

В настоящее время идёт интенсивная работа по созданию ядра национальной системы квалификаций – профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты являются фундаментом, на котором выстраивается универсальное признание квалификации рабочих кадров в стране не зависимо от специальности. Федеральный закон от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ» и ст. 11 и 73 Федерального закона от 26.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регламентируют процедуру оценки квалификаций специалистов. В настоящее время создан Национальный совет по профессиональным квалификациям при Президенте Российской Федерации, а полномочия Совета по профессиональным квалификациям в здравоохранении переданы Национальной медицинской палате [8].

Выводы. Подводя итоги необходимо отметить, что основным преобразованиям в процессе профессионального практического обучения подвергается система личностных качеств будущего специалиста. Приоритет личностных качеств специалиста-медика на фоне вносимых преобразований в сфере практической подготовки безальтернативен. Исследования показывают, что в динамике образовательного процесса, от первого к старшим курсам (III курс, в данном случае) личностные и профессиональные качества претерпевают позитивные изменения.

Данная методическая разработка призвана помочь учащимся изучить основные вопросы профессиональной деятельности, соответствующей профессиональной компетенции обучающихся в ходе усвоения профессионального модуля. Расширить их общий кругозор и помочь сформировать целостное представление о сущности поварской деятельности и применении ее в профессиональной сфере, а так же способствовать формированию профессионального мышления и информационной культуры учащихся.

Выводы. Резюмируя полученные результаты, можно отметить, что сочетание текста, использование различных шрифтов, выделение цветом, способствуют лучшему усвоению материала.

Результативность разработки выражается в следующих аспектах:

– у студентов формируется положительная мотивация и живой интерес к профессии на занятиях;

– методическая разработка психологически облегчает процесс усвоения материала учащимися;

– студенты могут работать в индивидуальном темпе, возвращаться к материалу, который усвоен хуже всего;

– каждыйСтудент всегда может вернуться к тому или иному учебному элементу и изучить его повторно более детально и углубленно;

– возрастает уровень использования наглядности на занятии;

– повышается производительности труда студентов и преподавателя на занятии;

– учебное время используется более рационально и целенаправленно; развитие познавательного интереса и умение оперировать полученными знаниями.

Литература:

1. Заливчей С.А. Модульный подход к обучению студентов технических специальностей в среднем профессиональном образовании: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Заливчей Светлана Александровна.- Нижний Новгород, 2011.

2. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом. – М., 2007.

3. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

4. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. специальностей/ Под общ. ред. В.С. Кукушина. - М.: ИКЦ «МарТ»: - Ростов н/Д: из-ий центр «МарТ», 2006.

5. Сорокина Н.В. Модульное обучение дисциплинам информационного цикла в едином образовательном пространстве педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Сорокина Наталия Владимировна. - Тула, 2004.

6. Третьяков П.И., Сенновский, И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография. - М.: Новая школа, 2001.

7. http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/99079/#ixzz3RpysIQTy Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по профессии 19.02.10 Технология продукции общественного питания ГАРАНТ. РУ.

8. Филимонюк Л.А. Конструктивно-проективные компетенции как

профессионального модуля ПМ 05. "Организация процесса приготовления и приготовление сложных холодных и горячих десертов".

Данная разработка была составлена на основе требований к проектированию подобных документов [8 - 10].

Учебный материал пособия сгруппирован в несколько основных разделов:

– Учебный элемент «Холодные десерты».
– Учебный элемент «Холодные десерты из теста».
– Учебный элемент «Холодные Желированные блюда».
– Учебный элемент «Горячие десерты».
– Учебный элемент «Холодные напитки».
– Учебный элемент «Горячие напитки».

Учебный элемент - учебный материал, нацеленный на формирование у обучаемых отдельных навыков или знаний и используемый для самообучения или обучения под руководством преподавателя.

Титульный лист учебного элемента содержит: наименование учебного элемента; наименование специальности, профессии и отрасли, для которых он разработан; код учебного элемента.

Первый лист учебного элемента является ориентационным и содержит следующие разделы: цели обучения; перечень необходимого оборудования, материалов и вспомогательных средств; перечень сопутствующих учебных элементов и пособий.

Учебный текст адресован обучаемому и содержит: структурированную и иллюстрированную информацию, обеспечивающую достижение установленных целей обучения; учебные задания, необходимые для отработки формируемых навыков.

Текст излагается в ясной и четкой манере, рисунки имеют объемное изображение и создаются с помощью простых четких линий.

Заключительным разделом учебных элементов является проверка усвоения. Проверка усвоения нацелена на получение подтверждения, достигнуты ли обучаемым цели учебного элемента, и содержит: контрольные вопросы (тесты); листы рабочей тетради; ситуационные задания; практические задания (квалификационные испытания).

Структура и форма изложения учебных элементов такова, что они могут быть использованы как для самостоятельного изучения, так и для изучения под руководством преподавателя. Каждый учебный элемент формирует не только специальные компетенции (необходимые для реализации профессиональной деятельности), но и общие компетенции необходимые для успешной деятельности как в профессиональной, так и во непрофессиональной деятельности.

На занятии каждый учащийся самостоятельно изучает учебный элемент, выполняет систему упражнений, осуществляет проверку своих достижений. Наличие учебных элементов для обучающегося удобно потому, что они могут работать в индивидуальном темпе, возвращаться к материалу, который усвоен хуже всего. Оптимально, если каждый обучающийся получает учебный элемент в качестве раздаточного материала и оставляет себе после окончания занятий. В этом случае отпадает необходимость ведения конспекта, учебное время используется более рационально и целенаправленно, учащийся всегда может вернуться к тому или иному учебному элементу и изучить его повторно более детально и углубленно.

Следовательно, задача профессионального практического обучения в медицинском вузе будет заключаться тогда в формировании необходимых свойств личности и профессиональном самоопределении специалиста в будущем, согласно требованиям ФГОС.

Литература:

1. Интервью директора Департамента Татьяны Семеновой "Медицинской газете" Материал опубликован 26 августа 2015 в 18:25. Обновлён 31 декабря 2015 в 11:34.
2. Камилова М.Ш. О роли педагогических дисциплин в подготовке специалиста «медик-педагог» // Современная педагогика. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2247 (дата обращения: 12.11.2015).
3. Новгородцева И.В. Педагогика в медицине: Учебное пособие. - М.; «Флинта», 2012.
4. Педагогика в медицине / Под ред. Н.В.Кудрявой. – М.: Академия, 2006 – 320 с.
5. Петрова Н.Ф. Здоровье человека как многоаспектный феномен // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 113-115.
6. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки - Ростов-на-Дону, 2011.
7. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентноспособности вуза // Научные исследования и образование. 2015. № 19. С. 230-232.
8. Справка-заключение о сложившейся практике оценки качества подготовки врачей. [Электронный ресурс]: scardio.ru/poa/images/.../Spravka_o_ocenke_kachestva_podgotovki_vrachei.doc
9. Трегубова Е.С. Научно-методологическое обоснование системы управления качеством подготовки специалистов для здравоохранения в медицинском вузе. – Автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук - Санкт-Петербург, 2014. – 37 с.
10. http://www.rspor.ru/forum/viewtopic.php?pid=17061
11. https://www.rosminzdrav.ru/news/2015/08/26/2509-intervyu-direktora-departamenta-tatyany-semenovoy-meditsinskoy-gazete

Педагогика

УДК: 376.4

кандидат педагогических наук, доцент Кондратьева Светлана Юрьевна
Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПРОФИЛАКТИКА ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

Аннотация. В статье обращается внимание на значение раннего выявления предрасположенности к дискалькулии у дошкольников с ОВЗ. Описываются результаты методики обследования детей данной категории, выявляются речевые и неречевые особенности, лежащие в основе формирования навыка счета, как у детей с ОВЗ, так и у их сверстников без нарушений. Выделяются наиболее репрезентативные задания для выявления того или иного вида дискалькулии.

Ключевые слова: дискалькулия, тяжелые нарушения речи, профилактика дискалькулии, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article draws attention to the importance of early detection of predisposition for dyscalculia in children with limited possibilities of health. Describes the results of using of the method of examination of children in this category, revealed verbal and non-verbal features which underlie the formation of numeracy both in children with limited possibilities of health and in their peers without violations. In article are stands out the most representative ways to identify a particular type of dyscalculia.

Keywords: dyscalculia, severe speech disorders, correction of dyscalculia, limited possibilities of health.

Введение. Научно доказано, что в подавляющем большинстве тяжелые нарушения речи (ТНР) и задержка психического развития (ЗПР) являются следствием органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Последствия поражений ЦНС проявляются в задержке сроков возникновения, в качественном своеобразии всех психических новообразований, в неравномерности нарушений развития. У данной категории детей нарушено формирование и обобщение сенсорно-перцептивного опыта, наглядно-действенно и наглядно-образного мышления, внимания, памяти, речи, которые необходимы как предпосылки для выделения пространственно-количественных, величинных, временных признаков и оперирования математическими представлениями. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) испытывают трудности в соотношении практической деятельности и структуры знаково-символического восприятия. Экспериментально и практически доказано, что своеобразие в развитии детей с ОВЗ требует обеспечения особого подхода к организации обучающего процесса по формированию культуры познания математики и учета социально-педагогических условий воспитания. Многочисленные исследования показали, что отсутствие адекватной коррекционно-логопедической помощи детям с ОВЗ в сензитивный период, которым является дошкольный возраст, могут привести к возникновению вторичных нарушений в развитии (в том числе и

учебных комплексов, которые основаны на продуманном делении изучаемого материала, разделов, дисциплин на модули, способствующие формированию и развитию у обучаемых профессионального мышления, навыков самообразования, умения ставить и решать производственные задачи, принимать оптимальные конструкторские и проектные решения; усвоению знаний и умений; представляющие собой индивидуальную учебную программу, включающую в себя методическое руководство по достижению дидактических целей, банк информации, целевой план действий.

Преимуществами модульного подхода в обучении являются преодоление основных противоречий традиционной системы обучения:

– повышенной утомляемости всех субъектов учебного общения;
– недостаточной практикоориентированности обучения;
– малоэффективных и неоправданно больших затрат учебного времени;
– неудовлетворенность субъектов педагогической деятельности конечным результатом.

При этом для модульного подхода характерно:

– использование системного подхода к построению курса и определению его содержания;
– обеспечение внутри каждого модуля и между ними методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса;
– гибкость структуры модульного построения курса;
– наличие законченных самостоятельных комплексов, усвоение которых происходит в соответствии с целью обучения, а также эффективного контроля за усвоением знаний обучаемыми;
– возможность осуществлять перераспределение времени, которое отводится учебным планом на его изучение и расширять по отдельным видам учебного процесса долю самостоятельной работы обучаемых и практических занятий;
– обучение работать большую часть времени самостоятельно, умению видеть уровень своих знаний и пробелы в них, самоцелеполаганию, планированию, организации, контролю, оценке своей деятельности.

К уже выделенным в научной литературе принципам построения модульного обучения (модульности, структурирования на обособленные элементы содержания обучения, деятельности, выделения из содержания обучения обособленных элементов, действенности и оперативности знаний и их системы, осознанной перспективы, динамичности, гибкости, связи теории с практикой, рейтинговой оценки знаний, разносторонности, паритетности), мы добавили принципы оптимальности и самостоятельности.

Принцип оптимальности характеризуется наличием оптимального объема информации в модуле, достаточном для изучения теоретического и практического материала по конкретной профессии, при осуществлении в логике содержания ведущих учебных предметов межпредметных связей.

Принцип самостоятельности показывает важность самостоятельной работы с учебным материалом в логике уровней усвоения учебной информации при структурировании учебной деятельности (понимание, узнавание, воспроизведение, применение).

С целью формирования профессиональных компетенций у техников-технологов общественного питания авторами предложена методическая разработка для проведения для проведения учебной практики

деятельности обеспечивает возможность успешной реализации задумок и планов. Творческий потенциал необходим субъекту для успешного решения нетиповых профессиональных задач, для совершенствования своей деятельности и своей личности.

Учебная деятельность играет огромную роль в формировании профессиональных компетенций.

Это вытекает из того положения, что профессионально-личностное развитие реализуется, прежде всего, в предметно-преобразующей деятельности.

Именно в процессе учебной деятельности представляется возможным в наиболее полной мере реализовать содержательные и методические аспекты профессионально-личностного становления будущего техника-технолога.

В социальном плане профессиональные компетенции будущего техника-технолога характеризуется системой ценностных ориентаций, поскольку трудовая деятельность в той или иной сфере профессионального труда рассматривается человеком как наиболее важное средство и условие социального самоутверждения, развития своих индивидуальных способностей.

Формирование профессиональные компетенций техника-технолога общественного питания предполагает наличие определенных педагогических условий. Так, М. Н. Скородумов в качестве таких условий выделяет:

– наличие общественных целей и мотивов труда;
– связь, производственного и теоретического обучения;
– развитие научно-технической мысли обучаемых.

Б.И. Адаскин, в свою очередь, отмечает, что на формирование профессиональные компетенций наиболее существенное влияние оказывают следующие основные факторы:

– уверенность в целесообразности овладения будущей специальности;
– содержательность обучающего труда;
– успешность трудовой деятельности;
– положительный пример людей, овладевших данной специальностью.

Вышесказанное позволяет заключить, что основными направлениями педагогической деятельности по формированию профессиональных компетенций у будущего техника-технолога общественного питания являются: формирование профессионального идеала и жизненной целеустремленности; развитие профессионального мышления; формирование морально-волевых профессионально важных качеств.

Анализ литературы и практических разработок показывают, что в развитии профессионально важных качеств наиболее эффективны следующие методические средства:

– предъявление обучаемым системы требований к организации учебно-профессиональной деятельности;
– целенаправленность обучения на развитие и закрепление того или иного комплекса профессионально важных качеств;
– осуществление индивидуального подхода;
– включение учащихся в активную общественно-организаторскую деятельность;
– использование модульной технологии обучения.

Модульная технология обучения – это совокупность самостоятельных

математическом). Это особенно может проявиться с началом обучения математике в школе.

Изложение основного материала статьи. Интерес к проблеме раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений счета у детей обусловлен тем, что этот вид деятельности имеет большое значение в жизни ребенка. Распространенным видом нарушений овладения счетной деятельностью детьми является дискалькулия - специфические нарушения счетных навыков, обнаруживаемые на начальной стадии обучения счету. В различных исследованиях отмечается, что для выявления предрасположенности дошкольников к дискалькулии необходимы специальные диагностические методики изучения познавательных и речевых функций детей. Содержание таких методик должно включать исследование невербальных и вербальных функций, лежащих в основе формирования навыка счета. Анализ работ по организации образовательного процесса и программно-методических материалов позволил сделать вывод о целенаправленной разработке диагностических материалов по выявлению предрасположенности к дискалькулии у данной категории детей. Вместе с тем научные исследования освещают лишь отдельные стороны математического и речевого развития дошкольников с ОВЗ, до сих пор отсутствует научно-обоснованная методика выявления предрасположенности к дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у данной категории детей. Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время существуют определенные противоречия между потребностями практики обучения детей с ОВЗ и отсутствием полноценных научных данных об особенностях и возможностях формирования культуры познания математики у детей данной категории. В то же время для практики дошкольного образования очень важно как можно раньше выявить факторы риска возникновения дискалькулии у детей с ОВЗ, а также выбрать направления, содержание и приемы коррекционно-логопедической работы по профилактике и коррекции данного нарушения. В соответствии с целью исследования была определена одна из **задач -** разработка методики исследования предрасположенности к дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у дошкольников с ОВЗ и с нормальным интеллектуальным и речевым развитием. Изучение предрасположенности дошкольников к дискалькулии проводилось на основе адаптированных методик, игровых и учебных заданий Л. Б. Баряевой, А. В. Белошистой, Л. С. Выготского, Р. Гельман и Е. Мекк, А. Гермаковска, С. Д. Забрамной, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, А. Р. Лурии, Ж. Пиаже, М. Фидлер, а также методик, разработанных нами ранее и специального для проводимого эксперимента.

Первый этап обследования был направлен на выявление предрасположенности к практогностической, графической и операциональной видам дискалькулии в системе формирования побудительного компонента культуры познания математики у дошкольников. Экспериментальные задания этого этапа направлены на исследование сенсорно-перцептивных предпосылок усвоения математики: зрительного гнозиса и мнезиса (предметного и цифрового), слухоречевой памяти, сукцессивных и симультанных процессов, восприятия и воспроизведения ритма, ручной моторики. В вариативных программах дошкольного образования рассматриваются четыре группы математических понятий. Задания были сгруппированы в соответствии с этими

группами: оценка количественных, величинных, измерительных и геометрических представлений (оценивалось знание цифр, владение счетом в прямой и обратной последовательности, умение выполнять арифметические действия, решать задачи, различать основные признаки предметов, понимать и уметь ориентироваться в пространстве и времени, знание геометрических фигур).

Второй этап обследования предполагал изучение формирования управленческого компонента культуры познания математики. Дети выполняли блок заданий, направленных на исследование состояния психофизиологических предпосылок овладения счетной деятельностью с использованием программно-аппаратного комплекса психофизиологической диагностики (ПАКПФ), которое предполагает оценку: индивидуально-типологических свойств нервной системы; функционального состояния ЦНС и его изменения в ходе деятельности ребенка; индивидуальных особенностей развития отдельных психических функций; возможности работоспособности, познавательной активности.

На *третьем этапе* обследования выявлялись предрасположенности к дислексической, вербальной дискалькулии в системе формирования смыслового и технологического компонентов культуры познания математики и его речевых предпосылок. Детям предлагались задания выявляющие состояние речевой готовности к изучению математики (понимание и правильное употребление математической терминологии в импрессивной и экспрессивной речи, как изолированно, так и в связных высказываниях).

Четвертый этап обследования был направлен на изучение формирования эмоционально-оценочного компонента культуры познания математики. Детям предлагались задания на определение уровня мотивации к учебной деятельности. При оценке социального поведения исследуемого учитывались: характер установления контакта; характер протекания адаптации ребенка в процессе обследования; уровень социальной активности (адекватная — неадекватная ситуации); проявление качеств социального поведения (самоуверенный, решительный, упрямый и др.).

У ***дошкольников с НРР*** (нормальным речевым развитием) выявлены:

- *речевые особенности*: ошибки при употреблении и различении глаголов с различными приставками; частичные ошибки при употреблении сложных предлогов; при использовании математических понятий в экспрессивной речи; частичные ошибки в антонимическом и синонимическом словаре; при чтении математических знаков (больше – меньше, равно – отнять);

- *неречевые особенности*: нарушения в зрительно-пространственном восприятии, ошибки в определении пространственного положения предметов; нарушения ручной моторики; слабо развита слуховая память.

У ***дошкольников с ТНР***:

- *речевые особенности*: бедность словарного запаса, что объясняется ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем их мире; структурная неполнота используемой речевой продукции – фразы характеризуются недостаточной информативностью, нарушением нормативного порядка слов, смысловыми заменами; ошибки при согласовании прилагательных и числительных с существительными в роде, числе и падеже. Несформированность мотивационного компонента общения: снижение речевой активности, низкий уровень переработки словесной информации,

учащихся. Полученный опыт может быть интересен представителям других вузов по подготовке студентов по аналогичным специальностям.

Ключевые слова: модуль, компетентностный подход, учебный элемент техник-технолог.

Annotation. The article deals with the formation of professional competences in future catering engineers technicians using the author's methodological development of modular-based competency learning technologies. As the authors note, this methodological development is designed to help students learn the basic issues of professional activity, appropriate professional competence of students during mastering professional module. Expand their overall horizons and help develop a holistic view of an entity's activities and its application in the professional sphere, as well as contribute to the formation of professional thinking and information culture of students. The experience may be of interest to other universities for training students in similar occupations.

Keywords: plugin, competence approach, educational technologist element.

Введение. Важнейшим условием совершенствования системы подготовки кадров на основе компетентностного подхода является внедрение принципа диверсификации. В наибольшей степени этот принцип необходимо учитывать при разработке и внедрении в образовательную практику группы профессиональных компетенций, формирующих «профессиональное лицо» специалиста и тесно связанных с особенностями тех категорий населения, с которыми предстоит работать выпускнику. Наполнением соответствующих профессионально значимых компетенций с учетом указанного обстоятельства является одним из условий эффективности подготовки будущих техников-технологов общественного питания.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является выявление роли модульно-компетентностной технологии обучения в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих техников-технологов общественного питания.

Изложение основного материала статьи. Переход к профессиональной подготовке современных специалистов на основе компетентностной модели создаст необходимые условия для полноценной реализации возможностей обучаемых, их самоопределения и саморазвития и тем самым обеспечит их успешную адаптацию в социуме и будущей профессиональной деятельности в условиях инновационной экономики.

Успешность осуществления профессиональной деятельности будущего техника-технолога общественного питания обеспечивается следующим структурными компонентами, которые представляют собой его важнейшие интегральные характеристики: интеллигентность, профессиональную компетентность, операционально-технологическую готовность к профессиональной деятельности, творческий потенциал и профессиональное самосознание.

Интеллигентность определяет стратегию поведения личности в жизни и субъектную позицию по отношению к любой ситуации, в которую попадает человек в процессе труда.

Профессиональные компетентности является ориентационной основой деятельности, основой для формирования программы действия. Операционально-технологическая готовность к профессиональной

8. Лубышева, Л. И.Физическая и спортивная культура: содержание, взаимосвязи и диссоциации / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 11-14.

9. Пономарев, Н. И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека / Н. И. Пономарев. – СПб., 1996. – 217 с.

10. Столяров, В. И. Понятие и формы спортивной культуры личности: проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма / В. И. Столяров, С. Ю. Баринов. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2009. – С. 366-370.

11. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. Ю. Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2003. – 464 с.

12. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна
ГАОУ ВО "Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт" (г. Невинномысск);
студентка по направлению подготовки 44.03.04
«Профессиональное обучение
(производство продовольственных продуктов)»
Борщёва Вера Андреевна
ГАОУ ВО "Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт"(г. Невинномысск);
студентка по направлению подготовки 44.03.04
«Профессиональное обучение
(производство продовольственных продуктов)»
Гресова Анна Анатольевна
ГАОУ ВО "Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт"(г. Невинномысск)

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-ТЕХНОЛОГОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессиональных компетенций у будущих техников-технологов общественного питания с использованием авторской методической разработки на основе модульно-компетентностной технологии обучения. Как отмечают авторы, данная методическая разработка призвана помочь учащимся изучить основные вопросы профессиональной деятельности, соответствующей профессиональной компетенции обучающихся в ходе усвоения профессионального модуля. Расширить их общий кругозор и помочь сформировать целостное представление о сущности поварской деятельности и применении ее в профессиональной сфере, а так же способствовать формированию профессионального мышления и информационной культуры

ситуативность речи, мало разговорчивость, не инициативность. Речь носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога; отсутствуют умения связно излагать свои мысли; происходит подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы. Пересказывая текст, пропускаются отдельные моменты, нарушается последовательность изложения. Трудности в восприятии и понимании текстовых задач; в осуществлении обратного счета, использования порядковых числительных; сложности в понимании устной инструкции к заданию, непонимание смысла математических терминов (величинных, временных, счетных). Ошибки при употреблении и различении глаголов с различными приставками; нарушено понимание значения некоторых предлогов и наречий; ошибки в понимании и использовании антонимического и синонимического словаря; в чтении математических знаков; неумение комментировать выполнение математических операций осложняет переход к умственной форме выполнения арифметических действий;

- *неречевые особенности*: нарушение зрительно-пространственных представлений: сложности проведения дифференциации и различения близких по конфигурации предметов, фигур, цифр; нарушения в понимании соотношения частей цифр; их расположения на строке; зеркальное написание; замена цифр по пространственному сходству. Нарушения в зрительно-двигательной координации и ручной моторике: движения нечеткие, слабо координированные, затруднено формирование серий движений, снижена их скорость. При рисовании или написании цифр отмечен долгий поиск направления и места элементов, пропуски или добавление элементов, что свидетельствует о недоразвитии умения анализировать графическую структуру объекта, соотносить пространственное расположение элементов. Нарушение произвольной моторики проявлялось в неловкости, излишней напряженности пальцев рук. Выполняемые графические задания характеризуются нечеткостью, неряшливостью. Ограниченность внимания влияет на продуктивность деятельности детей. Знания о множестве, числе и счете неустойчивы, дошкольникам требуется постоянная зрительная опора. Нарушения речеслуховой памяти проявляются в невозможности запомнить речевую инструкцию, последовательность заданий и т.д.

У ***дошкольников с ЗПР***:

- *речевые особенности:* объем понимания речи снижен, бедный словарный запас, недостаточное владение грамматическими нормами языка не позволяют понять смысл предложений, содержание текста; ошибки возникают при употреблении слов в экспрессивной речи (ребенок может показать заданный объект, фигуру, но при назывании допускает ошибку). Большое количество ошибок при самостоятельном образовании слов; множественные ошибки при употреблении и различении глаголов с различными приставками. Содержания задач, составленных детьми, характеризуются нарушениями связности, пропусками существенных моментов действия, что нарушает смысловое соответствие. Некоторые «тексты» представлены простым перечислением действующих лиц без цифр, или наоборот - представлены только числовые данные. Слабо развитая регулирующая функция речи приводит к неумению подчинять свое действие речевой инструкции педагога, дети затрудняются в последовательном выполнении интеллектуальных операций, не замечают

своих ошибок, теряют конечную цель, не могут затормозить побочных ассоциаций;

- *неречевые особенности*: грубо нарушены оптико-пространственный гнозис и праксис: возникают трудности узнавания цифр в усложненных условиях; трудности при определении правых и левых частей тела; снижение уровня зрительной и слухоречевой памяти: дети не могут запомнить инструкцию, удержать ее в памяти и выстроить программу действий. Отмечается низкий уровень развития основных свойств внимания (недостаточный объем, трудности концентрации и распределения), особенности развития мышления; при решении примеров и задач дети не предвидят результатов своих действий, повторяют одни и те же решения, не переключаются на другие действия. Дефицит мотивации, крайне низкая познавательная активность; при выполнении математических заданий требуется организующая и направляющая помощь, упрощение задания или пошаговая инструкция с дополнительными комментариями, а зачастую полный разбор задания.

На диаграмме №1 представлено относительное распределение результатов обследования дошкольников на предрасположенность к различным видам дискалкулии:

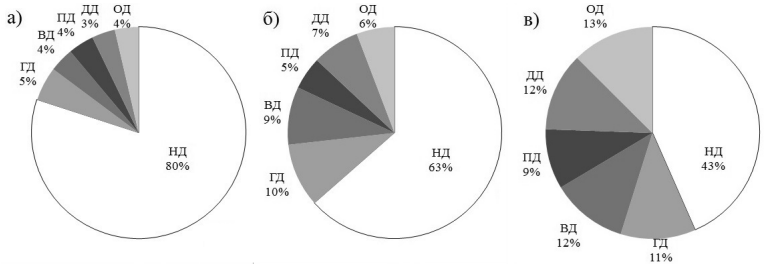


Диаграмма. 1. Относительное распределение результатов тестирования на определение предрасположенности к дискалькулии у дошкольников: а) дети с НРР; б) дети с ТНР; в) дети с ЗПР

ГД – графическая дискалькулия; ВД – вербальная; ПД – практогностическая, ДД – дислексическая; ОД – операциональная дискалькулия; НД – нет дискалькулии.

Рассмотрим результаты:

а) **дети с НРР**: у 80% респондентов не выявлена предрасположенность к дискалькули. У 20% есть предрасположенность к дискалькулии: 5% - к графической дискалькулии; по 4 % можно отнести к практогностической, операциональной и вербальной дискалькулии и 3 % - к дислексической.

б) **дети с ТНР**: у 63% респондентов не выявлена предрасположенность к дискалькули. У 37% дошкольников есть предрасположенность к дискалькулии: 10% - к графической дискалькулии; 9% - к вербальной; 7% - к дислексической; 6% - к операциональной и 5% - к практогностической.

валеологические, мобилизационные ценности двигательного характера, ценности здоровьесберегающих технологий спортивной подготовки).

С позиций *ценностного подхода* спортивная культура определяется как совокупность наработанных в обществе и передающихся из поколения в поколение общекультурных, социально-психологических и личностных ценностей, социально-педагогических процессов и отношений, складывающихся в ходе соревнований и спортивной подготовки к ним.

Ценностное отношение личности к спорту всегда носит не общий, а конкретный характер: те ценности спорта, которые являются наиболее значимыми для конкретной личности, определяют специфику содержания и направленности его спортивной культуры. С учетом этого выделяются следующие основные *формы* спортивной культуры личности: спортивно-прагматическая (наиболее значимыми для индивида являются утилитарные, прагматические ценности спорта), антигуманная спортивная культура (спорт привлекает возможностью продемонстрировать свое превосходство над другими, реализовать свои националистические идеи, проявить свою агрессивность), спортивно-гуманистическая (знание, понимание, позитивная оценка и реальное действенное принятие гуманистических идеалов и ценностей спортивной деятельности, умения, качества и способности действовать в соответствии с такой ориентацией).

Критериями развития спортивной культуры личности являются: образованность в сфере спорта; психические и физические качества и спортивные способности; мотивационно-ценностное отношение к спортивной деятельности; умения и навыки эффективно осуществлять спортивную деятельность; способность показывать высокий спортивный результат; спортивный стиль жизни.

Литература:

1. Бальсевич, В. К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе / В. К. Бальсевич. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. – 112 с.

2. Баринов, С. Ю. Спортивная культура как элемент культуры личности студента / С. Ю. Баринов // Философия и будущее цивилизации: тезисы докладов IV Российского философского конгресса (Москва, 24-28 мая 2005 г.): в 5-ти т. – М.: Современные тетради, 2005. – Т. 4. – С. 576-577.

3. Драндров, Г. Л. Теоретические основы взаимодействия физической и спортивной культуры / Г. Л. Драндров, В. А. Бурцев, Е. В. Бурцева // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 6. – С. 14–21.

4. Драндров, Г. Л. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр / Г. Л. Драндров, И. Л. Софронов, В. А. Бурцев // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова: серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 1. – С. 79-87.

5. Драндров, Г.Л. Теоретическая модель спортивной культуры личности / Г.Л. Драндров, В. А. Бурцев, С. Г. Боровик // Фундаментальные исследования – № 2 (часть 17) – 2015. – С. 3816-3820.

6. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Лубышева. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Академия, 2010. – 272 с.

7. Лубышева, Л. И. Спортивная культура в школе / Л. И. Лубышева. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. – 174 с.

- реальное участие в спортивной деятельности с целью использовать ее для целостного развития личности, содействия реализации других гуманистических идеалов и ценностей;
- результаты такой спортивно-гуманистической активности: сформированные у индивида качества и способности, характеризующие целостное развитие личности; нравственное поведение в спорте;
- адекватный гуманистическим идеалам стиль (образ) жизни, характер взаимоотношений с другими людьми; негативное отношение к лицам, поведение которых противоречит идеалам и ценностям гуманизма.

Формирование такой спортивной культуры личности - центральная задача спортивной работы с детьми и молодежью в настоящее время. Основными формами спортивно-гуманистической культуры личности являются олимпийская и спартианскаякультура.

Критериями сформированности спортивной культуры личности являются [6]:образованность в сфере спорта;психические и физические качества и спортивные способности;мотивационно-ценностное отношение к спортивной деятельности;умения и навыки эффективно осуществлять спортивную деятельность;способность показывать высокий спортивный результат;спортивный стиль жизни.Эти критерии спортивной культуры личности объединены в следующие блоки:

- интеллектуально-мотивационный блок: образованность в сфере спорта, положительная мотивация и интерес, ценностное отношение к спортивной деятельности;
- операциональный блок: физические качества и спортивные способности, комплекс психических качеств, психологическая устойчивость, жизнеспособность, умения и навыки эффективно осуществлять спортивную деятельность, показывать высокий спортивный результат;
- деятельностный блок: реальное поведение индивида и активность в сфере спорта, участие в соревнованиях с соблюдением принятых в спорте норм, традиций, образцов поведения, ведения спортивного стиля жизни.

Исходя из сущности и содержания спортивной культуры (знание, понимание, мотивация, интересы, потребности, реальное поведение, спортивная квалификация, спортивный стиль жизни), автор выделяет три уровня сформированности спортивной культуры личности:низкий – слабое развитие всех компонентов;средний – достаточное развитие основных компонентов;высокий – высокое развитие всех компонентов.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что *общей основой* физической культуры и спорта как составляющих общечеловеческой культуры является физическая активность, направленная на преобразование физического и духовного потенциала человека. Наряду с этим спорт является самодостаточной сферой человеческой деятельности, выполняющей свойственные ему функции.

С позиций *деятельностного подхода* специфичность спортивной культуры как вида человеческой деятельности проявляется в его целевой направленности (достижение спортивного мастерства и наивысших результатов в соревнованиях), содержании (спортивное соревнование, подготовка к нему, связанные с ним социальные отношения) и результатах (интеллектуальные, интенционные, нравственные, достиженческие,

в) **дети с ЗПР**: у 43% респондентов не выявлена предрасположенность к дискалькули. У 57% есть предрасположенность к дискалькулии: 13% - к операциональной; по 12% отнесено к вербальной и дислексической дискалькулии; 11% - к графической и 9% - к практогностической.

На диаграмме № 2 представлено как распределились дошкольники разных групп по пяти видам дискалькулии:

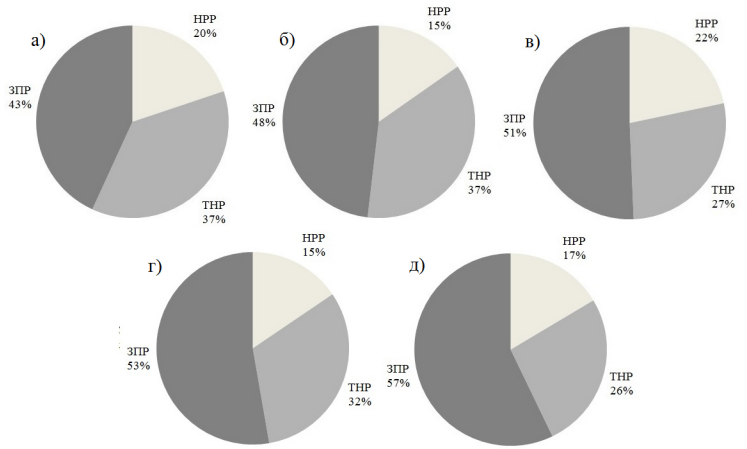


Диаграмма 2. Относительное распределение дошкольников по пяти видам дискалькулии: а) графическая; б) вербальная; в) практогностическая; г) дислексическая; д) операциональная

Если всех детей с предрасположенностью к *графической дискалькулии* (на диаграмме обозначение буквой «а») определить как 100%, то результаты будут следующие: дети с ЗПР – 43%; дети с ТНР – 37%; дети с НРР – 20%. Аналогично: б) к вербальной дискалькулии: дети с ЗПР – 48%; с ТНР – 37%; с НРР – 15%; в) к практогностической: с ЗПР – 51%; с ТНР – 27%; с НРР – 22%; г) к дислексической дискалькулии: с ЗПР – 53%; с ТНР – 32%; с НРР – 15%; д) к операциональной: с ЗПР – 57%; с ТНР – 26%; с НРР – 17%. [1, 2].

Для определения наиболее ***репрезентативных заданий***, выявляющих каждый из пяти видов дискалькулии у дошкольников, вычисляем значение критерия Пирсона по каждому из 19-и заданий для двух пар испытуемых групп: НРР – ТНР и НРР – ЗПР. Выбор наиболее репрезентативных заданий осуществляем, используя *максиминный* принцип математической теории игр (из двух значений по каждому заданию выбираем минимальное, а из минимальных значений выбираем максимальное по каждому виду дискалькулии), что обеспечивает лучший результат при наименьшей реакции (наименьшем значении) критерия. Например, анализ результатов показывает, что наименьшее итоговое значение критерия Пирсона приходится на операциональную дискалькулию - 8,952, что несколько ниже критического значения 9,488 при уровне значимости α=0,05 и дает, соответственно, 93,77%

доверия. Это означает, что выявление операциональной дискалькулии у дошкольников представляет собой наиболее сложную задачу.

По результатам проведенного анализа, *репрезентативными заданиями* для выявления дискалькулии у дошкольников являются:

- «Конструирование кубиками «Черно-белые круги». Задание направлено на выявление предрасположенности к *графической дискалькулии*. Если ребенок самостоятельно выполняет задание, не допуская ошибок, и составляет правильное изображение, представленное на рисунке, то, таким образом, определяется «зона актуального развития» данного навыка. Если ребенок ошибается, но сам пытается исправить ошибки, то это говорит о том, что данный навык находится в стадии формирования и можно определить «зону его ближайшего развития». Если же совершаются стойкие ошибки при составлении узоров, то можно говорить о нарушениях в восприятии изображения. Количественные данные результатов выполнения задания:

Дети с НРР: 33 % можно было отнести к 5-ому уровню выполнения задания. К 4-ому уровню – 47 %. 20 % можно отнести к 3-ему уровню. Детей с низким уровнем выполнения задания не оказалось. Некоторые дошкольники с живым интересом брались за составление нужной картинки, доводили дело до конца, старались самостоятельно исправить ошибки, наблюдался хороший темп работы. Других интересовали сами кубики, дети с энтузиастом приступали к выполнению задания, но, как только возникали затруднения, теряли интерес, но могли себя заставить снова сосредоточиться.

Дети с ТНР*:* только 7 % можно было отнести к 5-ому уровню. К 4-ому уровню было отнесено – 46 %. Дети приступали к выполнению задания, могли самостоятельно исправить некоторые ошибки. 30 % можно отнести к 3-ему уровню. Дети при правильном выборе кубика испытывали затруднения в их расположении, ошибки исправляли с помощью экспериментатора, поэтапно сравнивая изображение на кубиках с изображением на карточке. 13 % выполнили задание на 2 балла, 4 % - к 1-ому.

Дети с ЗПР: 12 % можно было отнести к 5-ому уровню выполнения задания. К 4-му уровню – 35 % и к 3-ему - 31 %. У респондентов отмечалось нарушение концентрации внимания, невозможность удерживать его на протяжении всей деятельности. 19 % можно отнести ко 2-ому уровню и 3 % - к 1-ому. Отличительная особенность - большое количество затраченного времени, периодический отказ от выполнения, неорганизованность процесса.

социальное признание, авторитет, чувство личного достоинства и чувство долга, самовоспитание и др. Ценности спорта могут проявляться и опосредованно - в виде повышения производительности труда людей, занимающихся физическими упражнениями.

В. И. Столяров, С. Ю. Баринов [10] подчеркивают, что в качестве ценностей для каждой личности могут выступать различные аспекты спортивной деятельности. Основной ее ценностью может быть возможность на основе спортивных тренировок и соревнований формировать и совершенствовать свои физические кондиции, способность к систематической работе по самосовершенствованию, умение побеждать и проигрывать, не теряя своего достоинства и веры в будущий успех и т. п.

Спортивная деятельность может быть привлекательна для личности тем, что она позволяет ему укреплять и сохранять свое здоровье, или тем, что дает возможность проявить склонность к агрессии, насилию. Человек может рассматривать спорт как средство достижения материальных благ, славы, демонстрации превосходства над другими и т. д.

Поэтому позитивное отношение конкретной личности к спорту всегда носит не общий, а конкретный характер: подразумевает не спорт вообще, а определенные его аспекты, компоненты, функции, виды и т. д. Те или иные ценности спорта, т. е. то, что для человека является наиболее важным, значимым в спортивных соревнованиях, в процессе подготовки к ним, определяет конкретное содержание, направленность, специфику, т.е. *форму* его спортивной культуры.

Авторами выделяются три формы спортивной культуры личности.

Спортивно-прагматическая культура. Эту форму спортивной культуры личности характеризует *прагматическая* направленность: наиболее важными, значимыми в спорте для индивида являются утилитарные, прагматические ценности – например, возможность на спорте зарабатывать деньги, формировать и совершенствовать с помощью занятий спортом физические качества или психические способности, когда они рассматриваются сами по себе в отрыве от других качеств и способностей.

Антигуманная спортивная культура. Особенность этой формы спортивной культуры личности состоит в том, что спорт привлекателен для индивида возможностью продемонстрировать свое превосходство над другими, реализовать свои националистические идеи, проявить свою агрессивность и т. п.

Спортивно-гуманистическая культура. Для этой разновидности спортивной культуры личности характерны:

- знание, понимание и позитивная оценка концепции гуманизма, его идеалов и ценностей, их роли и значения в современном обществе, в том числе в сфере спорта, умение обосновать эту оценку;
- знание, понимание и позитивная оценка гуманистического значения спортивной деятельности, умение обосновать эту оценку;
- знание тех факторов, от которых зависит это значение спорта;
- стремление (желание) ориентироваться в спортивной деятельности на гуманистические идеалы и ценности;
- качества и способности (умения и навыки), которые позволяют эффективно действовать в спорте в соответствии с такой ориентацией;

Л. И. Лубышева [8] выделяет следующие элементы ценностного потенциала спорта, как части общей культуры: 1 - достиженческий; 2 - правовой; 3 - экономический; 4 - политический; 5 - образовательный; 6 - информационно-зрелищный; 7 - общественное сознание; 8 - общественное мнение; 9 - мотивация и потребность; 10 - взаимоотношения; 11 - физическое совершенство; 12 - социализация; 13 - самореализация; 14 - здоровьеформирование; 15 - социально престижный; 16 –эстетика.

Автор объединяет эти элементы в три компонента: общекультурный; социально-психологический; специфический. Общекультурный компонент ценностей спортивной культуры составляют социальные процессы правового, экономического, политического, информационного и образовательного полей социального пространства. Социально-психологический компонент ценностей спортивной культуры обеспечивается уровнем общественного сознания, общественного мнения, интересов, мотивов, ценностных ориентаций людей, а также уровнем взаимоотношений, которые выстраиваются в сфере спорта («тренер-спортсмен», и «спортсмен - спортивный коллектив» и т.д.). Специфический компонент ценностного потенциала спортивной культуры выражается в способности спорта удовлетворять потребности человека в физическом совершенствовании, социализации, формировании здоровья, самореализации и повышении социального престижа личности в обществе путем достижения высокого результата, победы, рекорда. Осваивается данная группа ценностей путем спортивного совершенствования и воспитания.

Спортивная культура соединяет в себе как культуру социального субъекта (отдельного индивида), так и культуру социальной группы и общества в целом. В соответствии с этим выделяются спортивная культура личности, социальной группы и общества в целом [2].

Спортивная культура личности, по мнению Л. И. Лубышевой [7], содержит специфический результат человеческой деятельности, средства и способы преобразования физического и духовного потенциала человека путем освоения ценностей соревновательной и тренировочной деятельности, а также тех социальных отношений, которые обеспечивают ее эффективность. За основу классификаций ценностей спортивной культуры личности автором взяты такие признаки, как потребность в самоорганизации здорового стиля жизни, успехе, достижении высокого спортивного результата, поскольку ценность как социальная категория всегда связана с удовлетворением человеческих потребностей. Потребности человека многообразны и многие из них проявляются и в сфере спортивной культуры. В процессе удовлетворения потребностей и создаются культурные ценности, в том числе и в сфере спорта [8].

Основу спортивной культуры личности, по мнению С. Ю. Баринова [2], составляет позитивное ценностное отношение к спорту, в рамках которого эталоны, ценности и нормы культуры, связанные со спортом, интериоризованы индивидом, стали достоянием его собственного внутреннего мира.

Н. И. Пономарев [9] считает, что ценности спорта связаны с его использованием как средства удовлетворения социальных и биологических потребностей людей, культурных запросов общества. К ценностям спорта он относит: уровень здоровья людей, их физическую подготовленность, физическое развитие, спортивно-технические результаты, идейные, организационные, научные и методические основы спортивной тренировки, функциональное содержание спорта, общение, волевые и моральные качества,

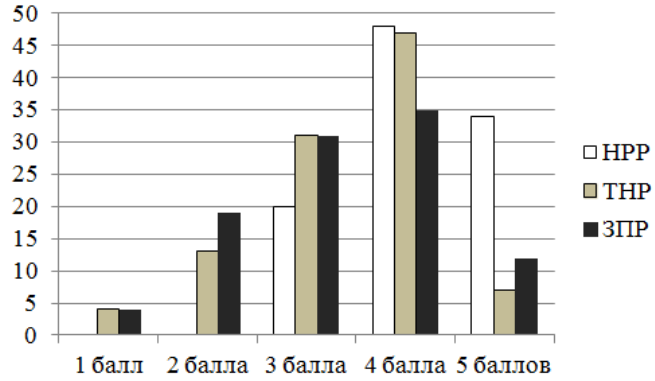


Рис. 1. Результаты проверки задания Конструирование кубиками «Черно-белые круги». Шкала слева – показывает количество респондентов, принимавших участие в этом задании и далее: НРР – 102 ч., ТНР – 102 ч., ЗПР – 101 ч.

- «Определение правильности временных конструкций». Задание направлено на выявление предрасположенности к вербальной дискалькулии. Если ребенок самостоятельно выполняет задание, не допуская ошибок, то, таким образом, определяется «зона актуального развития» данного навыка. Если ребенок ошибается, но сам пытается исправить ошибки, то это говорит, что данный навык находится в стадии формирования и можно определить «зону его ближайшего развития». Если дошкольник совершает стойкие ошибки при сопоставлении определенного времени года, его характерных признаков, последовательности времен года, то в данном случае мы можем говорить о нарушениях в восприятии времени, в состоянии аналитико-синтетической деятельности. Обобщенные результаты задания:

Дети с НРР: 68 % можно отнести к 5-ому уровню, 26 % выполнили его по 4-ому уровню. Ко 2-ому уровню можно отнести 1 % и к 1-ому – 5 %.

Дети с ТНР: к 5-ому уровню можно отнести только 18 % детей. К 4-ому уровню - 47 %. Детям для правильного ответа необходимо было повторить фразу два-три раза. 19 % смогли выполнить это задание по 3-ему уровню. При выполнении задания отмечались систематические ошибки, но в большинстве случаев после двух-трех повторов фразы дети исправлялись. 13 % детей были отнесены ко 2-ому уровню, 3 % - к 1-ому уровню.

Дети с ЗПР: 5 % можно отнести к 5-ому уровню. Многочисленные группы: 4-ый уровень – это 22 %; 3-ий уровень – 30 %, дети, отнесенные ко 2-ому уровню – это 28 %. 15 % можно отнести к 1-ому уровню.

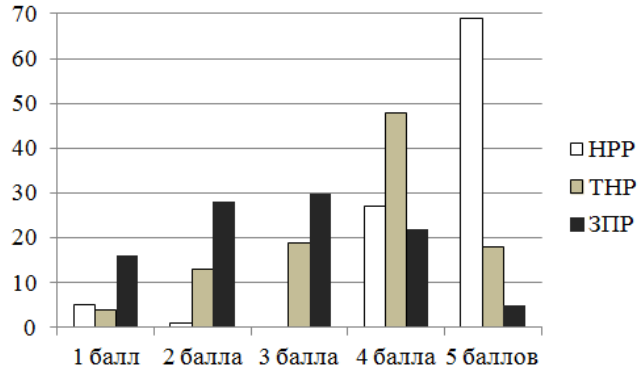


Рис. 2. Результаты проверки задания «Определение правильности временных конструкций»

- «Восприятие ритма «Копилка» (методика Марии Фидлер). *Задание направлено* на выявление предрасположенности к практогностической дискалькулии. Если ребенок правильно сосчитал количество звуков и соотнес с изображением черточек на карточке, то, таким образом, определяется «зона актуального развития» данного навыка. Если ребенок не может правильно сосчитать количество звуков и количество черточек, то в данном случае можно предположить, что у него не сформированы навыки счета, зрительное и слуховое восприятие. Результаты выполнения задания:

Дети с НРР: 70 % можно отнести к 5-ому уровню. 14 % к 4-ому. Дети иногда совершали ошибки при восприятии звуков, но при повторе выполняли задание верно, наблюдался замедленный темп выполнения, иногда требовалась организующая помощь. 9 % можно отнести к 3-ему уровню. Дети просили помощи на этапе пересчета предметов. 4 % были отнесены ко 2-ому уровню и только 3 % - к 1-ому.

Дети с ТНР: 45 % можно отнести к 5-ому уровню. 28 % - к 4-ому. Данной группе детей иногда был необходим повтор звуков. 17 % выполнили это задание на 3 балла, 7 % можно отнести ко 2-ому уровню, 3 % - к 1-ому. Дети выполняли задание значительно медленнее, чем дети с НРР, много времени затрачивали на пересчет полосок, уточнение последовательности.

Дети с ЗПР: 17 % можно отнести к 5-ому уровню. 34 % - к 4-ому уровню, 24 % к 3-ему. Некоторые дети отмечали: *«Плохо музыку играешь, не сосчитать»* (5, 9 лет). Видимо, это связано с непривычными для подсчета звуками. 14 % выполнили задание на 2 балла и 11 % к 1-му.

присваиваемые личностью интеллектуальные, интенционные, нравственные, достиженческие, валеологические, мобилизационные ценности двигательного характера, ценности здоровьесберегающих технологий спортивной подготовки.

Ю. Ф. Курамшин [11], Ж. К. Холодов и В. С. Кузнецов [12] считают, что характерной процессуальной составляющей содержания спортивной культуры является соревновательная деятельность, которая имеет ряд специфических особенностей: наличие соперничества, противоборства, конкуренции позволяющей выявлять, сравнивать и сопоставлять человеческие возможности непосредственно в игровой ситуации, поединке, схватке и т.д.;унификация действий, посредством которых осуществляется деятельность спортсмена, условий их выполнения и способов оценки достижений в соответствии с официальными правилами соревнований; регламентация поведения спортсменов с принципами неантагонистических отношений между ними.Другими необходимыми элементами спортивной культуры являются специальная подготовка к соревновательной деятельности в форме спортивной тренировки, а также межчеловеческие отношения и нормы ей присущие.

В. И. Столяров, С. Ю. Баринов [10] при определении сущности понятия «спортивная культура» исходят из понимания культуры и спорта. Понятие культуры характеризует процесс и результаты деятельности социального субъекта (индивида, социальной группы, общества) по созданию и сохранению тех социальных явлений, которые оцениваются как наиболее важные, значимые, т. е. рассматриваются как ценности. Эти ценности выступают как социальные идеалы, смыслы, нормы, образцы поведения, которые определяют характер и направленность различных форм и областей социальной практики, общественных отношений, конкретных видов деятельности, в том числе и спортивной деятельности. Под спортом авторы понимают спортивное соревнование, подготовку к нему и связанные с ним социальные отношения, институты, движения и т. д. С учетом этих положений спортивная культура определяется как наработанные в обществе и передающиеся из поколения в поколение ценности, социально-педагогические процессы и отношения, складывающиеся в ходе соревнований и спортивной подготовки к ним.

Л. И. Лубышева рассматривает спортивную культуру [6] как составную часть общей культуры, включающую спортивную деятельность и ее результат, связанную с высокими спортивными достижениями и подготовкой к ним, а также совокупность материальных благ, социальных и личностных ценностей спорта, присвоение которых способствует формированию гармонически развитой личности.

По мнению В. И. Столярова [10], спортивная культура – позитивное ценностное отношение социального субъекта (индивида, социальной группы или общества в целом) к спорту, социальная деятельность и ее результаты по усвоению, сохранению, реализации и развитию тех его разновидностей, сторон, функций, компонентов, которые данным субъектом рассматриваются как наиболее важные, значимые, т. е. как ценности.

К ценностям спортивной культуры автор относит социальные идеалы, смыслы, символы, нормы, образцы поведения и т. п., которые регулируют деятельность социального субъекта и социальные отношения в сфере спорта, определяют их характер и направленность.

Введение. В последние годы в научно-педагогической литературе активно используется термин «спортивная культура» [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10 и др.]. В подходах к определению сущности и содержания данного понятия исследователи придерживаются различных позиций. В сложившейся ситуации возникла необходимость рассмотрения этого понятия с позиции ее места и роли в общей и физической культуре личности, изучения влияния спортивной и физической культуры на развитие и функционирование друг друга в процессе жизнедеятельности человека.

В связи с этим **цель** нашего исследования заключалась в анализе представленных в научно-методической литературе подходов к пониманию спортивной культуры как социального феномена и свойства личности.

Результаты исследования. Физическая культура и спорт как социальные феномены имеют общие и частные признаки, занимая свое место в социуме, и выполняя специфическую роль в обществе.Общей основой физической культуры и спорта как составляющих общечеловеческой культуры является двигательная деятельность, направленная на преобразование физического и духовного потенциала человека.Наряду с этим В. К. Бальсевич [1] отмечает, что спорт как феномен общечеловеческой культуры является самодостаточной сферой человеческой деятельности, которая имеет собственное предназначение, выполняя эвристические, эстетические, эталонные, оздоровительно-рекреативные, экономические и зрелищные функции.

Психологическая структура физической культуры и психологическая структура спорта как видов двигательной деятельности существенно различаются между собой в отношении целевой направленности, содержания (способов осуществления) и достигаемых результатов. Г.Л. Драндров с соавторами [3, 4, 5] утверждает, что различия в этих видах деятельности по содержанию и присваиваемым в процессе их осуществления материальным и духовным ценностям обусловлено различиями в их мотивах. Спорт как вид деятельности отличается от физической активности возникновением и доминированием соревновательных мотивов, мотивов достижения успеха и личностной самореализации, выделением в физической активности тренировочной и соревновательной деятельности с предельными физическими и психическими нагрузками, возникновением новых ценностей, которые вместе с ценностями физической культуры характеризуют спортивную культуру личности.Спорт как вид деятельности отличается от физической активности возникновением и доминированием соревновательных мотивов, мотивов достижения успеха и личностной самореализации, выделением в физической активности тренировочной и соревновательной деятельности с предельными физическими и психическими нагрузками, возникновением новых ценностей, которые вместе с ценностями физической культуры характеризуют спортивную культуру личности.

Л. И. Лубышева [6] отмечает, что *целью* спорта как вида деятельности является достижение спортивного мастерства и достижение наивысших результатов в соревнованиях на основе организации тренировочного процесса. Основным содержанием спортивной деятельности выступают соревновательные упражнения, связанные с максимальным проявлением физических и психических способностей в процессе соперничества, состязательности, борьбы между спортсменами и личности спортсмена с самим собой. Результатом спортивной деятельности являются активно

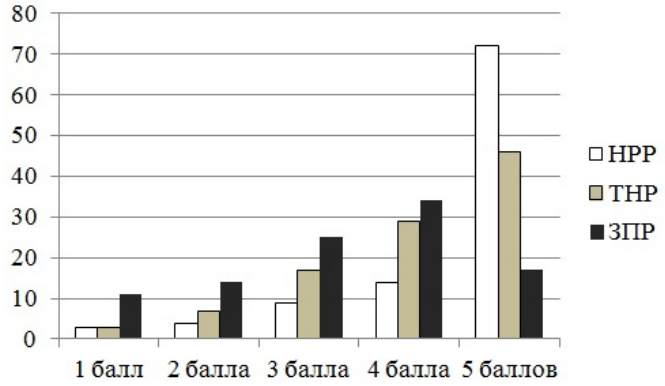


Рис. 3. Результаты проверки задания. Восприятие ритма «Копилка»

- «Найди нужную фигуру по схеме с кодом отрицания «не» (Методика М. Фидлер). *Задание направлено* на выявление предрасположенности к дислексической дискалькулии. Если ребенок правильно находит необходимую геометрическую форму в соответствии со схемой, то, можно определить «зону актуального развития» геометрических представлений. Если ребенок правильно находит фигуру в соответствии со схемой, но путается при назывании ее характеристик, самостоятельно исправляет ошибку при указании на нее, то это говорит о том, что данный навык находится в стадии формирования. Если ребенок допускает стойкие ошибки, не может самостоятельно их исправить, не использует помощь со стороны взрослого, то у него имеются нарушения зрительных представлений о геометрических фигурах, их цвета, формы, величины. Результаты:

Дети с НРР: на 5-ом уровне оказалось 55 %, 27 % на 4-ом уровне. Дети могли самостоятельно определить цвет, форму и величину геометрических фигур, но не видели, что фигуры могли отличаться по признаку узкий/широкий. К 3-ему уровню можно было отнести 15 % и, оставшиеся, 3 % детей можно было отнести ко 2-ому уровню.

Дети с ТНР: на 5-ом уровне оказалось только 14 %, 31 % на 4-ом уровне. Работа со схемой вызвала значительные затруднения, приходилось объяснять значение «толстый», «тонкий», отрицание «не». Требовался показ выполнения задания (варианты показа самого действия). Без схемы, по речевой инструкции дети выполняли быстрее: «Найди прямоугольник, большой, красный, тонкий». Многочисленной оказалась группа отнесенная к 3-ему уровню – 36 % детей. 16 % детей можно было отнести ко 2-ому уровню и 3 % - к 1-ому.

Дети с ЗПР: 20 % детей было отнесено к 5-ому уровню. 25 % выполнили задание по 4-ому уровню. Детям требовалось большое количество времени, организующая помощь. 23 % детей можно отнести к 3-ему уровню, 16 % - ко 2-ому и 16 % к 1-ому.

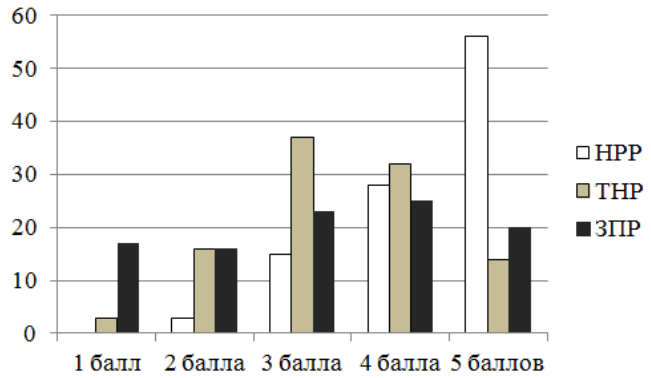


Рис. 4. Результаты проверки задания «Найди нужную фигуру по схеме с кодом отрицания «не»

- «Задача про цветы» (методика А.В. Белошистой). *Задание направлено* на выявление предрасположенности к операциональной дискалькулии. Если ребенок выполняет нужные действия в соответствии с заданием педагога, пытается составить задачу по созданной модели, то можно предположить, что данный навык находится в стадии формирования и можно определить «зону актуального развития». Если ребенок ошибается при составлении задачи, использует не то количество геометрических фигур или не те числа, которые представлены в модели, то у него не сформировано умение производить необходимые математические операции. Результаты:

Дети с НРР: 42 % можно отнести к 5-ому уровню. Дети без трудностей составляли условие и вопрос задачи, которые были богаты различными языковыми средствами и оформлены грамматически правильно. Соблюдали последовательность и связь между эпизодами. 38 % - к 4-ому уровню. Содержание задачи были отражены достаточно полно, а пропуски отдельных моментов не нарушали общего содержания. 15 % отнесены к 3-ему уровню. Для составления условия задачи детям требовалось много стимулирующих, наводящих вопросов. 3 % - ко 2-ому, 2 % к 1-ому уровню.

Дети с ТНР: 25 % можно отнести к 5-ому уровню. После повторного прочтения, дети смогли предложить несколько вариантов. 43 % было отнесено к 4-ому уровню. Дети, в основном, раскладывали счетный материал пополам, другие варианты вызывали затруднение. Составить задачу не смог никто, дети пересказывали выполненное действие. В основном рассказы детей были составлены с некоторой помощью, отмечались единичные ошибки в построении фраз. 21 % выполнили задания на 3 балла. Детям необходима была моделирующая ситуация, которую составлял экспериментатор. При этом дети не могли составить условие задачи, в их рассказах отмечались пропуски моментов действия или их перестановка, смысловые несоответствия. 7 % можно отнести ко 2-ому уровню и 4 % - к 1-ому. Характерная особенность для детей с ТНР – это неспособность самостоятельно составить задачу.

Педагогика

УДК:796/799

кандидат педагогических наук, доцент Тумаров Константин Борисович
Набережночелнинский филиал
Казанского федерального университета (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Кудяшева Альбина Наильевна
Набережночелнинский филиал
Казанского федерального университета (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Кудяшев Наиль Хасанович
Набережночелнинский филиал
Казанского федерального университета (г. Набережные Челны)

ХАРАКТЕРИСТИКА СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье специфичность спортивной культуры рассматривается с позиций деятельностного и ценностного подходов. В первом случае она проявляется в ее целевой направленности и результатах, во втором –в совокупности общекультурных, социально-психологических и личностных ценностей, социально-педагогических процессов и отношений, складывающихся в ходе соревнований и спортивной подготовки к ним. Подчеркивается, что ценностное отношение личности к спорту всегда носит не общий, а конкретный характер. С учетом этого выделяются следующие основные формы спортивной культуры личности: спортивно-прагматическая, антигуманная спортивная культура, спортивно-гуманистическая.Критериями развития спортивной культуры личности выступают: образованность в сфере спорта; психические и физические качества и спортивные способности; мотивационно-ценностное отношение к спорту как виду деятельности; умения и навыки эффективно осуществлять спортивную деятельность; способность показывать высокий спортивный результат; спортивный стиль жизни.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, спортивная культура, критерии развития, деятельностный и ценностный подходы, критерии развития.

Annotation. In the article the specificity of sports culture is considered from the point of view of activity and value approaches. In the first case it reveals itself in its target orientation and results, in the second - as a whole of generally cultural, socially-psychological and personal values, socially-pedagogical processes and relations which develop in the course of sports competitions and training for them. It is underlined that value attitude of the personality to sports always has not a general but a specific nature. Taking this into consideration there can be singled out the following main forms of the personality sports culture: sports-pragmatic, antihumane and sports-humane culture. The criteria of the personality sports culture development are the following: scholarship (erudition) in sports sphere; mental and physical qualities and sports abilities; motivation and value attitude to sports as a kind of activity; skills and abilities to realize sports activity effectively; ability to show high sport results; sports lifestyle.

Keywords: physical training, sports, sports culture, development criteria, activity and value approaches.

Выводы. Интеграционные процессы, происходящие во всех сферах жизни современного общества, определяют и необходимость интеграции в образовании, поскольку существенная разобщенность предметных областей становится одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускников. В этой связи с позиций педагогической науки одной из характеристик современного качественного образования является его междисциплинарный характер. Междисциплинарная интеграция заключается в поиске единого объединяющего начала и требует выработки новых подходов к построению процесса обучения на основе синтеза различных образовательных областей. Результатом такой интеграции является целостный образовательный продукт, способствующий формированию интегральных качеств личности выпускника вуза, готового к гармоничному вхождению в социум и осознанному использованию потенциала фундаментальных дисциплин для системного решения профессиональных задач, развитию профессиональных компетенций выпускника как основного результата образования, а, следовательно, является фактором повышения качества его профессиональной подготовки.

Литература:

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. - 416 с.

2. Ахмеджанова Г.В. Проектирование многоуровневой педагогической системы формирования готовности личности к педагогической деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук / Г.В. Ахмеджанова. – Тольятти, 2002. – 41 с.

3. Бессмельцева Е.С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку / Е.С.Бессмельцева. URL:http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/8(27)/bessmeltseva_8_27_106_109.pdf (дата обращения 31 июля 2016 г.)

4. Бурлакова И.И. Управление качеством профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка: автореф. дис. д-ра пед. наук / И.И. Бурлакова. – М., 2015. – 45 с.

5. Жук. О.Л. Междисциплинарная интеграция в вузе ка условие повышения качества профессиональной подготовки специалистов/ О.Л. Жук // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 апреля 2014 г. – Москва, РУДН, 2014. – С. 76-81.

6. Межпредметная интеграция в практической учебной деятельности URL: http://refleader.ru/jgeyfsrnajgeujg.html (дата обращения 31 июля 2016 г.)

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование (уровень магистратуры) (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. N 1505) URL: http: //consultant.ru Консультант плюс. pdf (дата обращения 01 августа 2016 г.)

8. Философия. Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. - 1072 с.

9. Фомина С.Н. Интегративный подход к профессиональной подготовке в вузе специалистов по работе с молодежью: дис. д-ра пед. наук / С.Н. Фомина. – Москва, 2015. – 385 с.

Дети с ЗПР: 9 % можно отнести к 5-ому уровню. 27 % - к 4-ому, 23 % к 3-ему. Дети порой забывали, что нужно составить задачу, и рассказывали историю про цветы. Порой составление задачи выглядело как перечисление действующих лиц и предметов, которые они использовали. 28 % можно отнести ко 2-ому уровню и 13 % к 1-ому. Дети отказывались выполнять это задание, говорили, что оно неинтересное, не понятное. [1, 2].

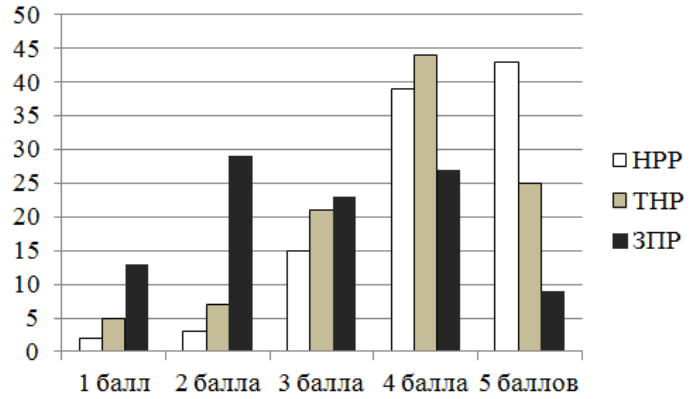


Рис. 5. Результаты проверки задания «Задача про цветы»

Литература:

1. Справочник по прикладной статистике. В 2-х т. Т.1 Пер. с англ. / Под ред. Э. Ллойда, У. Ледермана, Ю.Н. Тюрина. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 510 с.

2. Никонорова М.Л., Пичугин Ю.А. Замечания к статистический проверке результатов педагогического эксперимента / Тезисы докладов участников XXXI Всероссийского семинара преподавателей математики высших учебных заведений, посвященного 25-летию семинара, 27–29.09.2012 г.

Педагогика

УДК 373.2:51

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики
Красильникова Лариса Владимировна
ФБГОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент магистратуры Старикова Анна Юрьевна
ФБГОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам внедрения информационно-коммуникационных технологий в математическое образование детей дошкольного возраста. Значительное место в статье отводится обобщению и систематизации основных подходов к применению информационно-коммуникационных технологий в дошкольных образовательных организациях. Особое внимание уделяется работе с воспитанниками по математическому развитию с использованием компьютерных игр.

Ключевые слова: математическое образование, информационно-коммуникационные технологии в математическом образовании детей дошкольного возраста, цели и задачи использования информационно-коммуникационных технологий на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Annotation. The article is devoted to actual problems of information and communication technologies in the mathematical education of preschool children. Significant place in the article is given the generalization and systematization of the main approaches to the use of information and communication technologies in pre-school educational institutions. Particular attention is paid to work with students on mathematical development with the use of computer games.

Keywords: mathematics education, information and communication technologies in the mathematical education of children of preschool age, goals and objectives of the use of information and communication technologies in the classroom for the formation of elementary mathematical concepts.

Введение. Идеальная модель личности современного человека включает такие характеристики, как коммуникабельность, высокий интеллект, компетентность, толерантность, предприимчивость, энергичность, рационализм. Большинство из них обеспечивается путем развития в процессе социализации в образовательных организациях через математическое образование. Дошкольное детство выступает начальной ступенью математического развития ребенка. Современные направления модернизации дошкольного образования определены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [3], в котором существенное место отводится реализации задач математического образования

В процессе обучения иностранному языку будущих педагогов междисциплинарная интеграция воплощается нами посредством разных организационных решений. Одним из наиболее распространенных способов реализации межпредметных связей на занятиях является использование текстовой информации из разных областей образования (геоинформационные системы в географии, современные средства педагогических измерений в географии и др.). Текст при этом служит не только источником информации, но и средством активизации мышления за счет творческого подхода к переводимому материалу, понимания сущности заложенной в тексте проблемы. Профессиональная коммуникация предполагает и такие речевые действия, как презентация материала, выражение собственного профессионального мнения, обсуждение профессиональной проблемы, обмен информацией и др.

Особое внимание при изучении иностранного языка должно уделяться навыкам общения в профессиональных ситуациях. Поэтому мы стараемся на учебных занятиях создать типичные ситуации, которые могут возникать в деловом общении. Достигаем этого путем моделирования ситуаций профессионального сотрудничества, где английский язык выступает в качестве инструмента социального взаимодействия личности и профессионального инофонного коллектива. Такая «квазипрофессиональная» деятельность сочетает в себе черты как учебной, так и профессиональной деятельности. Наиболее эффективными видами учебной деятельности являются деловые и ролевые игры, использование которых направлено на выработку интегрированных умений моделировать профессиональные роли, приобретение практического опыта решения профессиональных задач. Для формирования профессионально ориентированных знаний, в частности, студентам предлагаются следующие задания: тематические выступления в рамках «круглого стола» (например, «Проблемы современного географического образования»(«Problems of modern geographical education») и др.); подготовка докладов по различным темам (например, «Россия и мировое образовательное пространство» («Russia and world educational space») и др.); участие в телемосте «Проблемы качества образования в России и Великобритании» («Education quality problems in Russia and Great Britain») и др.

Эффективность развития интегрированного мышления магистрантов повышается и в условиях внеаудиторной работы, в частности, при проведении ежегодных научных студенческих конференций (секция «Географическое образование в современном мире») с предоставлением докладов по профессиональной проблематике на английском языке, что требует высокого уровня подготовки докладчика. Предварительно тематика докладов согласовывается кафедрами географии, теории и методики обучения географии и иностранного языка.

Объединение образовательного потенциала иностранного языка и дисциплин профессионально ориентированной педагогической подготовки в рамках межкафедрального сотрудничества образует интегративный образовательный потенциал, который усиливает обобщающий характер содержания изучаемого материала, поисковую направленность учебной деятельности, расширяет профессиональный кругозор обучающихся, формируя интегративный стиль мышления и дальнейший интерес к избранной профессии.

профессиональной деятельности, способности функционировать в качестве субъекта международного образовательного пространства. Это особенно актуально в условиях происходящих интеграционных процессов, вызванных глобализацией.

На сегодняшний день в профессиональном образовании важно расширение задач и содержания иноязычного общения за счет междисциплинарного подключения иностранного языка к другим дисциплинам профессионально-ориентированной направленности, в частности, к дисциплинам педагогического цикла. Идея интеграции дисциплин, относящихся к разным кафедрам нашего вуза, возникла в связи с тем, что в свете компетентностного подхода и согласно учебному плану подготовки будущих педагогов, обучающихся по магистерской программе, формирование тех или иных компетенций, предусмотренных образовательным стандартом, происходит в рамках двух и более изучаемых учебных дисциплин. Следовательно, в формировании конкретных компетенций возможно участие преподавателей нескольких кафедр (в нашем случае, кафедры иностранного языка и кафедры географии, теории и методики обучения географии). Был осуществлен анализ учебного плана подготовки магистров по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа «географическое образование»). Учебный вузовский курс «Деловой иностранный язык» в совокупности с дисциплинами педагогической направленности («Инновационные процессы в образовании», «Непрерывное географическое образование» и др.), обеспечивая профессионально-педагогическую подготовку студентов магистратуры по названному направлению, призван способствовать формированию, в частности, такой компетенции, как готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [7]. На наш взгляд, для стандартного уровня сформированности этой компетенции необходимы усилия преподавателей обеих кафедр. При изучении дисциплин педагогического цикла уделяется большое внимание речевой культуре будущего педагога. Основными видами учебной деятельности, направленными на формирование данной компетенции, являются: подготовка докладов, презентаций, написание эссе, рецензий, аннотирование, реферирование и др. Это, конечно же, касается осуществления коммуникации на русском языке. Однако формирование навыков осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке относится исключительно к дисциплине «Деловой иностранный язык». С целью развития речевой деятельности студентов на английском языке с опорой на междисциплинарные связи, от преподавателя требуется проработка содержания профессионально-ориентированных учебных дисциплин педагогического цикла, которое может стать предметом устного и письменного общения на занятиях по иностранному языку. Кроме того, преподаватель должен хорошо представлять место иностранного языка в будущей деятельности выпускника. Для студентов педагогического направления основными сферами применения иностранного языка являются: чтение специальной и научной литературы, периодической печати, деловое общение. В этой связи содержание и тематика учебного материала курса «Деловой иностранный язык» в значительной степени соотносится с содержанием дисциплин педагогического профессионального цикла.

воспитанников дошкольной образовательной организации. Так, согласно ФГОС дошкольного образования, в ходе образовательного процесса в детском саду должны решаться задачи образовательной области «Познавательное развитие», включающей развитие любознательности, познавательной мотивации, познавательных действий, формирование первичных представлений о форме, цвете, величине, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, то есть формирование элементарных математических представлений.

Математическое образование детей дошкольного возраста приобретает особую значимость и актуальность в современных социокультурных условиях в связи с высокими темпами внедрения информационно-коммуникационных технологий и научных исследований во всех сферах государственной, общественной и личной жизни россиян.

Мы, вслед за Ворониной Л.В., понимаем под математическим образованием «специально организованный процесс целенаправленного формирования личности, становления и развития духовной сущности человека в единстве с овладением математическим знаниями и умениями с целью формирования математической культуры» [1].

Математическое образование дошкольников проектируется на основе «Концепции развития математического образования в Российской Федерации» [2], где определяется соотношение предматематического и пред-логического компонентов в содержании образования. От этого соотношения зависят прогнозируемые результаты математического образования: развитие интеллектуальных способностей, логического, творческого и критического мышления, формирование представлений о числах, вычислительных и комбинаторных навыков, способах преобразования предметов и так далее. В соответствии с Концепцией, изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, способы логического рассуждения, планирования, моделирования.

Формулировка цели статьи. Опираясь на концептуальные положения, можно сформулировать ***основную цель формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста*** – развитие способностей ребенка к логическому мышлению, конструированию, коммуникации и взаимодействию с другими людьми на широком математическом материале (от свойств и качеств предметов до пользования компьютерной техникой), развитие инициативности, самостоятельности и творческой активности в математической деятельности.

Отличительной особенностью математического образования XXI века является широкая информатизация, компьютеризация и медиатизация. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образование модернизирует его структурные компоненты, что проявляется уже на этапе дошкольного детства в плане ознакомления со средствами компьютерной техники, использования информационно-коммуникационных технологий в процессе математического развития, в развивающей предметно-пространственной среде дошкольной образовательной организации и т.п.

Изложение основного материала статьи. Анализ изменений концептуальных положений математического образования, методологических и методических исследований современного математического развития дошкольников, потребностей педагогов дошкольного образования позволяет

сделать вывод о необходимости более глубокого изучения проблемы применения информационно-коммуникационных технологий.

В исследованиях педагогов, посвященных изучению возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, Е.И. Ивановой, Л.С. Новоселовой, С. Пейперт, Б. Хантер, Л.Д. Чайновой, Н.П. Чудиновой и др., определяются цели, задачи, формы работы с дошкольниками. В меньшей степени рассматриваются вопросы содержания работы с детьми с использованием компьютерных технологий и применения технологий в работе с родителями (законными представителями) и социальными партнерами.

Мы предлагаем обзор системы работы дошкольной образовательной организации по математическому образованию воспитанников с применением информационно-коммуникационных технологий, включающей взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса.

Использование информационно-коммуникационных технологий при формировании элементарных математических представлений имеет важное значение, обеспечивая активность детей при рассматривании, обследовании и зрительном выделении ими признаков и свойств предметов, формировании способов зрительного восприятия, обследования, выделения в предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, развитии зрительного внимания и зрительной памяти.

Цели внедрения информационно-коммуникационных технологий в математическое образование детей дошкольного возраста:

- обеспечение качества и эффективности математического образования дошкольников;
- совершенствование методического и дидактического обеспечения процесса формирования элементарных математических представлений;
- активизация взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников по вопросам математического образования;
- обеспечение информационной открытости дошкольной образовательной организации широкой общественности и социальным партнерам.

начало, которое присутствует в разном содержании образования и обеспечивает создание нового интегрированного содержания. Автор указывает на ее триединую сущность и рассматривает как принцип, означающий динамично развивающийся характер содержания образования и отражающий единство и согласованность всех его компонентов; процесс, представляющий собой объединение структурных компонентов содержания образования в единое целое, овладение которым ведет к комплексному видению изучаемых учебных дисциплин и разрешению противоречия между целостным характером познания и частичным освоением объекта в рамках отдельной дисциплины; результат, представляющий повышенный уровень системности и обобщенности знаний и умений, готовность решать междисциплинарные задачи. Новая сущность междисциплинарной интеграции в условиях глобализации и социально-экономической интеграции, по мнению автора, состоит в согласовании всех компонентов процесса обучения (цели, содержания, результатов, методов, технологий обучения) и характеризуется содержательно-технологической взаимосвязью учебных дисциплин с содержанием и технологиями профессиональной деятельности будущих выпускников [5].

Результатом междисциплинарной интеграции является продукт нового качества - интегративное знание, важнейшей особенность которого - его целостность. Интегративное знание выступает в трех видах: как составная часть вновь полученного знания; как основа для формирования предметных знаний; как дополнительные сведения, направленные на углубление имеющегося знания [9]. Междисциплинарная интеграция содержания образования призвана выполнить ряд функций. Организационная функция предполагает согласованность форм, методов и технологий, педагогических условий организации процесса обучения. Образовательная функция характеризуется формированием знаний ведущих общенаучных идей. Развивающая функция междисциплинарной интеграции способствует развитию системного диалектического мышления личности. С культурологической функцией связано формирование научного мировоззрения обучающихся [6].

Междисциплинарная интеграция предполагает перестройку процесса обучения, усиливая его обобщающий характер, расширение деловых контактов между субъектами образовательного процесса [3]. Развитие у будущих специалистов обобщенных представлений в профессиональной деятельности позволяет им лучше в ней ориентироваться, одновременно являясь предпосылкой для выбора последующего образовательного маршрута.

Забайкальский государственный университет (до 2012 г. Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет) более 70-ти лет осуществляет подготовку кадров для системы образования Забайкальского края. В связи с приоритетным направлением модернизации высшего образования в вузе осуществляется двухуровневая профессиональная подготовка будущих учителей (бакалавриат и магистратура). Выпускнику, обладающему магистерской степенью, помимо овладения методологией научного исследования, информационными технологиями, методами получения и обработки информации, необходима языковая подготовка, цель которой заключается в формировании умений будущего педагога осуществлять межкультурную коммуникацию в рамках своей

теоретической и практической подготовки будущих специалистов. Теоретическая подготовка рассматривается как процесс освоения студентами необходимых для решения профессиональных задач специальных знаний, а практическая – как процесс овладения способами деятельности, формирующими специфические умения и навыки для будущей профессиональной деятельности, и предполагает, что студент, обладая интеллектуальными и профессиональными навыками, сможет творчески применить знание теории на практике [1, 2]. Профессионально-педагогическая подготовка студента вуза нами понимается как деятельность, направленная на удовлетворение потребностей личности, государства и общества в высококвалифицированных специалистах в области образования, способных внести вклад в культурное, духовно-нравственное развитие общества и государства в целом.

Качество профессиональной подготовки, как и качество образования, - многомерное понятие, обладающее сложной динамикой развития, которая обусловлена постоянной трансформацией социальной, экономической и политической сред, что приводит к изменениям в деятельности организаций профессионального образования. В разных контекстах качество профессиональной подготовки выражает личностную значимость для обучающегося, процесс и результат образовательной деятельности, потребности государства, общества, личности и другое. О.Л. Жук качество профессиональной подготовки студентов определяет как их готовность и способность использовать полученные профессиональные компетенции для решения не только профессиональных задач, но и междисциплинарных научно-прикладных проблем, что предполагает обновление содержания и методик профессиональной подготовки в вузе. При этом автор подчеркивает необходимость учета требований междисциплинарной интеграции [5].

Особый интерес к проблеме интеграции в образовании появился в конце XX века, в это же время появляется термин «интеграция. В философском словаре встречаем определение, согласно которому, интеграция – это сторона процесса развития, связанная с объединением в целое разнородных частей и элементов [8]. В системе высшего профессионального образования данное понятие трактуется как определенное взаимопроникновение содержания изучаемых в вузе дисциплин с целью формирования у обучающихся системы обобщенных знаний о тех или иных явлениях окружающего мира и на их основе соответствующего научного мировоззрения, создания предпосылок, ведущих к профессиональному осмыслению своей будущей деятельности. Как инструмент преобразования педагогической практики, интеграция способна оптимизировать педагогический процесс, приводить к созданию новых объектов (теорий, видов учебной деятельности и др.) [9].

Интеграция в образовании может осуществляться на нескольких уровнях. Внутрипредметный уровень предполагает, что познание ценности при такой организации может осуществляться от частного к общему или наоборот. Транспредметный уровень означает сквозную связь двух или более учебных дисциплин либо синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования. Межпредметный (междисциплинарный) уровень - это интеграция между образовательными областями, проявляется в использовании одной области знаний при изучении другой. О.Л. Жук определяет междисциплинарную интеграцию как единое, объединяющее

Таблица 1

Создание информационно-коммуникационной среды в дошкольной образовательной организации при решении задач математического образования (оснащение)

№	Раздел математического образования	Оснащение помещений
1	Количество и счет	Компьютер,
2	Геометрические фигуры	Интерактивные дидактические материалы, анимация, слайды, модели
3	Величина	Интерактивные игры, компьютерные упражнения
4	Измерительная деятельность	Мультимедийный проектор, телевизор, ноутбук, электронные проекты
5	Пространственные и временные ориентировки	Видеофильмы, развивающие игры, интерактивные упражнения и задания
6	Арифметические задачи	Электронные доски, интерактивные презентации

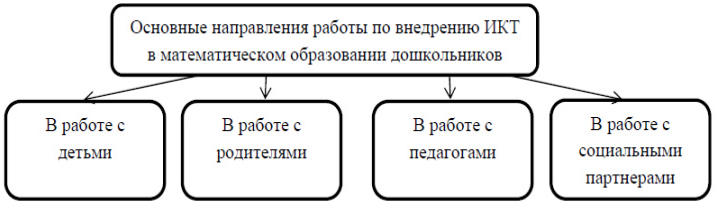


Рис. 1. Основные направления работы по внедрению ИКТ в математическом образовании дошкольников

Приведем примеры содержания работы по представленным направлениям.

I. В работе с детьми мы предлагаем использование таких ИКТ средств, как:

1) игры-онлайн по разным областям, в том числе по математике. Данные игры легко найти в Интернете. Такие игры направлены на наглядность изучаемого материала, которая развивает абстрактное мышление.

Игры с ярким привлекательным оформлением, основанные на понятных жизненных примерах, помогут ребёнку научиться анализировать, сопоставлять предметы, сравнивать их качества и запоминать арифметические действия.

Для примера опишем несколько игр:

«Морские ракушки» - Цель игры является изучение последовательности цифр от меньшего числа к большему. Задача играющего найти в море ракушки

с недостающими цифрами и перетянуть их в нужные места на берегу. http://www.igraemsa.ru/igry-dlja-detej/matematicheskie-igry/morskie-rakushki



«Веселые пингвины» - Игра ориентирована на старших дошкольников. Цель игры – закрепить знания и умения у детей 6-7 лет складывать и вычитать цифры. Задача играющего решить несколько примеров - прибавить или отнять числа и найти правильный ответ. Данная игра имеет несколько уровней, каждый последующий уровень немножко сложнее предыдущего. http://golopuz.org/izuchaem-tsifry



implement received professional competences for professional applications and interdisciplinary scientific and applied problems. The article describes the essence and significance of interdisciplinary integration, as a unifying principle which allows the creation of a new integrated system and facilitates systems thinking of students.

Keywords: interdisciplinary integration, quality, quality of training, competency, professional and teacher training, vocational training, integrative thinking style.

Введение. Активные инновационные процессы, происходящие в различных сферах жизни нашего общества, обусловили необходимость усиления внимания к проблеме подготовки педагогических кадров качественно нового уровня. В современных условиях основными результатами любого профессионального образования, включая педагогическое, должны стать: высокая степень конкурентоспособности выпускников, их профессиональная мобильность, готовность к решению профессиональных задач, умение включаться в полипрофессиональное взаимодействие и др. Вместе с тем, опыт работы с учителями показывает, что между реальными потребностями современной школы и содержанием профессионально-педагогической подготовки в вузе имеется существенное противоречие. Одной из его причин, на наш взгляд, является недостаточная реализация в практике подготовки будущих учителей концепции междисциплинарной интеграции в обучении. Отсутствие налаженных связей между учебными вузовскими дисциплинами не способствует формированию у студентов единой научной картины мира, системного стиля мышления, умения вести самостоятельный поиск решения сложных проблем, что не соответствует современным требованиям к подготовке будущего учителя. Для достижения обозначенных результатов образования необходим поиск механизмов совершенствования методик, технологий и подходов к профессионально-педагогической подготовке.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть сущность и значение междисциплинарной интеграции как фактора повышения качества профессионально-педагогической подготовки студентов вуза (на примере интеграции дисциплин педагогического цикла и иностранного языка).

Изложение основного материала статьи. С самых общих позиций, качество образования представляет собой общественный продукт, зависящий от значительного количества взаимодействующих факторов, комплексной организации усилий всего образовательного сообщества (педагогов, обучающихся, федеральных и региональных систем образования). В педагогической литературе понятие категории качества образования рассматривается с самых разных позиций. И.И. Бурлаков отмечает, что для всех точек зрения на определение качества образования характерна интеграция таких элементов, как гарантированная реализация образовательных стандартов, способность ставить цели и достигать соответствующих результатов, соответствие требованиям и ожиданиям потребителей (общества, работодателей, обучающихся), стремление к постоянному совершенствованию [4]. В контексте нашего исследования отметим, что с позиций современной педагогической науки одной из характеристик современного качественного образования является его компетентностный и междисциплинарный характер.

Исследования в области профессиональной подготовки студентов принадлежат многим авторам, которые подчеркивают необходимость синтеза

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980. - Т.2. – 288 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988. - 256 с.
4. Дороднева Н.В. Учебно-познавательная деятельность студента как творческий процесс (на материалах изучения английского языка на языковом факультете): дисс ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тобольск, 2005. – 191 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
6. Кусакина С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: дисс…канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2009. – 234 с.
7. Попова Ю.А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза средствами игрового моделирования: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Нижний Новгород, 2008. - 186 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.:Педагогика, 1989. – 554 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Токуренова Бальжит Нимаевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук Дубцова Марина Михайловна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат филологических наук Жавкина Евгения Борисовна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

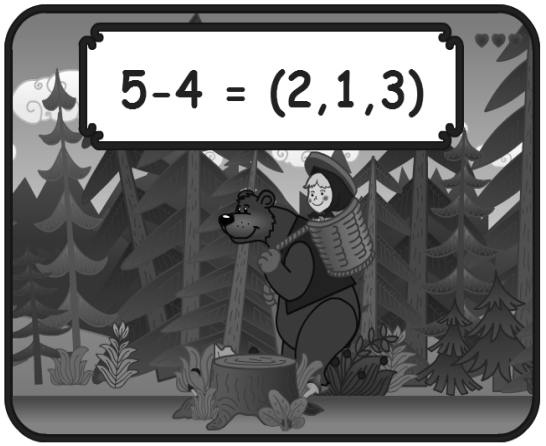
Аннотация. В статье рассмотрена проблема междисциплинарной интеграции в рамках сотрудничества вузовских кафедр в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов магистратуры. Качество профессиональной подготовки рассматривается как готовность и способность выпускников реализовывать полученные профессиональные компетенции для решения профессиональных задач и междисциплинарных научно-прикладных проблем. Раскрыты сущность и значение междисциплинарной интеграции, понимаемой как единое, объединяющее начало, которое обеспечивает создание нового интегрированного содержания и способствует системному стилю мышления обучающихся.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, качество, качество профессиональной подготовки, компетенция, профессионально-педагогическая подготовка, профессиональное образование, интегративный стиль мышления.

Annotation. The article concerns the interdisciplinary integration problem in the framework of university departments' cooperation in the process of teacher training of master students. The quality of training is viewed as the willingness and ability to

«Маша и медведь» - Цель игры – закрепить полученные знания по составу чисел до 5. Задача играющего решить несколько примеров - прибавить или отнять числа и найти правильный ответ. Необходимо решить все примеры правильно, чтобы Маша быстрее оказалась дома.

http://kids.quicksave.su/20348-masha-i-medved.html



2) развивающие пособия и игры на DVD дисках. Главный плюс компьютерных игр при подготовке детей к школе – развитие у малыша усидчивости и целеустремленности. Найти подобные игры можно по разным адресам в Интернете, например:

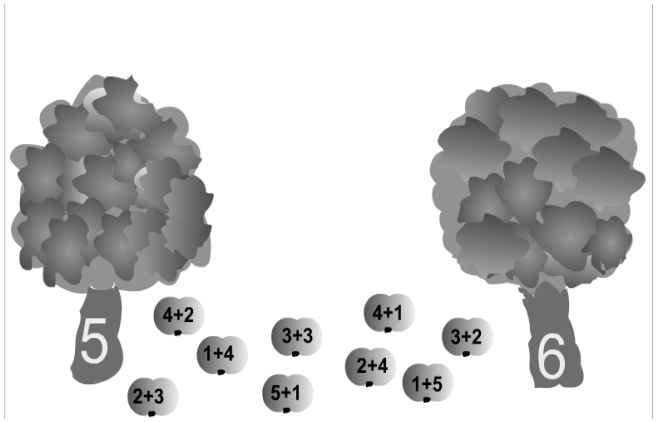
- www.adalin.mospsy.ru - развивающие пособия и CD-диски для детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- http://www.cvartplus.ru/ - развивающие пособия для детей дошкольного возраста;
- http://www.mstrana.ru/katalog/katalog-igrushek/posobija-uchebnye/posobija-po-matematike-i-logike/strana-umnyh-igr-dvd развивающие пособия для детей дошкольного возраста по математике.

3) самостоятельно-созданные интерактивные игры по ФЭМП с использованием программы Microsoft Power Point. Данная программа является одним из самых популярных программных средств, используемых воспитателями ДОО, на занятиях с использованием информационно-коммуникационных технологий. Несколько игр покажем для примера.

«Наряди елочку»- это игра направлена на развитие и закрепление состава чисел до 13, обобщение и систематизирование знаний детей, активизировать словарь по математике, развивать внимание, память, мышление, мелкую моторику. Задача играющего украсить елочку разными игрушками. Для этого необходимо выбирать игрушки с ответом, которые соответствуют числу на звездочке. Если ответ неверный, то появляется слово «ошибка». Если ответ верный, то игрушка перемещается на ёлочку.



«Яблони» - Это упражнение учит ребенка различать примеры на состав чисел 5 и 6, помогает закрепить состав чисел 5 и 6. Задача играющего перетащить с помощью мышки яблоки, в которых изображены примеры, предварительно их, решив.



4) мультимедийная наглядность – презентации

Занятия с мультимедийной наглядностью представлены на сайте www.viki.rdf.ru - детские электронные презентации и клипы.

II. В работе с родителями:

Процедура оценивания	Оценка	
	min	*max*
Написание диктанта	3	5
Чтение/перевод	3	5
Говорение	2	5
Письмо	3	5
Тестирование	2	5
Грамматика	3	5
Аудирование	3	5

Хочется добавить, что абсолютно все процедуры оценивания обеспечены фондами оценочных средств (ФОС), что обеспечивает правильную траекторию оценивания учебно-познавательной деятельности студентов.

Далее, мы представим таблицу перевода итоговых рейтинговых баллов по изучаемой дисциплине в итоговую оценочную.

Таблица № 2

Европейская	100-балльная	4-балльная	2-балльная
A	94-100	отлично	зачтено
A-	90-94		
B+	85-89		
B	80-84	хорошо	
B-	75-79		
C+	70-74		
C	65-69	удовлетворительно	
C-	60-64		
D	55-59		
F	50-54	неудовлетворительно	не зачтено
F-	0-49		

Следует отметить, что процедура такого оценивания отражена в наших рабочих программах по дисциплине «Иностранный язык».

Выводы. Подводя итоги по вышеизложенной проблеме исследования, можно констатировать, что управление учебно-познавательной деятельностью студентов педагогического направления является ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества приобретаемых знаний, столь необходимых для будущей трудовой деятельности, и оно имеет свои особенности, которые были также рассмотрены выше. Умелое управление учебно-познавательной деятельностью способствует активизации этой деятельности, что, в сущности, в последующем ведет к быстрой адаптации будущих учителей к реальным трудовым условиям.

разделы дисциплины «Иностранный язык», которые отводятся на самостоятельное изучение, поскольку акцент современной учебной деятельности в вузе переносится с сообщения студентам содержания дисциплины на развитие у обучающихся навыков и способностей самостоятельного приобретения знаний и учебной информации для решения в дальнейшем будущих профессиональных задач. Таким образом, вовлечение студентов в активную самостоятельную работу по достижению осознаваемых каждым студентом целей и задач изучаемой дисциплины будет одним из механизмов управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся.

В качестве одного из организационных методов управления учебно-познавательного процесса у студентов педагогического направления является балльно-рейтинговая система оценки качества знаний обучающихся, которая активно используется преподавателями нашего вуза. При этом существуют следующие правила и нормы формирования оценки учебной деятельности студента по дисциплине «Иностранный язык». Каждый вид речевой деятельности студента оценивается в баллах. Максимальная сумма набранных баллов по нашей дисциплине составляет 100 баллов за семестр, что означает абсолютный успех. Для получения допуска к зачету или экзамену студент обязан набрать не менее 45 баллов, поскольку на экзамене или зачете мы имеем право поставить максимальное количество баллов в сумме 10. Преподавателем создается лист учета личных достижений обучающихся. С этим листом следует ознакомить студентов в начале занятий, чтобы они имели изначально представление об этой системе оценивания учебной деятельности студента. В таблице №1 мы приведем пример такого листа, составленный для будущих учителей безопасной жизнедеятельности.

Таблица № 1

Листок учета личных достижений студентов;1 курс, 1 семестр
Группа

№	Список группы	Грамматика/ Лексика (диктанты)			Говорение (устные темы)			Письмо	Чтение, перевод			Итого:
		Natural disasters	*Man-made disasters*	*Emergency*	*Natural disasters*	*Man-made disasters*	*Emergency*	*Effects of natural disasters (essay)*	*Geological disasters*	*Meteorological disasters*	*Hydrological disasters*	55-100 баллов

При этом работает следующая методика оценки деятельности студента. Например, за следующие процедуры оценивания в курсе изучения иностранного языка мы располагаем следующими баллами, которые также обозначены в наших рабочих программах по изучаемой дисциплине.

1) сайты по математике. На специальных сайтах есть большая возможность найти разнообразную методическую литературу, всегда есть возможность посмотреть их в электронном варианте, а подходящую для себя заказать в интернете.

2) Для помощи родителям хотели бы обратить внимание на перечень интернет-ресурсов для дошкольников:

www.logozavr.ru - сайт детских обучающих и развивающих компьютерных игр, которые могут использоваться в образовательных учреждениях и дома: пазлы, раскраски, ребусы, судоку, японские кроссворды, пасьянсы и другие головоломки, развивающие восприятие, внимание, зрительную память, логическое мышление;

www.igraemsa.ru - детский портал «Играемся» - развивающие компьютерные игры;

www.viki.rdf.ru - компьютерная программа для развития детей;

www.doktorpapa.ru - развивающие игры для детей онлайн;

www.yoooоo.ru - игры для детей;

www.babylessons.ru - детские развивающие игры;

www.samouchka.com.ua - интерактивные обучающие упражнения;

www.babyuser.net – «Лунтик учит цифры».

3) *сайты дошкольных образовательных организаций.* Сайты дошкольных образовательных организаций дают родителям возможность оперативного получения информации о жизни ДОО, группы, расписании занятий, о проводимых мероприятиях, праздниках, развлечениях. Для родителей сайт ДОО является источником информации учебного, методического и воспитательного характера. На страницах сайта родители могут получить информацию о методах и формах работы с детьми, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников, увидеть полезную информацию по всем разделам программы, так же получить консультацию или рекомендацию.

III. В работе с социальными партнерами:

1) сайт школы, представляющий информацию о характере подготовки дошкольников для успешного обучения математике в школе, о требованиях к первоклассникам, о задачах математического образования в начальной школе, о возможностях предшкольной подготовки и т.п.;

2) сайт библиотеки, дворца творчества юных, кружков и т.п., размещающих информацию о возможностях дополнительного математического развития дошкольников.

IV. В работе с педагогическими работниками:

1) создание информационных методических баз по проблемам формирования элементарных математических представлений в Интернете: сайты, публикации по ФЭМП, игры и т.п.;

2) использование мультимедийных презентаций при повышении квалификации по методике формирования элементарных математических представлений;

3) самостоятельное создание интерактивного дидактического материала по математике с применением информационно-коммуникационных технологий;

4) использование компьютерных презентаций на занятиях по ФЭМП с детьми. Презентации – это современный интерактивный способ представления и хранения информации. Программа доступна для освоения и дальнейшей

работы с ней. Она даёт возможность постоянно дополнять и обновлять информацию, экономит пространство при архивации и хранении практических материалов, а также позволяет создавать и архивировать практические материалы и документы на электронных носителях. Наряду с этим появляется возможность разнообразить и сделать наиболее интересными и эффективными формы методической работы.

5) разработка консультаций, рекомендаций для родителей. В настоящее время все детские сады используют ИКТ средства, как в работе с детьми, так и с родителями. Одно из полюбившихся средств стало использование различных фотопрезентаций на родительских собраниях, консультациях, где родители прослеживают жизнь и творчество своих детей. Благодаря презентациям детский сад имеет возможность демонстрировать родителям слайд-шоу о реализованных проектах. Очень интересны материалы, созданные воспитателями для проведения совместных образовательных мероприятий с детьми и их родителями, разработанные в программе Power Point.

Выводы. В методической копилке математического образования детей дошкольного возраста собран достаточно большой материал по применению информационно-коммуникационных технологий, который должен быть систематизирован, обобщен и введен в работу всех дошкольных образовательных организаций. Внедрение уникальных возможностей компьютерных технологий позволит повысить качество решения задач формирования элементарных математических представлений у воспитанников.

Литература:

1. Воронина, Л.В. Математическое образование периода детства: принципы и критерии отбора содержания / Л.В. Воронина // Педагогическое образование. – 2009. - №2. – с. 4-12.

2. Распоряжение правительства России от 24 декабря 2013 года № 2506-р «О концепции развития математического образования в Российской Федерации».

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

разъясняет студентам цели и задачи их предстоящей работы, раскрывает основные этапы деятельности студентов по овладению знаниями, убеждает их в необходимости получения этих знаний и вносит пояснения по значению данной системы знаний для их будущей профессиональной деятельности. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов реализуется непосредственно в учебном процессе при помощи движения информации, используя те или иные средства. Процесс обучения при этом важно рассматривать не как формирующийся из отдельных частей и звеньев, но и важно установить связи между этими частями и звеньями. Также важно определить участников образовательного процесса как субъектов этого процесса, что выражается в диалоговом характере проведения практических занятий. С одной стороны, поскольку основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетентности у студентов, это выражается в использовании на занятиях дискуссий как одной из коммуникативно-диалоговых технологий. Дискуссия – это такой способ организации совместной учебно-познавательной деятельности, ориентированный на диалог, обмен мнениями по ранее изученной теме. Она стимулирует творческое мышление у студентов, активизирует их коммуникативную компетентность, помогает развитию личностных качеств обучающихся. Грамотно организованная дискуссия обладает большим обучающим и воспитательным потенциалом, т. е способствует более глубокому усвоению учебных знаний и пониманию проблемы, умению отстаивать свою позицию, прислушиваться и уважать мнение других. Во время дискуссии выстраиваются такие взаимоотношения между преподавателем и студентами педагогического направления, как отношения между старшими и младшими коллегами. Студенты становятся полноценными субъектами образовательного процесса. Управление учебно-познавательной деятельностью студента предполагает изменение статуса преподавателя высшей школы. Он является не только транслятором знаний и потока информации, а в большей степени организатором педагогических условий повышения учебно-познавательной активности студентов, их консультантом. С другой стороны, диалоговый характер проведения практических занятий в курсе изучения иностранного языка проявляется в форме интенсивного опроса и проверки знаний по ранее изученной теме. Студенческая аудитория может разделиться на две равные по составу группы. Перед участниками первой группы была поставлена задача быстро формулировать вопросы и задания по пройденной теме и задавать их второй группе в устной форме. Вторая же группа тоже быстро должна реагировать на задаваемые вопросы и задания. Чтобы поддержать высокий темп учебно-познавательной деятельности занятие в такой форме носит состязательный характер, т.е. если за отведенное время кто-то не сумел придумать вопрос или задание, это делает за него другой участник группы. Положительным моментом проведения таких занятий является то, что они приобретают еще и коллективный характер.

При управлении учебно-познавательной деятельностью студентов важное место занимает самостоятельная работа студентов, и при этом роль преподавателя заключается в том, что он становится организатором их самостоятельной работы. Структура учебных занятий сформирована таким образом, что каждый студент самостоятельно должен рассмотреть какой-то объем учебного материала. В наших рабочих программах отражены те темы и

деятельность «как специфический вид деятельности, направленный на самого обучающегося как его субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно-полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности». Следует также дополнить, что она считает учебную деятельность студентов основной деятельностью в период обучения в вузе [5].

Один из следующих авторов по данной проблеме исследования определяет обучение как «целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, деятельности и познания» [2].

По мнению С.Н. Кусакиной, ведущей в юношеском возрасте является учебно-профессиональная деятельность и выявляет в ее структуре такие компоненты: обобщенный предмет, средства и способы учебной деятельности, продукт учебной деятельности, мотивация учебной деятельности, учебные задачи и учебные действия, контроль или самоконтроль, оценка или самооценка, субъект учебной деятельности, временная организация учебного процесса, мышление [6].

С нашей точки зрения, наиболее адекватным для целей нашего исследования является определение учебной деятельности под авторством Т.В. Габай. «Учебная деятельность – это совместная деятельность, в которой один из участников приобретает опыт, а другие создают благоприятные условия для этого, т.е. осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения» [3].

Придерживаясь цели нашего исследования, будет уместно осветить некоторые подходы к понятию познавательной деятельности. Познавательная деятельность, по мнению Дородневой Н.В., есть деятельность, в ходе которой учащиеся осознают воспринимаемые предметы и явления, уточняют представления о них, приводят их в связь с прежними представлениями, выделяют существенное в изучаемых предметах и устанавливают связь между ними [4, С. 90].

В трактовке современных исследователей учебно-познавательная деятельность есть «элемент целостного процесса обучения, представляющий целенаправленное, систематически организованное взаимодействие обучающегося с окружающей действительностью (управляемое извне и самостоятельно), результатом которого является овладение системой знаний о мире, формирование устойчивого интереса к знаниям, реализация потребности обучающегося к учебным действиям, что способствует развитию его личности» [7].

Исходя из вышеизложенного, справедливо отметить, что учебно-познавательной деятельностью студента при изучении иностранного языка можно считать целенаправленное, управляемое извне или самостоятельно организованное взаимодействие студента с окружающей действительностью. Это взаимодействие направлено на решение учебных задач, которое формирует познавательное и эмоционально-ценностное отношение к этой действительности, учебному предмету (в нашем случае к иностранному языку) и будущей профессиональной педагогической деятельности.

Организуя учебно-познавательную деятельность студентов на практических занятиях по иностранному языку, преподаватель высшей школы

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук Кривов Сергей Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Зубарев Александр Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук Прокофьева Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы применения эколого - краеведческого материала для совершенствования профессиональной подготовки и мотивации к учению студентов профессиональных образовательных учреждений.

Ключевые слова: экологическое образование, краеведение, педагогика, профессиональное образование, региональный вуз.

Annotation. The article deals with the application of ecological and historical material for the improvement of training and motivation to study of students of professional educational institutions.

Keywords: environmental education, local history, education, vocational education, regional University.

Введение. Экологическая проблема является одной из ведущих среди проблем современности, проявляющая себя на локальном, региональном и глобальном уровнях. На обширной территории Российской Федерации экологические противоречия по-разному проявляются в том или ином крае в зависимости от особенностей его природного и социального развития, что должно находить отражение в экологическом образовании и воспитании на различных образовательных ступенях.

Значение краеведческого подхода в экологическом образовании школьников сегодня является общепризнанным. Различные вопросы методики его реализации затронуты в работах отечественных и зарубежных специалистов. Не менее важно, как показывает практика, реализация краеведческих подходов и в условиях профессионального образования, прежде всего в региональных вузах России.

Изложение основного материала статьи. Большинство студентов региональных вузов после окончания учебы связывают свою жизнь с родным регионом. Это подчеркивает необходимость введения в учебные курсы эколого-краеведческих дисциплин, направленных на правильное понимание частных и глобальных экологических проблем. Однако у большинства студентов вузов местные природные системы оценивается преимущественно с

утилитарных, т.е. потребительских позиций. Подавляющим большинством молодых людей природа не воспринимается как ценность. Это значительно снижает качество общекультурной подготовки будущих специалистов, которым предстоит решать экологические проблемы в будущем. Экологическое краеведение в вузах сегодня должно входить в спецкурс краеведческой направленности и учитывать специфику общей и профессиональной подготовки студентов. Это создаст возможность для выявления роли отдельных учебных дисциплин в эколого-краеведческой работе в условиях конкретного региона России. Как показывает многолетний опыт, именно на примере местности, в которой живет студент, проще всего показать пространственно-временные взаимосвязи, рассмотреть природные и антропогенные факторы воздействия на окружающую среду, и изучить особенности и перспективы развития конкретной территории.

Идея экологического краеведения получила развитие и признание еще в 70-х годах XX столетия. Сочетание терминов «экология» и «краеведение», впервые предложенное П.В. Ивановым, вошло в литературу как «экологическое краеведение», имеющие междисциплинарный характер. На сегодняшний день общепризнанно, что изучение школьниками и студентами своей малой Родины служит воспитанию гражданственности, патриотизма, уважения к Российскому Отечеству, а также способствует формированию экологической культуры личности. Экологическое краеведение находится на стыке двух областей знания. С одной стороны, экологическое краеведение - компонент экологического образования, с другой, - это одно из направлений, составная часть общего краеведения.

Термин «краеведение» многозначен и многогранен. Краеведение рассматривается как комплекс научных дисциплин, различных по содержанию и частным методам исследования, но ведущих в совокупности своей к научному и всестороннему познанию родного края. Сущность краеведения состоит в накопление и распространение знаний о крае, и проявляется в:

- организационных структурах и формах;
- научно-исследовательской деятельности по изучению местного края в историческом, историко-культурном, естественно-географическом, экологическом аспектах;
- практической работе: выявление, учет и охраны памятников истории и природы, создание музеев;
- в комплексном образовании и воспитании подрастающего поколения.

Краеведение многофункционально по своей природе, оно обладает серьезным потенциалом для решения некоторых социальных, экономических, экологических проблем, а также целого ряда образовательных задач, что проявляется в его функциях. Научно-исследовательская функция краеведения направлена на организацию и проведение научных исследований в области культуры, истории, естествознания и т.п. Документирующая или памятнико-охранительная функция способствует выявлению, собиранию и сохранению, рациональному использованию памятников, формированию архивных и музейных фондов, банков данных по различным проблемам истории и культуры страны. Образовательная функция играет важную роль в обучении, воспитании и развитии личности. Организующая функция позволяет объединять людей, заполнять их досуг, дает возможность удовлетворить их творческие интересы.

Изложение основного материала статьи. Вопросы управления и активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся входят в число наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Активизация и управление учебно-познавательной деятельностью в процессе обучения имеют первостепенное значение, поскольку они влияют на качество обучения. А качество обучения как деятельности студентов определяет его результат, о котором мы говорили выше, т.е. развитие и воспитание специалистов, успешных в трудовых отношениях. Таким образом, в высших учебных заведениях особенно внимательно следует относиться к таким формам занятий, которые способствовали бы активизации учебно-познавательной деятельности студентов через ее управление.

В процессе приобретения студентами профессиональных знаний, умений и навыков большое значение имеет их учебно-познавательная активность, с одной стороны, и умение преподавателя высшей школы активно руководить ею, с другой стороны. Со стороны преподавателя учебно-познавательная деятельность может быть управляемой пассивно и активно. Пассивно управляемой учебно-познавательной деятельностью определяется такой его способ организации, где основное внимание уделяется формам передачи новой информации, а процесс приобретения знаний для студентов остается стихийным. В этом случае уместно говорить о репродуктивном способе приобретения знаний. Активно управляемая учебно-познавательная деятельность направлена на обеспечение глубокими и прочными знаниями всех студентов педагогического направления, а также на усиление обратной связи. Здесь предполагается учет индивидуальных особенностей студентов, моделирование учебно-познавательного процесса, его прогнозирование, четкое планирование, активное управление обучением и развитием каждого студента.

Если отследить историю развития понятия «учебной деятельности» в психолого-педагогической литературе, целесообразно отметить, что оно было введено Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их последователями. Ими же была разработана общая гипотеза о строении учебной деятельности, структурных компонентах, новообразованиях, которые формируются в этом виде деятельности. Однако эта научная теория была разработана применительно к школьникам. Она не затрагивала проблемы учебной деятельности студентов. Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность – «ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте…, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий…»[8, С. 245].

Проблему обучения студентов исследовал Б.Г. Ананьев со своими единомышленниками (Ленинградская психологическая школа). Их исследования выявили, что интеллектуальное развитие в студенческом возрасте является центральной линией развития, и что структурные изменения интеллектуальной системы осуществляются под воздействием учебной деятельности как основной деятельности студента. С точки зрения Б.Г. Ананьева «обучение есть основная форма руководства психическим развитием» [1, С. 130].

Следующий подход к рассмотрению учебной деятельности определен Зимней И.А. Согласно ее мнению, учебная деятельность понимается шире, чем ведущий тип деятельности, поскольку она распространяется на все возрасты, в частности, и на студенческий тоже. Зимняя И.А. определяет учебную

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Токуренова Бальжит Нимаевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат филологических наук Жавкина Евгения Борисовна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности управления учебно-познавательной деятельностью студентов педагогического направления в рамках изучения курса иностранного языка, которые обеспечивают интенсивное развитие познавательных мотивов у студентов, а также проявление их творческой активности в ученом процессе.

Ключевые слова: познавательная деятельность, учебная деятельность, управление учебно-познавательной деятельностью студента, диалогический характер практических занятий, самостоятельная работа студента, модульно-рейтинговая оценка знаний.

Annotation. This article describes the features of management of educational and cognitive activity of future teachers at foreign languages classes. It provides intensive development of cognitive motivation of the students, as well as creativity in educational process.

Keywords: cognitive activity, educational activity, management of educational and cognitive activity of students, dialogical nature of practical classes, independent work of students, the module-rating system of knowledge.

Введение. На современном этапе развития нашего общества востребованными становятся активные, коммуникабельные, инициативные, творчески мыслящие профессионалы, способные вести межкультурный диалог. Потребность общества в подготовке профессиональной и инициативной личности определяет цели и задачи современного профессионального образования. Для решения данной педагогической проблемы мы считаем целесообразным обратиться к таким понятиям как «учебная деятельность», «познавательная деятельность», «активность познавательной деятельности», «управление учебно-познавательной деятельностью студентов» и т.д.

Формулировка цели статьи. Обучение в заведениях высшего профессионального образования должно способствовать развитию учебно-познавательной активности и самостоятельности студентов, поскольку познавательная активность измеряется не только объемом полученных знаний, но и общим развитием, высокой культурой мышления, умением включать знания в практическую деятельность и применять их в новых трудовых условиях. Иными словами, активизация и умелое управление учебно-познавательной деятельностью студентов, а также воспитание их познавательной активности в учебном процессе (в рамках изучения иностранного языка) является одним из наиболее важных инструментов решения вышеназванной педагогической задачи. Выявление актуальности проблемы, обозначенной в названии статьи, а также пути ее решения и являются целью написания данной статьи.

В зависимости от предмета изучения краеведение может быть литературным, музыкальным, профессиональным, историческим, этнографическим, географическим, религиозным и т.д. По формам организации выделяют краеведение: научное, общественное (народное), школьное. Эти направления традиционно взаимосвязаны. Научное краеведение, существующие в России с середины XVIII столетия, связано с составлением топографических карт и описанием губерний Российской Империи. Общественное (народное) краеведение занято изучением родного края. Этим видом краеведения активно занимаются краеведческие музеи, исследовательские учреждения, туристические кружки и клубы.

Основными принципами экологического краеведения могут выступать:

- комплексность, т.е. направленность на всестороннее познание края (изучение природы, истории, экономики, экологии, культуры края и т. д.);
- единство и взаимосвязь краепознания и краестроительства (познания своего края и применения приобретенных знаний для его прогрессивного развития). Например развитие того или иного вида въездного туризма;
- взаимосвязь краеведческой и общеобразовательной подготовки;
- систематичность и непрерывность краеведческой деятельности;
- поисково-исследовательская направленность краеведческой деятельности;
- общественно-полезная значимость краеведческой деятельности;
- профессиональная направленность;
- природоохранная направленность краеведческой деятельности.

Среди различных трактовок педагогического статуса краеведения (учебный предмет, метод обучения, прием, принцип, подход) наиболее распространено понимание краеведения как общедидактического принципа. Термин «краеведческий подход» применяется в педагогических работах чаще всего в связи с отбором содержания. Краеведческий принцип рассматривается как педагогический принцип, то есть нормативное положение, характеризующее общую стратегию решения задач образования на основе взаимосвязи общего и особенного. Однако место краеведческого принципа в системе педагогических принципов (он не входит ни в одну признанную систему педагогических принципов) недостаточно определено, поэтому в настоящее время отдается предпочтение термину «краеведческий подход».

Краеведческих подход в педагогике рассматривается: как специфическая форма культуры общения; как общественно значимая ценность, основанная на народном и научном знании как одно из форм познания. Краеведческий подход базируется на привнесении в учебный предмет конкретности, образности, личного социального опыта обучающихся, основанного на изучении родного края. Цели реализации краеведческого подхода направлены на развитие личности в условиях национально-региональных традиций, воспитания личной сопричастности к культуре своего края.

В настоящее время общепризнано, что краеведческий подход является важным фактором экологического образования и может способствовать решению всех основных задач экологического образования, таких как:

- расширение кругозора молодежи;
- обогащению системы знаний об экологических проблемах современности и путей их решения;

- формированию интеллектуальных и практических умений, по изучению и оценке окружающей среды в своей местности;
- приобщению к творческой деятельности и поисково-исследовательской работе;
- развитию мышления, наблюдательности эстетических чувств студентов;
- развития воли, самостоятельности;
- развитию способностей анализа экологических ситуаций на территории своей местности;
- эмоциональному развитию, выражающемуся в отношение к природе как универсальной ценности;
- становлению активной жизненной позиции;
- формированию мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности;
- здорового образа жизни.

Краеведческий подход предоставляет возможности для нравственного, патриотического, эстетического, экологического, трудового, физического воспитания студентов.

В основе современного краеведческого подхода лежит теория «образа мира», где под «образом мира» понимается система знаний, способов действий, ценностных ориентации, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие. Образ мира у человека имеет разноуровневый характер: планета в целом, своя страна, отдельные регионы, свой край, город, улица. Создание «образа мира» позволяет рассматривать личность в традициях своего края, сопричастности к его истории, географии, культуре.

Центральным понятием краеведения является понятие «родной край». Под краем понимается территория регионального масштаба, имеющая административную принадлежность (область, республика, край). В административных рамках осуществляются научные исследования и предпринимаются реальные шаги по оптимизации природопользования в регионе, что дает необходимую информацию для школьного образования. Понятие «родной край» основывается на таких важнейших интеграционных категориях, как пространство (территория) --- время — человек и его деятельность. Изучение родного края является важнейшим фактором формирования системы ценностей студентов, на его основе происходит их интериоризация.

Реализация краеведческого подхода в практике профессионального образования осуществляется через краеведческую деятельность. В психологии, так и в педагогике выделяются различные виды деятельности. В психологии сегодня различаются следующие виды деятельности: умственная (теоретическая) и предметная (практическая); материальная и духовная; игра, учение, труд; репродуктивная и продуктивная и другие.

Реальное развитие личности определяется включением ее в комплекс форм деятельности и общения в ходе активного взаимодействия личности и ее социального окружения. Ученые выделяют следующие виды воспитывающей деятельности учащихся познавательная, трудовая, художественная, ценностно-ориентировочная, общественная, спортивная, свободного общения. Термин «трудовая деятельность» используется по аналогии с терминами «трудовая культура», «трудовое воспитание». Применение термина «художественно-эстетическая деятельность» связано с необходимостью подчеркнуть

Иными словами, культурные ценности отражаются в сознании учащихся в форме оценок, первичны по отношению к ним и являются их содержанием. Формами оценок культурных ценностей могут быть представления, понятия, суждения о значении того или иного ценностного объекта иноязычной или родной культуры в диалоге культур. Ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, мы также изобразили адекватно, отразив влияние ценностных установок иноязычной культуры как ориентиров, которые находят отражение в поведении и деятельности учащегося.

Выводы. Таким образом, процесс моделирования ЭЦК содержания иноязычного образования сначала в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков, объединенных в конкретную последовательность операций, а затем разработка прогностической модели компонента позволили нам обобщить новые знания о свойствах и взаимовлияниях составляющих ЭЦК и доказать, что все его системные субкомпоненты являются функциональными. У каждого из них – своя роль в иноязычном образовании, обусловленная не только его спецификой, но и неразрывным взаимодействием и взаимовлиянием составляющих ЭЦК. Это обеспечивает их устойчивость и эффективность взаимодействия как друг с другом, а также регуляцию внутренних связей внутри отдельных групп субкомпонентов, обеспечивая поэтапное достижение главной цели современного иноязычного образования – формирование поликультурной языковой личности.

Литература:

1. Морозова Е. Н. К вопросу об обогащающих возможностях процесса освоения иноязычной культуры в условиях меняющегося образования // Вестник Томского государственного университета. - № 308. – Томск, 2008. - С. 163-166.

2. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: Автореф. дис. … доктора пед. наук. – М., 2015. – 52 с.

3. Тарасова Л. Е. Эмоционально-волевая сфера личности. URL: http: // redov.ru›psihologija/obshaja_psihologija…lekcii…

4. Татаринова М. Н. Субкомпонентный состав эмоционально-ценностно-го компонента содержания иноязычного образования // Проблемы совре-менного педагогического образованиия. Сер. Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 7. – С. 166–171.

5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. - 624 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

7. Яновская М. Г. Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 79 с.

● Ценностные ориентации как основа формирования ценностей человека есть стержень поликультурной языковой личности, управляющий всем и вся. Совокупность ценностных ориентаций образует ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, детерминирующую её мотивацию. Личностные УУД отражают систему ценностных ориентаций поликультурной языковой личности, её отношение к различным сторонам окружающего мира. Это своеобразный ключ приобщения учащегося к ценностям, созданным другими народами, историческим достижениям представителей других культур, способ открытия ценностной уникальности и своеобразия собственной народной самобытности.

Представим комплексную прогностическую структурно-функциональную модель ЭЦК содержания иноязычного образования (Рис. 4) как систему обоснованных предположений о возможных вариантах его функционирования в иноязычном образовании, которая является инструментом формирования поликультурной языковой личности. Стрелки на схеме обозначают структурно-функциональные взаимосвязи между блоками субкомпонентов модели ЭЦК и внутри субкомпонентов каждого блока. Оценки расположены на пересечении ценностных и эмоциональных субкомпонентов, поскольку именно ценности диалога культур посредством их оценивания школьниками вызывают эмоциональные переживания учащихся.

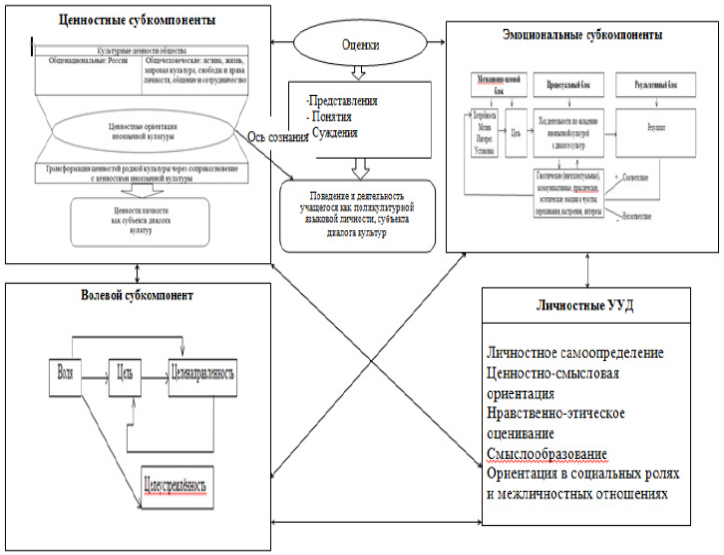


Рис. 4. Прогностическая структурно-функциональная модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

художественный компонент эстетической культуры. Т.А. Бабакова выделяет «эколого-краеведческую деятельность», которая объединяет названные виды деятельности учащихся в целостном процессе экологического краеведения. Данная система видов деятельности основана на особенностях отношений субъекта с объектом. Сочетание разных видов деятельности позволяет формировать все основные виды отношений личности: к знаниям (познанию), к труду, к человеку, к обществу, к прекрасному, к самому себе, к окружающему миру в целом. Значение краеведения в экологическом образовании студентов проявляется в том, что они могут проводить оценку экологической ситуации, формулировать предложения для ее улучшения и принимать непосредственное участие в работах на местности по охране окружающей среды. Именно на примере конкретной местности, в которой живет студент, проще всего показать пространственно-временные взаимосвязи, природные и антропогенные факторы и особенности развития конкретной территории.

В практике преподавания экологии в вузе реализуются преимущественно отдельные аспекты краеведческого подхода. Краеведческий уровень в экологическом образовании часто ассоциируется с изучением локальных аспектов экологии, тогда как понятие «край» в экологическом краеведении трактуется достаточно широко — от ближайшего окружения, до области или края. Понимание края как региона должно способствовать взаимосвязанному изучению локального и регионального уровней экологических проблем.

Современная экология — междисциплинарная наука. Каждая из ее отраслей имеет свой объект изучения — определенный класс экосистем. Объектами экологического краеведения определены системы локального и регионального уровней и соответствующие экологические проблемы, а предметом — способы решения экологических проблем. Такая направленность экологического краеведения должна, прежде всего, содействовать развитию экологически грамотного, целесообразного взаимодействия личности будущего специалиста с окружающей средой.

Экологическое краеведение можно рассматривать как междисциплинарный образовательный процесс, направленный на изучение экосистем края в прошлом и настоящем, выявление местных экологических проблем во взаимосвязи с региональными, поиск и практическую реализацию способов их решения.

Выводы. Главная задача экологического краеведения при подготовки бакалавров в региональном вузе определяется, с одной стороны, общей целью экологического образования, с другой — спецификой краеведения, связанной с организацией взаимодействия студентов с природным и социальным окружением. Цель экологического краеведения заключается в содействии формированию экологической культуры личности студентов, экологически целесообразного взаимодействия их с окружающей средой.

Экологически целесообразное взаимодействие человека с окружающей средой означает, что в своих действиях и поступках он ориентируется на сохранение и улучшение окружающей природной среды, может предвидеть и предотвращать негативные воздействия на нее.

При таком понимании цель экологического краеведения конкретизируется в таких задачах, как усвоение знаний об окружающей среде и экологических проблемах в родном крае; формирование системы интеллектуальных и

практических умений по изучению, оценке состояния, сохранению и улучшению среды в своей местности, здоровья населения; воспитание эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде, своему здоровью и экологизации профессиональной деятельности.

Ведущим методическим средством реализации экологического краеведения в региональном вузе могут являться междисциплинарные спецкурсы для студентов по изучению, сохранению и улучшению окружающей среды. Их реализация связана с разработкой специальных учебных пособий, отдельных видов заданий, направленных на формирование основных компетенций эколого-краеведческой деятельности будущего специалиста.

Литература:

1. Бабакова Т.А. Педагогические основы школьного экологического краеведения: Учеб. пособие / ПетрГУ. Петрозаводск, 2001.

2. Голов В.П. Экологическое образование: теоретическое обоснование и возможность реализации краеведческого подхода // Учитель XXI века: Эколого-краеведческая подготовка студентов педагогических вузов. (Материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва, 29-30 ноября 2001 года). М.: МГПУ, 2002.

3. Захлебный А.Н. Общее экологическое образование: единство целей и принципов реализации // Советская педагогика, 1984.

4. Константинова Т.В. Подготовка будущего учителя географии к формированию экологической культуры школьников средствами краеведения: Дисс. канд. пед. наук. - Калуга, 2003.

5. Концепция экологического образования и просвещения населения Калужской области: Калуга, 1996 г. Утверждена постановлением Главы администрации Губернатора Калужской области № 378 от 21.08.1996 г.

6. Лызь Н.А. Экологическое образование как средство развития экологического сознания личности студентов технического вуза. Автореф. дис. канд. пед. наук: Таганрог, 1998.

7. Мангасарян В.Н. Традиции в развитии экологической культуры общества: Автореф. дис. канд. филос. наук: СПб., 1992.

8. Манько О.М. Экологические основы природопользования: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / О.М.Манько, А.В.Мешалкин, С.И.Кривов. – М.: Издательский центр «Академия», 2015.

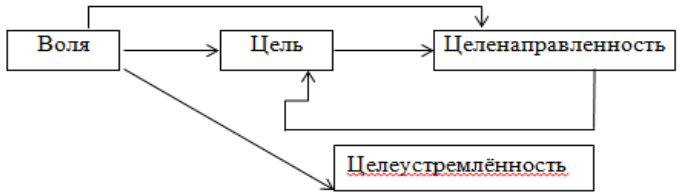


Рис. 3. Доминирующие свойства волевого субкомпонента

г) Личностные УУД. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, эти действия включают личностное самоопределение, ценностно-смысловая ориентация, нравственно-этическое оценивание и смыслообразование [6]. Успешность формирования личностных УУД открывает возможность широкой ориентации учащихся, овладевающих иноязычной культурой в диалоге культур, включая осознание ими его целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик речевой и учебной деятельности. Овладевая личностными УУД, ученик начинает осознавать, что существует другой язык и что он может в этой сфере общаться, а также то, для чего выполняются устные и письменные упражнения, домашние задания. Исходя из социальных и личностных ценностей школьников, происходит нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания.

Перейдём к изучению взаимозависимости между блоками субкомпонентов ЭЦК.

● Ценностные ориентации всегда связаны с эмоционально-чувственной сферой, ибо ценности – это содержательная основа эмоций. Они отражаются в сознании учащихся в форме *оценок*. Это могут быть представления, понятия, суждения о значении того или иного ценностного объекта. Взаимосвязь эмоциональных и ценностных субкомпонентов ЭЦК – это целый комплекс эмоциональных состояний личности, изучающей иноязычную культуру в диалоге культур, отражающих её жизненные потребности и формирующий оценки ценностных объектов, с которыми связано содержание иноязычного образования.

● Волевая сфера личности связана и с ценностной, и с эмоционально-чувственной. Во-первых, механизмы волевого регулирования играют важную роль в нормальном функционировании эмоций и чувств. Волевой человек подавляет одни свои мотивы и потребности ради удовлетворения других. Во-вторых, воля как средство реализации ценностей выражается в преодолении трудностей. Например, как справедливо замечает С. Г. Тер-Минасова, культурные барьеры диалога культур являются весьма труднопреодолимыми, требующими от учащихся проявлений воли: «Культурный барьер “торпедирует общение”. Для того чтобы преодолеть культурные ошибки, нужно приложить колоссальные усилия» [5]. В свою очередь, преодолеть их человек может, утверждает Л. Е. Тарасова, только понимая, во имя чего он это делает [3].

личности учащихся и формированию их учебной культуры и культуры общения (З. Н. Никитенко) [2, с. 57]. Он связан со значимыми для учебного процесса эмоциями и чувствами школьника, и эта связь взаимная: с одной стороны, ход и исход деятельности вызывают у учащегося те или иные чувства, с другой - чувства и эмоциональные состояния школьника влияют на его деятельность. Таким образом, эмоции не только обусловливают деятельность, но и сами обусловливаются ею.

3) Результативный блок. Результат деятельности может оказаться либо в соответствии, либо в несоответствии с наиболее актуальной для личности в данной ситуации потребностью. Нельзя не согласиться с Е. Н. Морозовой, что процесс психологического роста от монокультурной личности к поликультурной очень сложен и труден, требует от человека постоянной работы над собой, своей идентичностью и приспособлением к новым условиям и требованиям окружающего мира [1, с. 166]. Поэтому ход деятельности по овладению иноязычной культурой порождает у субъекта как положительные, так и отрицательные эмоции, чувства, связанные с удовольствием или неудовольствием.

Появление одного из этих двух полярных качеств эмоционального процесса будет зависеть от складывающегося в ходе деятельности по овладению иноязычной культурой и изменяющегося соотношения между ходом действия и исходными побуждениями. Поскольку учащийся в соответствии со своими потребностями, своей направленностью ставит себе определенные цели, можно сказать, что положительный или отрицательный знак эмоции определяется соотношением между целью и результатом этой деятельности на каждом конкретном этапе.

в) Волевой субкомпонент. Достижение целей в иноязычном образовании означает развитие не только всех познавательных процессов, эмоционально-чувственной сферы, но и воли школьника как поликультурной языковой личности. Доминирующим компонентом волевой сферы личности в иноязычном образовании является цель овладения ИЯ, который рассматривается не просто как орудие коммуникации и познания, но и путь проникновения в культурное поле и менталитет нации, ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности.

Следовательно, волевое развитие школьника в иноязычном образовании связано с обогащением картины мира, формированием диалогического отношения к феноменам иного образа жизни, иного образа сознания, иной иерархии ценностей, более глубоким проникновением в свою собственную культуру и осознанием себя её носителем. Свойство воли, регулируемое осознаваемой целью, называется целенаправленностью. Её развитие является первостепенной задачей воспитания способности учащихся к осознанной постановке цели, преодолению внешних и внутренних препятствий и напряжения на пути к ней, умения тормозить свои действия и внешние проявления своих переживаний (самообладание), что отражено на Рис. 3:

Педагогика

УДК 378(07)

кандидат педагогических наук, доцент Кручинина Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Фролова Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрывается проблема индивидуализированных образовательных технологий на примере обучения английскому языку. Авторами обосновывается и анализируется технология индивидуального образовательного маршрута, который определяется ими как персонально-событийный путь индивидуально-личностного, когнитивного, творческого, духовно-нравственного развития обучающегося в образовании на основе свободы выбора, самодвижения при условии педагогического сопровождения со стороны педагога. Технология индивидуального образовательного маршрута основана на блочно-модульном подходе. Совокупность описываемых блоков образует алгоритм проектирования и реализацию индивидуального образовательного маршрута обучающегося по изучению английского языка.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная маршрутная карта, образовательная технология.

Annotation. The article deals with the problem of individualized educational technologies on an example of English language teaching. The authors substantiate and analyze the technology of personal educational pathway, which is defined by them as personal-event-path individually-personal, cognitive, creative, spiritual and moral development of the student in education on the basis of freedom of choice, self-tracking, in condition of provided pedagogical support from the teacher. The technology of personal educational pathway is based on the block-modular approach. The totality of described blocks forms the algorithm design and implementation of personal educational pathway of the English language learner.

Keywords: personal educational pathway, personal educational map, educational technology.

Введение. На современном этапе развития образования наблюдается приоритетность индивидуального подхода к обучению и воспитанию субъектов образования, что отражено непосредственно в Национальной доктрине развития образования, охватывающая период до 2025 года [5], Федеральном государственном образовательном стандарте, Законе об образовании в РФ от 2012 года и ряде других нормативно-правовых актов, регламентирующих ту или иную область образования. Действительно, сегодня

перед учителем стоит задача обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику, при котором тот сможет выстроить свой персональный путь в образовании, соответствующий его личностным интересам и особенностям. «Инновационный опыт отечественных учебных заведений наметил стратегическое направление в решении столь сложных задач, а именно, обновление программно-технологического обеспечения образовательного процесса на основе переосмысления всего арсенала применяемых технологий с опорой на широкие современные возможности и широкий культурный контекст» [9, с. 3]. Вместе с этим, до сих пор в педагогических исследованиях продолжается поиск и разработка педагогической технологии, позволяющей реализовать индивидуальный подход в образовании. Такая необходимость обусловлена и тем, что исследования, проведенные зарубежными и отечественными учеными, доказывают, что эра существования «средней» педагогики, то есть образования для человека со средними способностями, подходит к своему закату. Сегодня необходимо признать, что в ученическом коллективе нет ни одного «одинакового» по отношению к другому ученику, по показателям успеваемости и по процессам усвоения программного материала. В связи с этим, технологии индивидуального обучения принимают особую значимость. Одной из таких технологий является индивидуальный образовательный маршрут.

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является раскрытие технологии индивидуального маршрута применительно к изучению английского языка.

Изложение основного материала статьи. Исследование индивидуального образовательного маршрута занимает место в работах А.П. Тряпицыной, В.В. Лоренц, В.В. Николиной, М.Л. Соколовой, Н.Г. Зверевой, Н.А. Лабунской, С.В. Воробьевой и др.

Опираясь на данные исследования, мы определяем индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ) как персональный путь реализации личностного интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, творческого, духовно-нравственного потенциала обучающегося в образовательном процессе в соответствии с его личностными предпочтениями и потребностями и социальным заказом общества [10].

В педагогической науке существуют несколько позиций по определению понятия «педагогическая технология». Педагогическая технология рассматривается:

- как средство, то есть производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования для учебного процесса (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б. Т. Лихачев, С.А. Смирнов, Н.Б. Крылова, Р. де Киффер, М. Мейер и др.);
- как процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса (В.П. Беспалько, И.А. Зязюн, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон и др.);
- как обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейер);

Каждый из перечисленных феноменов выполняет в иноязычном образовании специфические функции, и, вместе с тем, они взаимопроникают, пересекаются. М. Г. Яновская утверждает, что общим, сущностным для совокупности эмоциональных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования является *эмоция*, «пропитывающая» каждый культурный феномен. В основе *эмоции* всегда находится отношение человека к действительности, к тем её объектам, на которые эмоции направлены. Без эмоций не бывает чувств и переживаний. В иноязычном образовании они часто связаны с существованием в мире другой культуры иных обычаев, правил общения, культурных паттернов, на которых держится её основание. Настроения и установки также характеризуются устойчивым или кратковременным эмоциональным состоянием личности, в котором заключены эмоции, настраивающие индивида для соответствующего действия или противодействия [7, с. 9].

Поскольку всё, что происходит на уроке ИЯ, имеет то или иное отношение к учащемуся и вызывает с его стороны те или иные эмоции, связь между значимыми для учебного процесса эмоциями и чувствами школьника и его деятельностью по овладению иноязычной культурой в диалоге культур является очень тесной. Мы отразили её на Рис. 2:



Рис. 2. Связь эмоциональных субкомпонентов содержания иноязычного образования с деятельностью по овладению иноязычной культурой

Поясним содержание рисунка.

1) Мотивационно-целевой блок деятельности сопряжён с потребностями учащихся (употреблять ИЯ в аутентичных ситуациях межкультурного общения, понять чужой образ жизни, расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка и т.п.); их соответствующими интересами, мотивами, установками. Они влияют на постановку цели деятельности учащихся по овладению иноязычной культурой, которая может заключаться в познании культуры страны изучаемого языка, в овладении умениями иноязычного аудирования, говорения, чтения и письма как способов общения учащихся с представителями других культур.

2) Процессуальный блок деятельности есть целостный процесс учения, воспитания и развития школьника, который способствует становлению опыта самостоятельной иноязычной речевой деятельности, духовному обогащению

Изложение основного материала статьи. Приступим к решению заявленных задач и начнём с характеристики природы и назначения выявленных нами субкомпонентов ЭЦК [4].

а) Ценностные субкомпоненты – это ценности и ценностные ориентации. Последние формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления учащимся жизненного опыта в условиях изменяющегося мира и находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах личности. Как справедливо отмечает Е. Н. Морозова, в процессе присвоения ценностных ориентаций иноязычной культуры происходит модификация ценностей родной культуры в тех сферах, где они соприкасались с ценностями иной культуры [1, с. 163-166].

Рис. 1 демонстрирует процесс формирования ценностей учащегося как поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур в иноязычном образовании:



Рис. 1. Формирование ценностей учащегося как поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур в иноязычном образовании

Ценностные ориентации иноязычной культуры показаны на Рис. 1 как ступень перехода культурных ценностей общества в деятельность субъекта. В иноязычном образовании они обеспечивают модификацию ценностей родной культуры через соприкосновение с ценностями культуры страны изучаемого языка. На основе этого формируются ценности учащегося как поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур.

б) Эмоциональные субкомпоненты - эмоции и чувства, которые необходимо актуализировать и активизировать в учебном процессе (гностические (интеллектуальные), коммуникативные, праксические, эстетические); производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности (переживания, настроения, интересы, мотивы, установки).

- как многомерный процесс (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Д. Финн, К.М. Силбер, П. Митчел, Р. Томас).

В исследовании мы придерживаемся четвертого подхода к пониманию педагогической технологии как системы функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенной на научной основе, запрограммированной во времени и в пространстве и приводящей к намеченным результатам [8, с. 29]. Опираясь на исследования Г.К. Селевко [8], посвященные теоретическому анализу педагогических технологий, рассмотрим и охарактеризуем технологию индивидуального образовательного маршрута (см. таблица 1).

Таблица 1

Характеристика технологии индивидуального образовательного маршрута

Критерии технологического описания	**Содержание технологических параметров ИОМ**
Методологические подходы	Личностно-ориентированный, аксиологический, акмеологический, событийный, системно-графовый, деятельностный, полисубъектный
Философская основа	Антропоцентризм, экзистенционализм
Нормативная база	Закон об образовании в РФ, Федеральный государственный образовательный стандарт, Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг., Послания президента РФ Федеральному Собранию и др.
Принципы	Свободы выбора, саморазвития, гармонии, событийности, продуктивности, педагогической поддержки, сотрудничества педагога и студента
Направленность (ориентация на сферу)	Сфера эстетических и нравственных отношений, формирование самоуправляющих механизмов личности
Концептуальная идея	Идея опережающего непрерывного индивидуального саморазвития личности
Функции	рефлексивно-аналитическая, коммуникативная, индивидуально-процессуальная, мотивационная, гуманно-личностная, диагностико-аксиологическая
Характер содержания	Личностно-ориентированный

Подходы к личности студента	Субъект-субъектные отношения, сотворчество, сотрудничество, доверие, рефлексия
Виды педагогической деятельности	Моделирование, проектирование, технология педагогической поддержки
Методы и способы деятельности	Метод свободного выбора, поисковые, развивающие, саморазвивающие, коммуникативные, творческие, интерактивные, метод индивидуальных перспективных линий, метод графов
Этапы проектирования	проективно-ориентационный блок; событийно-деятельностный блок; диагностико-рефлексивный блок.

Технологию создания ИОМ целесообразно отобразить с помощью блочно-модульного подхода. Модуль дословно значит «мера», функциональный узел. В образовательной среде модулем обозначают относительно целостную структурную единицу информации, деятельности, процесса или организационно-методическую структуру. Как отмечает И.А. Колесникова [3], внутри модуля, как целевого функционального узла, содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности. Поэтому его можно рассматривать как индивидуализированную по способу, уровню самостоятельности, темпу программу обучения. Модульная структура, состоит из взаимосвязанных системных элементов, имеет «входы-выходы» в надсистемы и подсистемы. Базовыми характеристиками модуля являются относительная полнота, нормированность, автономность, преемственность, способность к вариативному сочетанию с другими модулями.

В функциональном отношении модуль может быть использован вариативно: как шаг или уровень организации способа деятельности, как обобщающая форма с блоками, узлами внутри или же, как элемент более крупной организационной структуры. В содержательном отношении могут быть сформированы модули, позволяющие составить обобщённую картину ситуации или объекта, определить целевую программу действий, построить систему практических действий, выполнить обратную связь, провести (само) контроль [3, с. 36].

Блогодаря свойствам гибкой сочетаемости и мобильности из модулей по принципу интеграции или дифференциации формируются блоки. Модульный блок предполагает логически и функционально завершённый объём работы в рамках определённого задания, или этапа процесса с чётко обозначенными границами [3, с. 37].

Для информативной презентации индивидуального образовательного маршрута видится возможным визуализировать рамочные формы (таблицы, фреймы, матрицы), семантические сети (древа, графы, блок-схемы), продуктивные модели (правила, инструкции, алгоритмы) [3, с. 38]

При построении линий индивидуального образовательного маршрута целесообразно воспользоваться семантическими сетями в виде графа логической структуры.

Педагогика

УДК 37.016:81

кандидат педагогических наук, доцент Татаринова Майя Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье сквозь призму структурно-функционального подхода рассматривается структура эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК) содержания иноязычного образования с целью получения новых знаний о его характеристиках и взаимовлияниях составляющих его субкомпонентов: ценностных, эмоциональных, волевого, личностных универсальных учебных действий (УУД). Статья завершается представлением прогностической модели компонента как системы предположений о возможных вариантах функционирования ЭЦК в иноязычном образовании.

Ключевые слова: ЭЦК содержания иноязычного образования; ценностные, эмоциональные, волевой субкомпоненты; личностные УУД; структурно-функциональный подход; прогностическая модель компонента.

Annotation. In article through the prism of the structural-functional approach the structure of the emotional-valuable component (EVC) of the content of foreign language education is described. Our aim is obtaining new knowledge about its characteristics and interaction of its subcomponents: valuable, emotional, volitional and personal universal educational actions (UEA). The paper ends with the presentation of the prognostic model of the component as a system of assumptions on possible options of its functioning in foreign language education.

Keywords: EVC of the content of foreign language education; valuable, emotional, volitional subcomponents; personal UEA; structural-functional approach; prognostic model of the component.

Введение. В одной из статей в предыдущем выпуске данного сборника [4] мы осуществили системно-структурный анализ ЭЦК содержания иноязычного образования. Выводы, к которым мы пришли, показывают, что данный компонент основан на социальном опыте и связан с волевой и эмоционально-ценностной сферами личности. Это позволило нам представить ЭЦК как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных УУД.

Формулировка цели статьи. В данной статье перед нами стоит цель: изучить данный компонент с позиций структурно-функционального подхода. Достижение цели предполагает решение следующих задач: 1) дать ответ на вопрос, какова природа и назначение субкомпонентов ЭЦК; 2) изучить, как связаны между собой составляющие внутри субкомпонентов, 3) осуществить процесс моделирования ЭЦК содержания иноязычного образования в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков, объединенных в конкретную последовательность операций; 4) проанализировать, как взаимодействую субкомпоненты ЭЦК друг с другом; 5) разработать прогностическую модель компонента, чтобы обобщить новые знания о его характеристиках и взаимовлияниях составляющих.

- воплотить замысел в материальную форму – изготовить художественное изделие.

Для более эффективного усвоения художественных законов народного промысла и стимулировании творческого подхода к выполнению практических заданий, их следует выстраивать в направлении от простого к сложному: воспроизведение – вариации (задания на основе частично-поискового метода) – творческие задания.

Выводы. Рассмотренные педагогические условия формирования эстетического отношения студентов к декоративно-прикладному искусству тесно взаимосвязаны между собой и позволяют достичь указанной цели только при совместной реализации. Педагогическую программу необходимо выстраивать на основе теоретической модели процесса и в условиях эстетической развивающей среды, что будет способствовать повышению эффективности формирования у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству.

Литература:

1. Бугаева А.Л., Зуева, У.Н. Формирование этнического самосознания у учащихся на основе традиций Севера Текст. / А.Л. Бугаева, У.Н. Зуева. - Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2002. 190 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2007. – 197 с.
4. Гончарук А.Ю. Хорошо забытое старое…: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2000. – 380 с.
5. Давыдов В.П. Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учебн. пособие. – М.: Логос, 2001. – 128 с.
6. Зуева У.Н. Школа в селении, селение - на родной земле // Народное образование. - 1998. - № 3. - С. 16-21.
7. Марченко С. Е. Эстетическое воспитание детей и подростков как педагогическая проблема // Наука и современность. 2010. № 5-1 С. 350-353.
8. Немов Р.С. Психология. М., 2007. Т. 2. – 554 с.
9. Русакова Т. Г., Бреусова Т. А. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии оценки // Вестник ОГУ. 2011. №9 (128). С. 125-129.
10. Скороходова О.А. Создание эмоционально-развивающей среды как условие формирование эмоциональной культурыбудущих режиссеров // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. №2 С. 139-143.
11. Федорова С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов текст.: дис. .д-ра пед. наук / С.Н. Федорова. М., 2006. — 520 с.
12. Флерина Е.А. Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях. Элементы обучения в руководстве изобразительным творчеством ребенка // История дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. С.В. Лыков. - М.: Академия, 1999. - С. 458-465.

Проследим специфику технологии ИОМ на примере изучения английского языка в школе. Индивидуальный образовательный маршрут способствует реализации программы дисциплины по персональному темпу и ритму, соответствующим потребностям обучающегося. Технология создания ИОМ по изучению английского языка в образовательном пространстве включает в себя три основных блока: проективно-ориентационный, событийно-деятельностный, диагностико-рефлексивный блоки [12]. Данные блоки содержат все аспекты проектировочной работы по созданию ИОМ и механизм его реализации.

Проективно-ориентационный блок является важным компонентом организации и проектирования ИОМ – это подготовительный этап, выполняющий задачи:

1) выявить потребности аудитории обучающихся;
2) разработать методическое сопровождение педагогического процесса;
3) проанализировать возможности и риски образовательного пространства;
4) обеспечить экспертно-оценочное заключение ИОМ;
5) создать инвариантный образовательный маршрут.

Инвариантный образовательный маршрут – это вариативная система векторов индивидуальных образовательных маршрутов, обладающая необходимыми условиями и возможностями для самостоятельного и индивидуального выбора обучающимся собственного персонально-событийного пути, т.е. ИОМ.

Таким образом, инвариантный образовательный маршрут представляет собой карту дисциплины со множеством «входов» и «выходов». Обучающийся обладает свободой выбора темы, задания и даже преподавателя. Обучающийся занимает реально субъектную позицию в образовании, так как он самостоятельно формирует свою программу, исходя из его предпочтений. Таким образом, он может видеть перед собой карту, в которой отражены программы и расписание занятий по английскому языку, а также преподавателей, реализующих эти занятия. Исходя из своих предпочтений и пожеланий, обучающийся обладает правом выбора дополнительных занятий у того преподавателя, педагогический стиль которого наиболее адекватен запросу ученика. В случае, если обучающийся слабо усвоил материал, он может выбрать занятия по данной теме дополнительно с другим преподавателем.

Целью проективно-ориентационного блока является разработка инвариантного образовательного маршрута.

Проективно-ориентационный блок состоит из нескольких модулей: модуль диагностики мотивов, потребностей обучающихся, научно-методический модуль, модуль средовой диагностики, модуль построения перспективы.

Событийно-деятельностный блок включает модуль построения графа индивидуального образовательного маршрута, модуль реализации индивидуального образовательного маршрута.

Ценностно-рефлексивный блок включает модуль реализации индивидуальной маршрутной карты обучающегося, модуль рефлексивной диагностики обучающегося.

Результатом совместной работы преподавателя и обучающегося является «Индивидуальная маршрутная карта» (ИМК), в которой отражается спроектированный индивидуальный образовательный маршрут по изучению учебной дисциплины. Она включает в себя «Индивидуальную карту самодвижения по курсу дисциплины», «Карту событий инвариантного образовательного маршрута», «Индивидуальную карту личностного развития».

Индивидуальная маршрутная карта – документ, включающий в себя основные показатели уровня освоения индивидуального образовательного маршрута обучающихся в динамике. Цель использования карты – выявление и обобщение в одном документе индивидуальных, личностных особенностей обучающегося, уровня психического развития, усвоения программного материала и как результат – проектирование индивидуального образовательного маршрута в рамках образовательного процесса конкретного образовательного учреждения.

График событий инвариантного образовательного маршрута по изучению иностранного языка представляет собой вариативную карту событий маршрута, рассчитанную на текущий учебный год. В карте прописывается лексический (слова, словосочетания, устойчивые выражения) и грамматический материал (активная грамматика и грамматика пассивная), подлежащий усвоению.

Уже после реализации курса и участия в выбранных событиях, обучающийся заполняет индивидуальную карту самодвижения. Индивидуальная карта самодвижения – это документ, содержащий в себе спроектированный индивидуальный образовательный маршрут, который отражает событийную насыщенность, виды деятельности и рефлексивно-оценочные характеристики событийного содержания ИОМ, выраженные субъектом образовательного пространства. Учащимся предлагается принять участие в конференции на английском языке, сделать доклад, выступить с презентацией своего исследования, а так же принять участие в игровой и проектной деятельности.

Третьей составляющей ИМК является индивидуальная карта личностного развития обучающегося, в которой отражается динамика успеваемости обучающегося по реализуемому курсу дисциплины.

Основными педагогическими условиями эффективного внедрения индивидуального образовательного маршрута обучающегося, основанного на механизме саморазвития личности, являются следующие условия:

1) мотивированный и свободный выбор обучающегося событийного вектора собственного индивидуального образовательного маршрута;

2) подготовка специалистов, организующих индивидуальный образовательный маршрут;

3) разработка технологии педагогического сопровождения индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Исследователи определяют в процессе организации ИОМ соответственные функции педагога. Так, например, А.В. Проворова [7] выделяет среди таких функций следующие:

1. Структурирование педагогического процесса (согласование целей, потребностей, соотнесение возможностей образовательной среды с задачами ИОМ);

Формирование у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству происходит при использовании особой системы методов, подходов, педагогических средств, которые взаимосвязаны между собой. Формами эффективного формирования у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству являются интерактивные лекции, мастер-классы с мастером, экскурсии в ремесленную мастерскую, творческие задания, проективные техники, эдьютеймент, ПОПС-формула, работа в малых группах, совместное обсуждение результатов художественно-творческой деятельности.

Включение в учебно-воспитательный процесс программы факультатива по приобщению студентов к декоративно-прикладному искусству является третьим педагогическим условием, способствующим эффективному формированию эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству у студентов.

В ходе обучения используется принцип проблемного обучения. Согласно его сути, учебное задание следует подбирать таким образом, чтобы оно имело противоречие, для преодоления которого необходимо обладать определенными средствами.

Осознание противоречия подталкивает студента к поиску определенных методов его разрешения, опираясь на особенности заданной темы. Таким образом в ходе обучения возникает взаимосвязь между формой и наполнением, рациональным и образным, целью и средствами.

Задание по проектированию и изготовлению художественных изделий декоративно-прикладного искусства не содержит однозначного правильного решения. Это способствует формированию и развитию основных компонентов эстетического отношения: познавательного, ценностного, эмоционально-чувственного, творческо-деятельностного.

Изделия декоративно-прикладного искусства обладают не только эстетической ценностью, но и функциональным содержанием. При этом возникает необходимость при создании художественного образа учитывать назначение изделия. Эстетические характеристики должны поддерживать его утилитарное содержание и гармонировать с ним. Единство формы и содержания является важным критерием оценки творческой работы студентов.

Проектирование и создание художественного изделия по своей сути является процессом возникновения, осознания художественного образа и деятельностью по его воплощению. В случае использования природных материалов, обладающих свойством уникальности, художественный образ должен создаваться с учетом и применением их выразительных особенностей.

Для успешного решения учебных задач художественно-творческой направленности студенту следует придерживаться следующего алгоритма:

- используя методы логики осознать и выразить содержание будущего художественного изделия, опираясь на поставленные задачи (замысел);
- представить окончательный вид изделия и выразить его в образной форме;
- выделить отвечающие художественному замыслу по своим выразительным возможностям, эстетическим свойствам основной природный материал, возможные сопутствующие материалы, определиться с технологией изготовления, методами декорирования;

которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [2, с. 170].

Для достижения цели моделирования – формирования у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству – необходимо выполнить следующие задачи. Во-первых, овладеть базовыми знаниями, общими представлениями о декоративно-прикладном искусстве, осознать его историческое значение и роль в современном мире. Во-вторых, сформировать положительные мотивы, личную заинтересованность, потребность в эстетической деятельности. В-третьих, познакомить и приобщить студентов к эстетическим идеалам, воспитать чувство прекрасного, оформить эстетические оценки, научить видеть, воспринимать цельное, гармоничное, эстетически выверенное. В-четвертых, развить умения и сформировать навыки художественной деятельности у студентов, активизировать их творческий потенциал, дать опыт применения полученных знаний в области искусства в своей созидательной деятельности.

В основу проектирования образовательного процесса были положены следующие методологические подходы: системный, личностный, деятельностный, диалогический, культурологический, этнопедагогический.

Прежде чем говорить о формировании у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству, необходимо осветить структуру самого эстетического отношения, другими словами – наполнить содержанием рассматриваемый объект.

Детальный анализ такого явления как эстетическое отношение человека к окружающему миру вообще и к искусству в частности позволил выделить четыре главных компонента процесса его формирования. К ним относятся эмоционально-чувственный, познавательный, ценностный и творческо-деятельностный компоненты. Все компоненты эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству находятся в неразрывной связи и дополняют друг друга. Своеобразие личной эстетической культуры каждого человека строится на совокупности полученных знаний, сформированных ценностей, а также умении и стремлении воплотить свой творческий потенциал.

При моделировании процесса формирования у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству необходимо выделить его субъекты. К ним отнесем студента, преподавателя, мастера, при этом необходимо отметить, что указанные субъекты находятся в активном взаимодействии друг с другом, знакомясь с мыслями, восприятием, личным пониманием объекта другим человеком, перенимая его взгляды, эстетическое отношение, ценностные ориентиры, делясь опытом.

Формирование у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству предлагается проводить в три этапа. На первом этапе знакомства с народным промыслом происходит формирование у студента устойчивого интереса к декоративно-прикладному искусству. Второй этап заключается в формировании потребности в самореализации у студентов в процессе изготовления художественных изделий. Третьим этапом является развитие художественно-творческих способностей студентов в процессе изготовления изделий декоративно-прикладного искусства. Этапы друг с другом связаны, каждый последующий логически вытекает из предыдущего.

2. Сопровождение (педагог консультирует субъекта образовательного процесса при разработке и реализации ИОМ);

3. Регулирование (использование необходимых форм деятельности в реализации ИОМ) [7].

Анализируя данный перечень основных функций педагога в процессе реализации ИОМ, мы определяем и такую функцию как диагностирование (отслеживание результатов усвоения материала, SWOT-анализ образовательной среды).

Одной из важнейших функций педагога в процессе организации ИОМ является психолого-педагогическое сопровождение обучающегося на пути реализации индивидуального образовательного маршрута (включение в деятельность, преодоление барьеров и трудностей субъектом, укрепление веры в себя и свои возможности). При необходимости дать дополнительные задания на развитие психических процессов, которые в дальнейшем сыграют неоценимую роль в иноязычной речевой деятельности учащихся (воображение, память) [4].

Н.Г. Зверевой [2] определяются этапы ИОМ в зависимости от деятельности педагога в процессе организации и реализации ИОМ:

1) организатор (педагог с помощью различных педагогических технологий организовывает образовательное пространство индивидуального образовательного маршрута);

2) консультант (педагог оказывает консультативную помощь учащемуся в процессе реализации образовательного маршрута);

3) наблюдатель (педагог использует метод наблюдения для диагностирования степени развития индивидуальности учащегося и уровня усвоения им учебного материала).

На наш взгляд, этапы создания и реализации индивидуального образовательного маршрута определяются не только наличием определенной деятельности педагога (куратора, тьютора), но и деятельности обучающегося. Реализация ИОМ всегда персональна, таким образом, сложно определить точную последовательность деятельности педагога. В процессе проектирования и реализации ИОМ ведущее место занимает деятельность, мотивы и желания обучающегося. На этапе «организатор» педагог организует технологический компонент, вариативные содержательные компоненты, но содержательную сущность, вектор данного ИОМ определяет только сам обучающийся. Таким образом, до тех пор, пока содержательный компонент не определен, сложно говорить о технологическом. На наш взгляд, этапы консультирования и наблюдения осуществляются постоянно в процессе проектирования и реализации ИОМ. На первом этапе совместно с деятельностью организации осуществляется диагностика мотивов обучающегося, уровня его ответственности к соответствующему выбору. В случае, если обнаруживаются трудности в ходе реализации, то необходимо консультирование уже на первом этапе.

Выводы. Таким образом, целесообразней положить в основу выделения этапов ИОМ не только деятельность педагога, но совместную деятельность обучающегося и педагога. Такой вывод делается на основании того, что на всех этапах ИОМ необходимо реализовывать совместную рефлексивно-диагностическую деятельность педагога и обучающегося, с целью выявления и предотвращения возможных рисков и сложностей в процессе реализации

ИОМ. Формирование же иноязычной коммуникативной компетенции будет эффективнее, если учитывается персональная специфика усвоения программного материала обучающимся.

Литература:

1. Воробьева, С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ [Текст]: дис. …д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 / С.В. Воробьева. – СПб., 1999. – 460 с.

2. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики [Текст]: автореф. Дис. … канд.пед.наук / Н.Г. Зверева. – Ярославль, 2007 – 22 с.

3. Колесникова, И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения [Текст]: учебно-методическое пособие / И.А. Колесникова // Под ред. З.И. Васильевой; Спб., 2009 – 207 с.

4. Королева, Е.В., Кручинина, Г.А. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков / Е.В. Королева, Г.А. Кручинина //Вестник Мининского университета. - 2015. - № 4 (12). - С. 27-29.

5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Учительская газета. – 2000. – №43. – С. 6-7.

6. Николина, В.В. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся [Текст]: Уч.пособие / В.В. Николина; Н.Новгород: НГПУ – 2010. – 46 с.

7. Проворова, А.В. Индивидуальные образовательные маршруты в основе личностной ориентации учащихся в условиях межшкольного учебного комбината [Текст] / А.В. Проворова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – №102 – 2009 – С. 254 – 258

8. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.

9. Современные образовательные технологии / Под ред. Н.В. Бордовской. М., 2010.

10. Фролова, С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студентов по формированию духовно-нравственных ценностей [Текст] / С. В. Фролова // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 6. – С. 55–67.

11. Фролова С.В. Проектирование события индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студента [Текст] / С.В. Фролова// Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 1120–1122.

12. Фролова С.В. Технология создания индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студентов [Текст] / С.В. Фролова// Нижегородское образование – 2013 – № 4 – С. 79–85

Активность самого студента выступает важным фактором, влияющим на успешность эстетического воспитания. Поэтому внутренние личностные состояния студента выделены нами в третий элемент эстетической развивающей среды. Не стоит забывать, что студент в процессе развития сталкивается на только с предметно-пространственным и социальным окружением, но и со своими внутренними особенностями, состояниями – «смотрит внутрь себя», познает себя. Мягкое воздействие на психологические состояния, сопровождение и наблюдение, поддержка в сложные или спорные моменты является важным и неотъемлемым условием воспитания.

Ориентирование работы студентов в сторону самопознания, подчеркивание процесса самосовершенствования, развитие процесса саморегуляции у студентов – это те направления, развитие которых позволит обеспечить формирование самостоятельной активной личности.

Необходимо учитывать, что весь процесс создания художественного изделия от возникновения художественного образа, его созревания и оформления до последних штрихов материального воплощения для каждого студента индивидуален. Поэтому серьезный упор следует сделать на предоставление обучающимся максимально возможной самостоятельности в выборе художественного образа и средств его материализации.

Перенимая традиции народного творчества, студенты должны найти в нем что-то свое, выразить свое мировоззрение, материализовать свой художественный образ. Опыт предшествующих поколений в области декоративно-прикладного искусства должен стать отправной платформой, помочь студентам освоиться в этом новом для них виде деятельности, но ни коим образом не должен ограничивать проявление их творческого потенциала.

В созданной эстетической развивающей среде в процессе приобщения к декоративно-прикладному искусству происходит последовательный процесс всестороннего развития личности, который заключается в становлении художественного мироощущения, приобщении к миру искусства и художественной деятельности (предметно-пространственный элемент); вступлении в диалог с произведениями искусства, с преподавателем и другими участниками группы, с мастером-художником, с природными материалами (система развивающих отношений); самовыражении в творческой деятельности (активность самого студента).

Построение педагогического процесса на основе модели формирования эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству является вторым педагогическим условием, необходимым для более полного и глубокого отражения сути вопроса и методов достижения поставленных целей.

Суть метода моделирования состоит «в установлении подобия явлений, адекватности одного объекта другому в определенных отношениях и на этой основе превращения более простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложного (оригинал)» (В.П. Давыдов). Таким образом, модель, как «вспомогательное средство, в процессе познания, исследования дает новую информацию об основном объекте изучения» [5, с. 55].

Поскольку область нашего исследования лежит в области педагогики, считаем необходимым остановиться на термине «педагогическое моделирование», обладающем своей спецификой. Под ним понимают «материальное или мысленное имитирование реально существующей педагогической системы путем создания специальных аналогов (моделей), в

знаний студентов. При выборе предметного наполнения развивающей среды необходимо ориентироваться на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) – не задерживать дальнейшее развитие и не давать непосильных задач.

Окунуться полностью в атмосферу свободного творчества возможно при посещении студентами мастерских декоративно-прикладного искусства. Ознакомление с процессом производства художественных изделий, наблюдение за процессом создания и материализации художественного образа в руках мастера может сыграть решающую роль в формировании эстетического отношения студента к декоративно-прикладному искусству.

К компонентам предметно-развивающей среды можно также отнести организацию выставки студенческих работ. Здесь, кроме эстетического развития при рассматривании изделий декоративно-прикладного искусства, студент имеет возможность произвести оценку результатов деятельности других студентов, проанализировать место своей работы среди изделий других участников выставки, что не только развивает способность сравнивать и формировать собственное мнение, но и запускает процессы рефлексии. Кроме того, у студентов появляется возможность самим принять участие в организации и наполнении предметно-пространственной среды при оформлении выставки.

Система развивающих отношений в качестве второго элемента эстетической развивающей среды предполагает взаимодействие студента с другими субъектами процесса формирования эстетического отношения студента к декоративно-прикладному искусству.

Очень важным условием формирования у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству является создание и поддержание в ходе занятия эмоционально-образного взаимодействия преподавателя и обучающихся. У любого человека, независимо от возраста, когнитивная сфера тесно контактирует с чувствами. Это выражается в более полном и быстром познании и понимании тех фактов и сторон действительности, которые вызывают глубокие эмоциональные переживания. Именно поэтому для формирования прочного знания и интереса к декоративно-прикладному искусству каждое занятие должно быть необычным, запоминающимся, полным радости.

Одним из неотъемлемых условий процесса формирования у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству является вовлечение обучающихся в продуктивную творческую деятельность. В ходе практической деятельности происходит закрепление, принятие, осмысление, а значит более эффективное усвоение эстетических знаний, понятий и представлений.

В ходе занятий необходимо стимулировать оценочную деятельность учащихся. Накопление чувственного опыта студента, рост системы знаний о декоративно-прикладном искусстве неизбежно приводит к потребности выработать свое отношение к изучаемому и познаваемому объекту посредством его оценки. Формирование у студентов системы ценностей в результате оценочной деятельности, общения с преподавателем, мастером, взаимодействия внутри группы является необходимым условием становления эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству.

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Кулаков Илья Юрьевич
Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ЦЕЛИ АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»)

Аннотация. Данная статья посвящена уточнению целей аудирования иноязычных лекций студентами бакалавриата по направлению подготовки «Лингистика» на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов и Основных образовательных программ.

Ключевые слова: аудирование иноязычных лекций, филологические дисциплины, лексикология, теоретическая фонетика, история языка, компетенции.

Annotation. This article examines the clarification of the aims of listening foreign language lectures by bachelors majoring in linguistics based on the requirements of the federal state educational standards in the sphere of higher education and main educational programs.

Keywords: listening of foreign language lectures, philological disciplines, lexicology, theoretical phonetics, history of language, competences.

Введение. Реформирование системы российского образования предполагает кардинальные изменения в организации учебного процесса при сохранении высокого качества подготовки бакалавров. Федеральными государственными образовательными стандартами предусмотрено увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студента (не менее 50 процентов всего учебного времени), при этом время, отводимое на традиционные формы организации учебного процесса (лекцию и семинарское занятие, естественно, сокращается [5]. Объем материала, подлежащего усвоению, не уменьшается, а часто даже увеличивается. Таким образом, нагрузка на усваивающего в ходе лекции материал студента в значительной степени возрастает. Из этого следует, что становится особенно актуальной проблема предварительного формирования тех умений, которые позволили бы студентам максимально эффективно воспринимать информацию не только письменной научной речи учебников, но и устной монологической речи лекции. Как показывает практика аудиторной работы, такие умения понимания устной монологической речи лекции оказываются сформированными далеко не у всех студентов: уметь слушать, выявлять главное и второстепенное в изложении преподавателя становится проблемой для многих студентов бакалавриата по направлению подготовки "Лингвистика". Следовательно, возникает необходимость поиска новых методик обучения студентов бакалавриата пониманию сложной, научной монологической речи лекции.

Методика обучения аудированию лекций также весьма актуальна при подготовке к так называемой академической мобильности, которая предоставляет возможность студентам продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом, где студентам очень часто предстоит

аудировать иноязычные лекции, путем участия в краткосрочной образовательной или научно-исследовательской программе в целях повышения уровня образования.

Перед разработкой, научно-теоретическим обоснованием методики обучения аудированию лекций на немецком языке студентов бакалавриата (направление подготовки «Лингвистика») необходимо уточнить цели аудирования иноязычных лекций по филологическим дисциплинам.

Формулировка цели статьи. В статье рассматривается уточнение целей аудирования иноязычных лекций по филологическим дисциплинам студентами бакалавриата (направление подготовки «Лингвистика») с учетом требований ФГОС ВО и основной образовательной программы (компетенций) по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата).

Изложение основного материала статьи. Согласно ФГОС ВО и созданной на их основе основной образовательной программе по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата), основным требованием к результатам освоения филологических дисциплин является приобретение студентами определенных компетенций: общекультурной, общепрофессиональной, профессиональной (ОК, ОПК, ПК) [4;5].

Компетенция - это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач [3].

В наше время учеными предпринимаются попытки на основе новых ФГОС ВО внести уточнения в целевой компонент системы профессиональной подготовки студентов бакалавриата по направлениям «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (Глумова Е.П., Миронова О.А.), выявить состав компетенций выпускников ВУЗа (Байденко В.И.).

Байденко В.И. считает, что понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знания как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)[1]. Следовательно, знаниевый компонент является одним из основных составляющих компонентов компетенций. Студенты получают знания по определенным филологическим дисциплинам в ходе аудирования лекций. Исходя из этого, нам нужно уточнить, какие знания должны приобрести будущие бакалавры в ходе аудирования иноязычных лекций по филологическим дисциплинам на третьем курсе на основе требований ФГОС и ООП.

Согласно основной образовательной программе по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата) цель освоения филологической дисциплины «Лексикология немецкого языка» заключается в «ознакомлении студентов с основными понятиями лексикологии и наиболее важными особенностями лексико-семантического строя немецкого языка, развитии научного мышления, соответствующего методологии науки о словарном составе немецкого языка, освоении различных методов анализа слова, с целью выработки более сознательного подхода к изучению лексики в практическом плане» [4].

Рассмотрев и проанализировав цели изучения дисциплины, требования к результатам освоения дисциплины (компетенции), указанные во ФГОС ВО и ООП по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень

протеканию. К ним относятся создание эстетической развивающей среды, построение педагогического процесса на основе модели формирования эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству, программа факультатива по приобщению студентов к декоративно-прикладному искусству. Остановимся на первом элементе подробнее.

Учитывая, что каждой личности присущ творческий потенциал (развитый в той или иной степени), создание эстетической развивающей среды может способствовать реализации этого потенциала, стимулируя творческие проявления и формирование эстетического отношения.

Понятие «среда» определяется Р.С. Немовым как «совокупность внешних условий, факторов и объектов, среди которых рождается, живет и развивается организм» [8, с. 358]. В педагогике среда рассматривается как основа развития высших специфических свойств и форм деятельности личности. По мнению Л.С. Выготского взаимодействие человека со средой является источником возникновения и формирования этих свойств [3, с. 103].

Значение и высокий педагогический потенциал развивающей среды в вопросах воспитания личности отмечались многими исследователями. (А.В. Мудик, В.Г. Бочарова, В.С. Библер, Б.П. Юсов, Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов, Л.П. Буева, Н.В. Гусева и др.). Т.Г. Русакова и Т.А. Бреусова формулируют определение эстетической среды. По их мнению, эстетическая среда – это «педагогически организованная микросреда, обладающая высоким уровнем развития, предоставляющая большие возможности воздействия на творческую мотивацию субъекта» [9, с. 125]. Е.А. Флерина включает в структуру развивающей среды наряду с материальным оснащением эстетическое общение обучающихся с преподавателем и с друг с другом на основе искусства, результатов творчества [12].

Точка зрения О.А. Скороходовой на структуру и содержание развивающей среды наиболее близок нашим задачам, поскольку она – одна из немногих исследователей, применяющих среду в воспитании студентов. Так, в составе эстетической развивающей среды выделены следующие элементы: предметно-пространственное окружение, систему развивающих отношений, активность самого студента [10].

В содержание предметно-пространственного элемента эстетической развивающей среды были включены: оформление помещения для занятий, наглядные учебные пособия, творческая атмосфера мастерских декоративно-прикладного искусства, организация выставки студенческих работ.

Приобщение к декоративно-прикладному искусству будет проходить намного эффективнее при тщательно продуманной организации предметно-пространственного окружения. Здесь большую роль играет оформление помещения, в котором проходят занятия. Красота изделий декоративно-прикладного искусства, использованных со вкусом и в меру при украшении учебного помещения, стимулирует интерес обучающихся, повышает личную мотивацию каждого студента, поддерживает творческую активность.

Следующим фактором, обладающим высоким потенциалом эстетического воздействия на обучаемых, являются наглядные учебные пособия. Они составляют вариативную часть предметно-окружающей среды и должны меняться вслед за уровнем развития студентов в области декоративно-прикладного искусства. Учебные пособия следует подбирать так, чтобы они соответствовали теме занятия и были «на шаг впереди» настоящих умений и

Одним из показателей нравственно-культурного развития личности является эстетическое отношение к окружающему миру и искусству, как к области культуры, в которой сконцентрированы эстетические ценности и опыт человечества. Кроме того, именно эстетическое отношение является основой для развития и реализации творческого потенциала личности, что признано необходимым в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» до 2020 года.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – выявить педагогические условия формирования эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству.

Изложение основного материала статьи. Эстетическое отношение является показателем уровня духовного развития человека, необходимым условием становления всесторонне развитой личности, гарантом будущего душевного благополучия студентов. Оно определяется как свойство личности, заключающееся в необходимости, потребности чувствования, общения с прекрасным, восприятия, оценивания и преобразования действительности в соответствии с индивидуальными представлениями о красоте и гармонии.

Здесь необходимо отметить, что каждому человеку наиболее близки и понятны ценности и традиции своего народа. Поэтому объектом эстетического отношения, как основы творческих способностей личности, мы выбрали народное декоративно-прикладное искусство, которое исторически близко каждому, освоение его проще и естественнее, чем постижение чужих культур [1, 6, 11].

Эстетическое отношение студентов к декоративно-прикладному искусству предполагает глубокую связь знаний, представлений, чувств и умений. Оно может быть сформировано при реализации педагогических условий, обеспечивающих необходимое соотношение понятийно-логического и художественно-образного компонентов творческого процесса. Это способствует появлению у студентов осознанного и творчески активного подхода к художественной деятельности, как способу их эстетического самосовершенствования. Основной вклад в объединение этих компонентов должна обеспечить работа с художественными изделиями декоративно-прикладного искусства, в которой найдут свое отражение индивидуальные и возрастные особенности студентов.

Под термином «условия» понимают совокупность внешних обстоятельств, в которых протекает деятельность. Они рассматриваются как факторы, способствующие или препятствующие успешности деятельности [2]. В каждой деятельности (в том числе учебной, воспитательной, эстетической, творческой) присутствует свой набор условий, которые, действуя в совокупности, могут оказывать значительное влияние на эффективность и даже саму возможность протекания этой деятельности.

Педагогические условия (в понимании А.Ю. Гончарука) включают в себя полную систему внешних и внутренних обстоятельств, напрямую или косвенно относящихся к образовательному процессу [4], в нашем случае, к учебно-воспитательному - формированию у студентов эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству.

Основываясь на необходимости формирования эстетического отношения студентов к декоративно-прикладному искусству, мы считаем необходимым выделить ряд педагогических условий, способствующих его успешному

бакалавриата), а также содержание лекционного материала по дисциплине «Лексикология немецкого языка», мы можем выявить цели аудирования лекций по данной дисциплине: в ходе аудирования лекций по филологической дисциплине «Лексикология немецкого языка» студенты бакалавриата должны приобрести знания о междисциплинарных связях изучаемых филологических дисциплин, т. е о связях лексикологии немецкого языка с такими теоретическими дисциплинами как теоретическая фонетика немецкого языка, история языка и введение в спецфилологию, стилистика немецкого языка, теоретическая грамматика немецкого языка (ОПК-2); об основных лексических, словообразовательных явлениях и лексикологических закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, т.е. о целях, методологической основе лексикологии, развитии лексикологии как науки, о словарных функциях и особенностях, о таком понятии как «Семасеология», о природе словообразования, его структурах и типах, о таких понятиях как «Полисемия» и «Омонимия», о понятии «Значимые отношения в лексико-семантической системе», парадигматических отношениях в лексико-семантической системе, семантических полях, синтагматических отношениях лексических единиц, о понятии «Изменение значения», причинах изменения значения, его видах, о виде и форме заимствований, о социальных и лингвистических причинах заимствования, о влиянии пуристической деятельности на словарный состав немецкого языка, об элементах систематики во взаимосвязи между коренными словами и заимствованиями, о задачах словообразования, роли словообразования в современной лингвистике, методах словообразовательного анализа (а именно о морфемном анализе, UK-анализе, трансформационном анализе) об основных типах словообразования и их модели, о понятии «Фразеология», целях ее исследования, о различиях устойчивых словесных комплексов от свободных словосочетаний, о классификациях устойчивых словесных комплексов, о фразеологизмах, семантических категориях фразеологизмов, об устойчивых словесных комплексах нефразеологических типов, о проблеме стратификации словарного состава в немецком языке и ее формах проявления в немецком языке, о социально-профессиональной дифференциации словарного состава (спецлексике), о взаимоотношениях между специальной лексикой и общим словарным составом немецкого языка, о территориальной дифференциации немецкого словарного состава (ОПК-3); в ходе аудирования лекций у студентов должна формироваться система знаний о семантической, коммуникативной, структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста, сверхфразовыми единствами, предложениями (ОПК-6); в ходе аудирования лекций студент должен также узнать о нормах, формулах и видах официального, нейтрального и неофициального общения с представителями инокультурного социума, о специальной лексике официального, нейтрального и неофициального общения (ОПК-9); об использовании этикетных формул в устной и письменной коммуникации (ОПК-10); о работе с электронными словарями, иными электронными источниками для проведения морфемного анализа, UK-анализа, трансформационного анализа, определения валентности, определении значения слова и т.д. (ОПК-13); об основных положениях и концепциях в области теории и истории изучаемого языка и литературы, теории коммуникации, филологического анализа интерпретации текста,

представлении об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии, то есть студент должен узнать в ходе аудирования лекций дефиниции основных понятий лексикологии, алгоритмы анализа лексикологических явлений (антонимов, синонимов, омонимов, метафоры, метонимии, сложных, производных, сокращений и т.д)(ПК-1); узнать методику проведения исследований в сфере словарного состава немецкого языка (ПК-6); нормы, формулы этикета, которые приняты в различных ситуациях межкультурного общения (ПК-15).

Согласно основной образовательной программе по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата) цель освоения филологической дисциплины «Теоретическая фонетика немецкого языка» заключается в «описании фонетического строя первого иностранного языка с позиций достижений диахронической и современной лингвистики, где обобщается и систематизируется проблематика фонетических исследований и методики научно-фонетического анализа языкового материала» [4].

Рассмотрев и проанализировав цели изучения дисциплины, требования к результатам освоения дисциплины (компетенции), указанные во ФГОС ВО и ООП по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата), а также содержание лекционного материала по дисциплине «Теоретическая фонетика немецкого языка», мы можем выявить цели аудирования лекций по данной дисциплине: в ходе аудирования лекций по филологической дисциплине «Теоретическая фонетика немецкого языка» студенты бакалавриата должны приобрести знания о междисциплинарных связях изучаемых филологических дисциплин, то есть о связях теоретической фонетики немецкого языка с такими теоретическими дисциплинами как лексикология немецкого языка, история языка и введение в спецфилологию, стилистика немецкого языка, теоретическая грамматика немецкого языка (ОПК-2); об основных фонетических явлениях и закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, т.е. о фонетических единицах, направлениях, методах фонетических исследований, фонетической базе немецкого языка, особенностях стандартного немецкого произношения, о таком понятии как фонема, функциях фонемы, об основных дифференциальных признаках фонем, о таком понятии как фонемная оппозиция, ее видах, о фонемной позиции и фонемном варианте, о фонемном составе и классификации гласных, вариантах немецких гласных фонем, об отношениях между количеством и качеством о проблеме дифтонгов, проблеме долгого открытого «Е», проблеме звука «a-Laut», о фонемном составе и классификации согласных, вариантах немецких согласных фонем, об отношениях между голосовым участием и степенью напряжения (силой артикуляции), о проблеме аффрикат, проблеме звуков «Ich-Laut» и «Ach-Laut», проблеме звука «Ang-Laut», о видах слогов, о слогоделении, теории слога, о немецком словесном ударении, его функциях, об отличиях немецкого и русского словесного ударения, об интонации, ее функциях, компонентах (фразовом ударении, ритме, паузах, тембре, мелодике) о различиях между немецкой и русской интонацией(ОПК-3); в процессе аудирования лекций у будущих бакалавров должна формироваться система знаний о семантической, коммуникативной, структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста, сверхфразовыми единствами, предложениями (ОПК-6); студенты должны узнать о работе с

Педагогика

УДК 378.036

аспирант Таначева Татьяна Владимировна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров);
доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия формирования эстетического отношения студентов к декоративно-прикладному искусству, включающие в себя создание эстетической развивающей среды, построение педагогического процесса на основе теоретической модели рассматриваемого процесса, включение в учебно-воспитательный процесс программы факультатива по приобщению студентов к декоративно-прикладному искусству.

Ключевые слова: эстетическое отношение, декоративно-прикладное искусство, студент, педагогические условия, педагогическая модель, развивающая среда.

Annotation. The article reviews pedagogical conditions of forming of students aesthetic attitude to decorative and applied arts, including creation of aesthetic evolutive medium, building of pedagogical process on the base of theoretical model of considering process. These conditions also include to educational pedagogic process additional course of inclusion to decorative and applied arts.

Keywords: aesthetic attitude, to decorative and applied arts, student, pedagogical conditions, pedagogical model, evolutive medium.

Введение. В настоящее время общество всерьез заинтересовано в воспитании всесторонне развитого, образованного, способного творчески мыслить, уважающего богатство национальной культуры, обладающего чувством прекрасного и стремящегося к преобразованию окружающего мира по законам красоты гражданина. Вместе с тем, в современном обществе все чаще поднимается проблема снижения нравственно-культурного уровня развития молодежи. Подрастающему поколению все сложнее увидеть грань между нравственным и безнравственным, прекрасным и ужасным, благородным и подлым [7]. Среди молодых людей все чаще встречаются сторонники культа материального обогащения, что влечет за собой утрату духовных ценностей.

Повлиять на сложившуюся ситуацию можно лишь путем целенаправленного приобщения детей, подростков и молодежи к культурному наследию. Поэтому вопрос модернизации системы образования в соответствии с современными потребностями и требованиями общества в области эстетического воспитания, поиск новых педагогических технологий, приемов, форм и методов является актуальной научной задачей.

по дисциплине и критерии оценивания различного вида обязательных и дополнительных видов учебной работы студентов позволяют организовать учебный процесс по дисциплине «Социальная информатика».

Выводы. Социальная информатика – понятие многогранное и многоаспектное. Раскрытие данного понятия следует осуществлять в процессе обучения большого количества учебных дисциплин. Социальная информатика, как показало проведённое исследование, одновременно является и наукой, и учебной дисциплиной.

Литература:

1. Колин К. К. Информатика как наука: история и перспективы развития [Текст] / К. К. Колин // Открытое образование. – 2011. – № 6. – С. 77-88.

2. Колин К.К. Социальная информатика: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 432 с.

3. Михеева Е. Информационные технологии в профессиональной деятельности. – М.: Изд-во «Проспект», 2009. – 448 с.

4. Рунов А.В. Социальная информатика: Учеб. пособие. – М., 2009. – 303 с.

5. Соколова, И.В. Социальная информатика: учеб. пособие для вузов / И.В. Соколова. – М.: Перспектива, 2008. – 271 с.

6. Стариков С.А**.** О роли социальной информатики в подготовке студентов к жизни и профессиональной деятельности в условиях информационного общества // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 85-95.

7. Стариков С.А. О становлении социальной информатики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8. – С. 146-156.

8. Урсул А. Д. Категория информации: философские проблемы / А.Д. Урсул // Учебно-методические проблемы наукоемких технологий образования. Межвуз. сб. науч.-метод. тр. / Под ред. К.И. Курбакова. – М.: КОС-ИНФ, Рос. экон. акад., 2003. – С. 89 92.

9. Фридланд А.Я. Развитие содержания обучения информатике в педагогическом вузе на основе интеграции синтаксического и семантического подходов к информационным процессам, системам, технологиям: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тула, 2005. – 327 с.

10. Шемякин Ю.И. Введение в информатику. – М.: Финансы и статистика, 1985. – 200 с.

различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ОПК-12); а также о работе с электронными словарями и другими электронными ресурсами с целью поиска необходимой информации по определенным темам теоретической фонетики немецкого языка (ОПК-13); о стандартных методиках фонетического анализа слова и алгоритмах его проведения (ОПК-16); об основных положениях и концепциях в области теории и истории изучаемого языка и литературы, теории коммуникации, филологического анализа интерпретации текста, представлении об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии. В данном случае студент должен узнать в ходе аудирования лекций дефиниции основных понятий теоретической фонетики, студенту необходимо узнать алгоритмы анализа лексикологических явлений (фонематический, артикуляционный, акустический и т.д.); студент должен узнать методику проведения исследований в сфере фонемного состава немецкого языка (ПК-6).

Согласно основной образовательной программе по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата) цель освоения филологической дисциплины «История немецкого языка и введение в спецфилологию» заключается в «формировании у студентов научного представления о диахроническом и синхроническом развитии полицентрического немецкого языка, о структурных преобразованиях в языке, их системном характере, логической взаимосвязи взаимообусловленности его категорий» [4].

Рассмотрев и проанализировав цели изучения дисциплины, требования к результатам освоения дисциплины (компетенции), указанные во ФГОС ВО и ООП по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата), а также содержание лекционного материала по дисциплине «История языка и введение в спецфилологию», мы можем выявить цели аудирования лекций по данной дисциплине.

В ходе аудирования лекций по филологической дисциплине «История языка и введение в спецфилологию» студенты бакалавриата должны приобрести знания о междисциплинарных связях изучаемых филологических дисциплин. Студенту необходимо приобрести знания о междисциплинарных связях истории языка с такими теоретическими дисциплинами как лексикология немецкого языка, теоретическая фонетика немецкого языка, стилистика немецкого языка, теоретическая грамматика немецкого языка (ОПК-2); об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях и закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка на протяжении разных этапов истории его развития, то есть будущие бакалавры должны узнать о задачах предмета истории языка, его основных понятиях, формах существования современного немецкого языка, национальных вариантах литературного немецкого языка, родственных связях немецкого языка, периодизации истории немецкого языка, о древнегерманских языках, древнегерманских племенных диалектах, об интеграции крупных западногерманских племен во Франции, о становлении немецкого языка, о начальных формах существования немецкого языка, об образовании немецкого государства и дальнейшей консолидации немецкой национальности, об особенностях древневерхненемецкого периода (временных границах, о развитии письма, о языковых памятниках этого времени, об обогащении словарного запаса, об образовании существительных,

прилагательных, глаголов, о склонении существительных, прилагательных, об использовании падежа, о развитии артикля, о местоимениях, числительных, грамматической категории времени, наклонения, о развитии аналитических глагольных формах, способах построения предложения в древневерхненемецком), об особенностях средневерхненемецкого периода (временных границах, о рыцарской поэзии, о средневерхненемецких территориальных диалектах, об обогащении словарного запаса данного периода времени, о фонологической системе, о морфологической структуре, о построении предложения в средневерхненемецком), об особенностях ранненововерхненемецкого периода (о временных границах, об обогащении словарного запаса данного периода времени, о фонологической системе, о морфологической структуре, о построении предложения в ранненововерхнене мецком), об особенностях нововерхненемецкого периода (о временных границ ах нововерхненемецкого периода, о распространении восточносредненемецког о варианта литературного языка в 17-18 веках, о языковой культуре 17 века, о нормализации языка и языковых теориях в 18 веке, о развитии немецкого национального литературного языка в 19 и 20 веках)(ОПК-3); в процессе аудирования лекций у будущих бакалавров должна формироваться система знаний о семантической, коммуникативной, структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста, сверхфразовыми единствами, предложениями (ОПК-6); студенты должны узнать нормы, формы и виды официального, нейтрального и неофициального общения с представителями инокультурного социума на разных этапах (включая современный) истории развития изучаемого языка (ОПК-8); узнать как работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаниями (ОПК-12); как работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения различных лингвистических задач по данной дисциплине (узнать значение слова, в каком этапе данное слово или словосочетание возникло, какие изменения претерпело в процессе развития языка и т.д.)(ОПК-13); методику обработки и анализа материала по определенной теме данной дисциплины (знать методику анализа древнегерманских текстов и алгоритмы проведения анализа) (ОПК-16).

Выводы. Рассмотрев и проанализировав требования ФГОС ВО и основной образовательной программы по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата), а также содержание лекционного материала по следующим филологическим дисциплинам: лексикология немецкого языка, теоретическая фонетика немецкого языка, история языка и введение в спецфилологию мы уточнили цели аудирования лекций по данным дисциплинам на основе компетенций, указанных во ФГОС ВО и ООП по направлению подготовки «Лингвистика» в качестве требований к освоению данных дисциплин.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ФГОС ВО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Глумова Е.П., Миронова О.А. Профессионально-ориентированное обучение будущих учителей иностранного языка в условиях перехода на новые федеральные стандарты // Научное мнение. 2014. №2. С. 92-98.

выполнять оценку сложности алгоритмов, программировать и тестировать программы; оценивать и выбирать современные операционные среды и информационно-коммуникационные технологии для информатизации и автоматизации решения прикладных задач и создания информационных систем; анализировать рынок программно-технических средств, информационных продуктов и услуг для решения прикладных задач и создания информационных систем; выбирать необходимые информационные ресурсы и источники знаний в электронной среде; выполнять основные операции с файлами и каталогами, уметь работать с программными средствами общего назначения, соответствующими современным требованиям мирового рынка программных средств; работать в локальных и глобальных информационных сетях; моделировать и проектировать структуры данных и знаний, прикладные и информационные процессы; использовать в жизнедеятельности сетевые средства поиска и обмена информацией, владеть приемами антивирусной защиты.

Владеть / быть в состоянии продемонстрировать: технологией работы с электронными платежными системами; необходимыми умениями для работы с информацией в глобальных компьютерных сетях; технологией поиска, отбора и форматирования информации в социальных сетях; технологией решения возникающих социальных задач; технологией работы с сервисами социальных покупок.

Общая трудоемкость дисциплины составляет четыре зачетных единицы (144 часа). Аудиторные занятия составляют 60 часов, самостоятельная работа – 84 часа. В программе выделены элементы компетенций, формируемые в процессе выполнения различных видов аудиторной и внеаудиторной учебной работы по рассматриваемой дисциплине.

Как показала, опытно-экспериментальная работа, основной и результативной формой обучения социальной информатике являются лабораторно-практические занятия. Разработанные лабораторные работы включают в себя обучающие тексты, набор пошаговых инструкций, учебных задач и заданий, демонстрационный материал и тестовые задания. Практически каждая лабораторная работа помимо обязательных контрольных заданий имеет задания исследовательского уровня, решая которые студентам приходится использовать полученные знания в нестандартной ситуации. Большое внимание уделяется обучению методике использования встроенных справочных систем для самостоятельного освоения программных продуктов. Такой подход к организации проведения лабораторного практикума стимулирует и организует самостоятельную работу студента. Достигаются не только учебные, но и развивающие цели, так как формируется умение учиться.

Для оценки учебной деятельности студента может быть использована рейтинговая система, которая позволяет осуществлять регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе, выполнения планового объема работы по дисциплине. Введение многобалльной системы оценки позволяет, с одной стороны, отразить в балльном диапазоне индивидуальные особенности студентов, а с другой – объективно оценить в баллах усилия студентов, затраченные на выполнение отдельных видов работ.

Разработанные график прохождения дисциплины по неделям семестра, технологическая карта самостоятельной работы студентов, рейтинговая шкала

наработки системы образования с новейшими информационными технологиями, что вызвано желанием сформировать в России открытое образовательное пространство, доступное для широких слоев населения.

Проблема подготовки будущих педагогов относится к числу тех, которые имеют важнейшее значение в условиях углубляющихся процессов интеграции, модернизации и информатизации образования. Руководящая роль в названном процессе принадлежит процессу информатизации, как наиболее перспективному направлению в повышении уровня образованности граждан России. К учителю сегодняшнего дня уже предъявляются требования, связанные не только с его уровнем его подготовки в предметной области, но владением компьютера и компьютерной грамотности.

Особую актуальность и практическую значимость эта проблема приобретает в связи с изменением социального заказа в области образования – создание достаточно гибкой образовательной системы, учитывающей индивидуальные потребности человека, обеспечивающей равный доступ всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи.

Одним из путей решения обозначенной проблемы нам видится в рассмотрении социальной информатики не только как науки, но и учебной дисциплины, введение в образовательные программы подготовки будущих педагогов для системы общего и профессионального образования дисциплины «Социальная информатика».

Автором статьи разработана примерная программа по дисциплине «Социальная информатика» в соответствии с требованиями ФГОС ВПО для бакалавров по направлению подготовки 230700.62 Прикладная информатика (уровень бакалавриата).

Дисциплина «Социальная информатика» относится к циклу естественнонаучных и математических дисциплин и является дисциплиной по выбору.

Целью освоения дисциплины «Социальная информатика» является формирование научного мировоззрения и развитие системного мышления; обучение принципам использования информационных моделей в реализации социальных задач, ознакомление с основами современных информационных технологий, применяемых в социальной сфере, обучение приемам практического использования ИКТ для решения социальных задач.

Социальная информатика имеет взаимосвязи со следующими дисциплинами базовой части учебного плана: иностранный язык (английский язык), мировые информационные ресурсы.

По окончании изучения дисциплины студент должен:

Знать: определения основных понятий социальной информатики; укрупненную структуру персонального компьютера и назначение ее компонентов, структуру файловой системы хранения информации; основные типы алгоритмов; этапы решения социальных задач с помощью компьютера; этапы ввода вывода денежных средств из социальных сетей; элементы языка программирования, элементы методов алгоритмизации и программирования, необходимые для решения задач обработки информации.

Уметь: взаимодействовать с компьютером на уровне, необходимом для решения простейших социальных задач обработки информации; применять к решению прикладных задач базовые алгоритмы обработки информации,

3. Пермяков О.Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов/автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук С.-Пб.-2009. – 47 с.

4. Основная образовательная программа по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата)//http://www.lunn.ru.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата)//Электронный ресурс Интернет: http://www.fgosvo.ru.

Педагогика

УДК: 37.01

доктор педагогических наук, профессор Лебедева Ольга Владимировна
Вятский государственный университет (г. Киров);
социальный педагог Агалакова Екатерина Владимировна
Муниципальное образовательное автономное учреждение
дополнительного образования
«Центр развития творчества детей и юношества «Лабиринт» (г. Киров)

ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПАРАДИГМЕ ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые положения христианской антропологии как методологической основы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Первое положение о божественном происхождении человека, его создании по образу Божию является продуктивным для признания человека и отношения к нему как к наивысшей ценности. В основе этого отношения лежит любовь к Богу и всем людям. Второе положение христианской антропологии о целостности человека и взаимосвязи его тела, души и духа утверждает приоритет духовной сферы, определяющей смысл его существования. Включение в деятельность, соответствующую идеалу Истины, Добра и Красоты – это путь приближения к Абсолюту. Третье положение о бытийном назначении человека согласно христианскому учению связано с подготовкой к Вечной жизни. Вере в достижение этой цели служит жизнь И. Христа, наставляющего своих учеников. Основу духовно-нравственного воспитания составляет система добродетелей, которыми человек руководствуется в своей жизни.

Ключевые слова: христианская антропология, целостность человека, духовно-нравственное воспитание, Абсолют, Истина, Добро, Красота, добродетели.

Annotation. The article deals with some propositions of the Christian anthropology as the methodological basis of the rising generation's religious and moral education. We are guided by the propositions of the Christian anthropology which are marked out in the Philosophical encyclopedia. The first proposition about the divine origin of the man, its creation in the image of God is productive for recognition of a human and regarding him as the supreme value. The basis of such regard is love to God and people. The second proposition of Christian anthropology about the man's integrity and interdependence between the body, the soul and the spirit proves the priority of the duchovnoy sphere, which determines the meaning of

his existence. The inclusion in the activity proper to the ideal of the Truth, the Good and the Beauty is the way to approach the Absolute. The third proposition about the man's purpose according to the Christian doctrine is connected with the preparation for the Eternal life. Life of I. Christ teaching his students wisdom serves the faith to achieve the goal. The basis of the religious and moral education is the system of the virtues , which the man follows in his life.

Keywords: Christian anthropology, human's integrity, religious, moral, education, Absolute, Truth, Good, Beauty, virtues.

Введение. На рубеже XX-XXI вв. духовно-нравственное воспитание наполняется не только светским, но и религиозным содержанием. В соответствии с требованиями ФГОС школьникам начальных классов предлагается курс по выбору обязательной предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов». В связи с этим актуальным становится восстановление системы духовно-нравственного воспитания школьников на традициях православной педагогики, возрождение отечественных традиций воспитания.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрыть особенности духовно-нравственного воспитания в трактовке ведущих отечественных педагогов и психологов с позиций христианской антропологии.

Изложение основного материала статьи. Наиболее часто в литературе встречается понятие о христианской антропологии как христианском учении о человеке, его происхождении, строении, земной и последующей жизни. Антропологическое содержание христианства в своей более существенной части облечено в понятия и форму, отвечающие богословию и аскетике [11].

Попытаемся раскрыть некоторые положения христианской антропологии, влияющие на духовно-нравственное воспитание.

1. Онтологическая структурированность. Человек определяется не только заданной природой, в которой он пребывает, но также отношением к иной природе (Божественной) [11]. Поскольку человек создан Богом по образу и подобию Божьему, то православное сознание в понимании человека исходит из глубокого чувства его ценности, безграничной веры в человека. « …Это чувство, что ничто не может окончательно зачеркнуть образ Божий в человеке и есть главная правда, главное откровение о человеке» [3]. Вершина православного отношения к человеку (а через него и к миру), выражена в восклицании: «радость моя!», которым преп. Серафим приветствовал каждого человека. Следовательно, при организации духовно-нравственного воспитания со школьниками нужно относиться к воспитаннику как наивысшей ценности.

Основу нравственности христианина составляет любовь к Богу и всем людям. Это новый идеал любви. Для ее обозначения даже используется специальный термин – «agape». Она зарождается под воздействием любви Бога к человеку. Христианская любовь появляется не как признание достоинств привлекательного объекта. Она лишена эгоистических элементов. Ее действенный характер в преображении всего, к чему прикасается. Учение о любви к ближнему «как к самому себе» - это указание пути к расширению границ личности до вселенского охвата [10]. Г. Б. Корнетов вполне обоснованно считает, что основу взаимоотношений составляет «утверждение agape как любви между Богом и человеком, равно как и между человеком и человеком» [4, с. 142].

Попытаемся разобраться с вопросом о том, каковы качественно новые возможности использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)?

Во-первых, в условиях информатизации и наличия глобальных информационных сетей существенные изменения претерпевает информация. Прежде всего информация ставится доступной практически всем слоям населения, имеющим сформированные компетенции обращения с информационными технологиями, т.е. информация становится доступной и своевременной.

Во-вторых, невиданная в доинформационном обществе мобильность и сокращение времени удвоения объема накопленных научных знаний.

В-третьих, принципиально по-иному начинает действовать ее потенциальная сверхъёмкость, поддерживаемая глобальной сетью баз данных, знаний и экспертных систем, к которым можно подключить каждую написанную для индивидуального применения книгу, сделав доступ к ней открытым (возможным) для многих тысяч читателей.

В-четвертых, представленная информация непредсказуемым образом расширяет социокультурный диапазон. Речь идет о непредсказуемости в смысле перехода от жестко фиксированного текста, характерного для классической письменной культуры, к «мягкому» тексту на экране компьютера с его мгновенной готовностью к трансформации.

В-пятых, особо важным становится использование гипертекстовых и мультимедийных технологий в социальной сфере, которая описывается множеством трудно формализуемых параметров.

В-шестых, популярность данных технологий обеспечивается предоставляемыми ими возможностями реализации сугубо индивидуальных информационных потребностей.

На наш взгляд, преимущества информационных технологий и направлений их использования перечисленным выше не ограничиваются. Дальнейшее их развитие может привести к невиданным ранее результатам в различных сферах деятельности человека.

Актуальной задачей становится, как обучить население нашей страны знаниям и сформировать у них владение информационными технологиями, их использованию и внедрению в социум, как сделать так, чтобы любой человек ощущал их необходимость в понимании их возможности для повышения качества не только собственной жизни, но и в целом социума. Приоритетная роль в этом процессе отводится учителю, выполняющего миссию «нести знания». Встает задача подготовки учителя, способного выполнить данную ему миссию.

Поиск научно-методологических подходов к профессиональной подготовке и переподготовке учителя общеобразовательной школы и педагога профессионального обучения к использованию информационных технологий относится к числу тех проблем, которые имеют важнейшее значение в современных социально-экономических условиях модернизации и дальнейшей переструктуризации образования.

В последние годы в системе образования Российской Федерации проводятся работы по интеграции средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), созданию научно-методического обеспечения учебного процесса и научных исследований с целью объединить

социальной информатике, востребованы специалисты, у которых сформирован соответствующий уровень информационных компетентностей и компетенций.

Вызывает интерес социальный подход, который нацелен на проблемы, изучаемые социальной информатикой и заключающийся в том, чтобы ориентировать научные исследования главным образом на социальные аспекты процесса информатизации, его гуманистическую направленность. Сюда относятся, в первую очередь, проблемы становления и развития информационного общества, новые возможности и проблемы его демократизации, обеспечения информационной свободы и информационной безопасности человека и т. п. Названный подход обусловлен повсеместным внедрением информационных процессов в различные сферы жизнедеятельности человека и направлен, в основном, на повышение качества жизни человека в социуме.

На современном этапе основной целью социальной информатики является повышение эффективности функционирования общества знаний на основе синтеза социальных и информационных технологий.

Можно предположить, что методологический аппарат социальной информатики будет в ближайшие годы быстро развиваться по мере расширения и углубления ее предметной области и появления необходимости в решении новых задач, выдвигаемых социальной практикой развития общества.

Вместе с тем не следует забывать о коэволюционном подходе, предложенном в качестве одного из основных методов социальной информатики академиком А.Д. Урсулом в конце XX века, заключающемся в учете неразрывного единства и взаимовлияния процессов развития общества и его информатизации, их коэволюции (8).

Предметом изучения социальной информатики как науки являются процессы информатизации общества, их воздействие на социальные процессы, в том числе на развитие и положение человека в социуме, на изменение социальных структур общества под влиянием информатизации.

Безусловно, прогресс информационного общества сказывается на характере приобретения знаний, технологии овладения ими и использования. Прослеживается жесткая связь образования и экономики знаний, как и информатики и экономики. Появилась информационная экономика, основой которой выступают знания или интеллектуально-информационный ресурс. Знания, как известно, обладают неоспоримым преимуществом по сравнению с материальными ресурсами, подчиненными законам сохранения. Нарушение законов сохранения приводит к необратимым процессам, в том числе в обществе. Об этом следует помнить. Информатизация является «системно-деятельностным процессом», направленным на овладение информацией как ресурсом управления и развития с целью создания информационного общества и, как следствие, дальнейший прогресс цивилизации.

Важной и востребованной сегодняшним днём представляется проблема формирования новой перспективной концепции образования и воспитания будущих поколений людей, которым предстоит жить в информационном обществе. Эта концепция должна учитывать не только особенности и новые возможности информационного общества, которые могут быть использованы для формирования творческой, гармонично развитой личности, но и быть гуманистически ориентированной.

Одним из основополагающих принципов духовно-нравственного воспитания является почитание Основателя как Учителя Вечной Жизни, мудрости и Истины. Именно так его личность характеризуют тексты Нового Завета. Восхваление используется для оптимизации воспитательного процесса и поддержания авторитета воспитателя, важной задачей которого является привязка притч и высказываний Христа к современной практике воспитания.

В условиях социального расслоения людей большое значение для духовно-нравственного воспитания личности приобретает христианский принцип равенства всех людей перед Богом. Как отмечает Л. Н. Модзалевский, утверждается мысль: «все для каждого, и каждый для всех, как в нравственном, так и материальном отношениях» [8, с. 175]. Основанием для этого утверждения являлась ответственность каждого перед Богом за душу своего ближнего, которую он мог спасти. Братская любовь, объединяющая христиан, соответствует христианской идее о сыновних отношениях человека к Богу. Эти условия исключают развитие в человеке своекорыстия и эгоизма.

Для определения достойного содержания жизни православный философ И. А. Ильин использует понятие «предметность» как деятельность, соответствующую предназначению человека. Предметному человеку свойственна способность к целеполаганию. Цель придает его жизни дух искания, ответственности и служения. Предметность формирует у человека чувство собственного духовного достоинства [6, с. 145].

2. Онтологическая цельность. Человек, будучи сложен в своем составе, в бытийной судьбе и отношении к Богу есть единое целое [11].

Цельность человека многие теологи и христианские педагоги рассматривают в единстве телесной, душевной и духовной сферы. Л. Н. Модзалевский видит следующую иерархию в их соотношении. Сотворенный из земли и одухотворенный духом Божиим человек обладает вечно живою душою, которая служит связью между духом и материей. Душа находится в крови и является источником физической жизни; ее духовная деятельность сосредоточена в сердце и голове. «Жизнь духа существенно обнаруживается в мышлении, желании и чувствовании; мышление направляется к познанию Бога и всех вещей, пробуждает чувство и определяет волю» [8, с. 173].

Близкой точки зрения придерживается В. В. Зеньковский, объясняющий преображение ума в разум поисками Абсолютного и Бесконечного как источника неугасимого движения души, ее динамизма. Он утверждает, что душа сопряжена с Абсолютом. Существенное и основное в духовной жизни заключено в искании Бесконечного и Абсолютного. Это искание есть самое основное и глубокое в нас, есть тот неистощимый и неистребимый источник вечной жизни, присущей духу. Духовная жизнь в нас - это источник самовидения, сердцевина личности, связью с которой и держится вся наша личность в полноте ее сил. Духовная жизнь, духовное начало лежит в основе всей личности [3]. Духовные начала в человеке есть корень и источник его индивидуальности и неповторимости. Эмпирическое развитие – это начало опосредствования духовной жизни на пути ее укрепления в Боге и освобождения от раздвоенности в духовной сфере (добра и зла, правды и неправды и т. д.). Духовное начало иерархически связывает все в человеке. Оно пронизывает всю сущность человека, его эмпирический «характер», его

психофизическую жизнь. Взаимосвязь духовного начала и эмпирической стороны определяет сущность целостности человека.

В христианской антропологии встречается как двухмерное, так и трехмерное понятие о человеке. Согласно дихотомической точке зрения, внешний человек представлен телом, а внутренний — душой и духом.

В трихотомии человек представлен как триединство тела, души и духа и описаны различия между душой и духом. Трехмерное рассмотрение человека соответствует исследованиям педагогической психологии, выделяющей для углубленного изучения человеческой индивидуальности телесную, душевную (не имея при этом в виду особую субстанцию) и духовную стороны и рассматривающей их в единстве. По мнению М. М. Рубинштейна, человек – это не сумма из тела и души с ее разными проявлениями и с известной самостоятельностью вступающих в соединение, а он есть органическое единое целое [9, с. 30]. Психолог утверждает, как невозможность телесного акта без душевных последствий, так и невозможность душевного акта без затраты телесных сил. Без телесной и душевной стороны человек не может существовать, а без духовной его существование не имеет смысла. Все три стороны в человеке неразрывно связаны. Духовная сторона по своему значению становится во главе всего существа человека. Она наполняет содержанием и обеспечивает рост личности. «Здесь впервые человеку открываются настоящие человеческие перспективы, потому что именно тут и через эту сферу человек входит в действительную область творчества непреходящих ценностей» [9, с. 36]. Действие мира ценностей, которые человек создал сам, обретает такую власть над ним, приносит ему такую радость, что «человек возвел его в божественный мир, приписал его сверхъестественному, абсолютному существу» [9, с. 37].

Для развития индивидуальности человек включается в деятельность, соответствующую идеалу Истины, Добра, Красоты и таким образом приближается к Абсолюту. Любовь к Истине избавляет человека от увлечения узким практицизмом, а любовь к Добру и Красоте ограждает от неадекватной оценки приятного и полезного. Индивид тогда становится личностью, когда руководствуется в своей жизнедеятельности объективными социальными ценностями.

В. В. Зеньковский выделяет еще один аспект, обеспечивающий цельность личности – взаимосвязь духовной и эстетической сферы. Высшей целью эстетического воспитания, по его мнению, является питание души через приобщение души к красоте [2, с. 175]. Однако преображающая сила прекрасного образа должна закрепляться «трудом» души. Аналогичной точки зрения придерживается также М. Манасеина, считающая, что эстетические наслаждения по своему существу противоположны эгоизму. Они предполагают способность человека забывать свое личное «я» при погружении в созерцание вечной красоты различных высоких идеалов и идей человечества. Целесообразно знакомить детей с произведениями искусства религиозного содержания, с церковной музыкой и особенностями церковной живописи.

На основе принципа всецелой личности в человеке формулируется задача «воспитания человека как раскрытия его личности … в линиях внутренней иерархичности в человеке» [2, с. 173]. Физическая, психическая, социальная жизнь, развитие характера имеют инструментальное значение для развития основного начала в личности – духовной жизни. На этом акцентирует

теоретических подходов к проблемам анализа и синтеза рассматриваемых проблем и процессов (3).

Попытаемся раскрыть каждый из обозначенных научно-методологических подходов. Первый из них достаточно известен и, на наш взгляд, не требуют дополнительных комментариев.

Остановимся подробно на информационном подходе. Выделенный подход предполагает освоение современных средств информации, а также поиска, отбора, анализа и использования различного вида информации. Данный подход становится одним из наиболее значимых в условиях внедрения информатики, так как несёт сведения, необходимые для каждого живущего в социуме человека. Суть информационного подхода заключается в том, что при изучении какого-либо процесса или явления в первую очередь выделяются его информационные аспекты. Опыт показал, что очень часто это позволяет увидеть многие, казалось бы, привычные и хорошо знакомые нам процессы и явления в совершенно новом свете, раскрыть их глобальную информационную сущность, которая во многих случаях и является главной причиной того или иного развития того или иного процессов (2, 3).

Чтобы подробнее проанализировать информационный подход, обратимся к понятию «информатика».

Информатика является фундаментальной естественной наукой, изучающей процессы создания, передачи, обработки и хранения информации. При таком толковании информатика оказывается непосредственно связанной с философскими и общенаучными категориями и проясняется ее место и роль в кругу «традиционных» академических наук.

Комментируя данную точку зрения, К.К. Колин пишет: «Сознавая некоторую относительность деления наук на естественные и общественные, мы все же относим информатику к естественнонаучным дисциплинам в соответствии с принципом вторичности сознания и его атрибутов и представлением о единстве законов обработки информации в искусственных, биологических и общественных системах. Отношение информатики к фундаментальным наукам отражает общенаучный характер понятия информации и процессов ее обработки» (2).

Так, профессор Ю.И. Шемякин ещё в конце XX века в монографии «Введение в информатику», отмечал, что «основной задачей информатики является изучение закономерностей, в соответствии с которыми происходят создание, преобразование, хранение, передача и использование информации всех видов, в том числе с применением современных технических средств» (10).

Приведенные выше понятия информатики, предложенные российскими учеными более 20 лет тому назад, характеризуют информатику как фундаментальную естественную науку, имеющую первостепенное значение для развития всего комплекса научных исследований, связанных с изучением свойств информации и информационных процессов в природе и обществе, а также способов и средств реализации этих процессов.

Сегодня данная точка зрения на позиционирование информатики в системе науки приобретает в России и в ряде других стран мира все большее количество сторонников (Е. Михеева, А.Д. Урсул, А.Я. Фридланд).

Сегодня к одному из важных научно-методологических подходов относится компетентностный. Для успешного решения задач, стоящих в

Возникла потребность «защитить» специальным названием предметное поле исследований специалистов, занимающихся проблематикой информатизации общества. Появилось даже такое сочетание слов как «социальная информатика», которая представляет новое междисциплинарное научное направление, изучающее социальные последствия информатизации общества.

Для нас наибольший интерес представляет вопрос не только создания и распространения информационных услуг, но и повсеместное внедрение информационных технологий в образовательную область. В частности, процесс использования информационных технологий в общественных науках поставили вопрос о формировании новой научной дисциплины, которая правильно бы ориентировала развитие процессов информатизации гуманитарных областей.

Информатика в этом случае становится особой отраслью социальной деятельности, которая выступает в качестве системного единства науки, техники и индустрии, настоятельно выдвигая вопрос о социальных проблемах и последствиях информатизации всего общества, или даже более широко, – о совместном развитии системы «информатика общество», тенденциях, закономерностях, результатах этого процесса коэволюции.

Социальная информатика – это наука, изучающая комплекс проблем, связанных с прохождением информационных процессов в социуме, которая возникла на стыке таких дисциплин как информатика, философия, социология, психология, педагогика и представляет собой новое, с одной стороны, социологическое направление, а с другой, – информационное (4).

Социальная информатика изучает социальные аспекты процесса информатизации общества, а также их воздействие на условия жизни и деятельности людей в принципиально новой для них информационной среде.

В социальной информатике как науке предстоит разработать не только новые методы, позволяющие человеку не только правильно понять и исследовать высокодинамичную информационную картину мира, но и научится целенаправленно использовать эту картину во имя своего будущего.

Как считает ряд исследователей, сегодняшний мир стоит на пороге новой информационной цивилизации Колин К.К., Рунов А.В., Соколова И.В и др.). Ее первой фазой является постиндустриальное информационное общество, в котором должны не только радикальным образом измениться условия труда, быта и отдыха людей, но и многие сегодня привычные представления об образе жизни, удобствах и культуре, пространстве и времени. Информатизацию общества и её социальные последствия необходимо рассматривать как магистральное направление общественного прогресса на современном этапе развития цивилизации.

Анализируя социальную информатику как науку, необходимо уточнить научно-методологические подходы, которые положены в её основу. На наш взгляд, уместно говорить о системном, информационном, компетентностном и социальном подходах.

Важно отметить, что научно-методологическая основа социальной информатики, в настоящее время находится в стадии своего вызревания (формирования). К отличительным свойствам этой методологии можно отнести использование совокупности различных научно-методологических и

внимание также Л. Н. Модзалевский: «Христос признает всю важность телесно-духовного воспитания детей, однако воспитание духа в Его глазах выше и важнее развития тела и приобретения вещественных сокровищ: ибо «какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит?» [8, с. 172].

3. Онтологический телеологизм и динамизм (процессуальность): христианская антропология говорит о бытийном назначении человека [11].

Христианская антропология, учитывая земную жизнь человека, стремится показать, что есть ценности более высокого порядка, к которым предрасположена человеческая душа. В связи с этим праведно воспитанный в религиозной вере человек стремится подготовиться к Вечной жизни [4, с. 129-130]. Обращение к вере вселяет уверенность в наличии истинного пути. Следование по этому пути является залогом праведности. «Человек становится ответственным за свое поведение, рефлексирующим его, сравнивающим с эталоном и стремящимся ему соответствовать» [4, с. 117]. Большую роль в рефлексивном акте играет наличие совести. Непринужденно формируя определенный образ мысли и приучая к определенному образу жизни, воспитатель побуждает воспитанников к самосовершенствованию на примере Иисуса Христа. Христианская педагогика – это система обращения к вере в присутствии Иисуса Христа в отношениях воспитанника, как с внешним миром, так и самим собой. Ее важной особенностью в иерархии воспитания является первенство веры и вторичность социальности. Сущностью духовно-нравственного воспитания в контексте христианской педагогики является формирование веры в Абсолютные Высшие Ценности. Она учит Истине и воспитывает Мудрость.

Содержание духовно-нравственного воспитания согласно христианской традиции структурируется вокруг наиболее почитаемой и авторитетной личности И. Христа и включает изучение его жизни, деятельности, изречений и наставлений. Опорой для изложения учения является биография И. Христа и история его жизни, т. е. учение интегрировано с авторитетом И. Христа. Оно становится верой в него, учение о нем и через него. «Знаковость фигуры Иисуса включает его, несмотря на всю его историчность, в системы мифологического мышления… В этой системе живут особые образования, играющие роль идеальных образцов для определения людьми своего магического мироощущения и рисунка своего поведения в связи с подобным мироотношением» [4, с. 180]. Пророчествующий характер в традиции наследия И. Христа объясняется формой его публичного учения. Он назидал своих учеников по поводу конкретных случаев, что нашло выражение в форме притчей и афоризмов, которые в силу краткости являются доступными для понимания детей. Свои примеры И. Христос «черпает из природы – этого верного отражения всего вечного и родственно-близкого для человека», а доказательства – «основывает на законах и требованиях человеческого разума. Своими сравнениями и образами он действует прямо на сердце и через него направляет волю своих учеников» [8, с. 170]. Содержание для поучений он заимствует непосредственно из самой жизни. Духовность и жизненность его слова заключается в том, что оно возбуждает дремлющие силы души и направляет к самоотверженной нравственно-религиозной деятельности. Примеры мученических и добровольных христианских подвигов оказывают большее воздействие на сознательную и волевую сферы воспитанников, чем увещания и наказания.

Основу христианской традиции составляет проповедь. Проповедуемое принимается христианами как императивное правило собственной жизнедеятельности. Передача христианской педагогической традиции затрагивает глубинные пласты личностного сознания и стратегий поведения передающих, являющихся последователями И. Христа. В передаче традиции различают две стороны: консервативную (охранительную) и развивающую (по отношению к новым поколениям). Преемственность в сохранении ценностей осуществляется посредством следования воспитанника за наставником и его воспитания в процессе этого следования, а также наблюдения за действиями наставника. Послушание авторитету при его правильном понимании может быть «проводником духовного здоровья», а при неправильном толковании усугубляет раздвоенность в человеке. При развитии дара свободы особое значение отводится дисциплине, но для эффективного воздействия она должна определяться авторитетным лицом. Призыв к наставлению как традиция христианской педагогики утверждает отцовские права Учителя по отношению к ученику. Главное – это наставление в жизни: «жить в праведном мире с Богом, обществом, семьей», а не в теоретическом знании.

Одним из центральных моментов в духовно-нравственном воспитании является обучение мыслить и использовать в поведении добродетели, которые называют «алфавитом Христа». И. Златоуст считал, что воспитать детей в добродетели – это дело ума и воли родителей, которые должны «стараться не о том, чтобы сделать детей богатыми, а о том, чтобы сделать их благочестивыми, богатыми добродетелью» [5, с. 6]. Ап. Павел сформулировал нравственную антропологию христианской педагогической парадигмы. Ориентирами в духовно-нравственном воспитании у него выступают основные антропологические понятия: тело, плоть, душа, ум, совесть, сердце, дух. С ними связан выбор праведного поведения и помысла. Ап. Павел видит сущность личной жизни человека больше в нравственной ответственности, чем в самосознании, больше – в воле, чем в интеллекте [4, с. 217].

Особое значение для духовно-нравственного воспитания имеет то, что категория «добро» рассматривается в христианской педагогике с позиции деятельностного подхода. «… Надо развивать в детях деятельную и живую любовь к ближнему, надо приучать их жертвовать иногда своими удовольствиями и удобствами ради облегчения участи других людей» [7, с. 106].

Служение Добру связывается с преданностью Богу. Добрые дела совершаются человеком не ради ожидания благодарности и самоутверждения, а ради бескорыстного служения Добру и «восстановления реального единения с Богом» [2, с. 174]. В связи с этим отвергается «магия добрых дел» и безличное служение добру во имя самоочищения.

Развивая мысль о нравственном идеале деятельной любви, психолог М. М. Рубинштейн выделяет две группы неразрывно связанных друг с другом «нравственных велений»:

1-я группа – индивидуальные добродетели, к которым относятся нравственные обязанности по отношению к собственному человеческому достоинству;

2-я группа – социальные добродетели, выступающие как нравственные обязанности по отношению к другим существам, как персонально, так и в виде социальных институтов (класс, государство, семья и т. д.) [9, с. 236].

spheres of human activity and is mainly aimed at improving the quality of life in the society.

The purpose of social information technology as science is to improve the efficiency of functioning of knowledge society on the base of the synthesis of social and information technologies.

The subject of scientific research of social information technology as science is computerization of the society, its impact on social processes such as development and position of a person in the society, on changes of social structures of the society under the influence of computerization.

The topical task of education is preparing teachers possessing competences in the field of social information technology. So, from this perspective social information technology is accounted as an academic subject.

Keywords: teacher, information society, place and role of the teacher in the information society, social information technology, the development of social information technology.

Введение. Существует потребность «защитить» специальным названием предметное поле исследований специалистов, занимающихся проблематикой информатизации общества. Появилось такое сочетание слов как «социальная информатика», которая представляет новое междисциплинарное научное направление, изучающее социальные последствия информатизации общества. Социальная информатика – это наука, изучающая комплекс проблем, связанных с прохождением информационных процессов в социуме, которая возникла на стыке таких дисциплин как информатика, философия, социология, психология, педагогика и представляет собой новое, с одной стороны, социологическое направление, а с другой, – информационное (4).

Социальная информатика изучает социальные аспекты процесса информатизации общества, а также их воздействие на условия жизни и деятельности людей в принципиально новой для них информационной среде.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в обосновании социальной информатики как науки и учебной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Критерием перехода общества к постиндустриальной и далее к информационной стадии развития может служить процент населения, занятого в сфере услуг: если в обществе более 50% населения занято в сфере услуг, наступила постиндустриальная фаза его развития. Общество приобретает статус информационного, если более 50% населения занято в сфере информационно-интеллектуальных услуг [2].

Если говорить о России, то с каждым днём число людей, занятых в сфере услуг, возрастает. Взяв за основу данный критерий, США вступили в постиндустриальный период своего развития в 1956 г. (штат Калифорния преодолел этот рубеж еще в 1910 г.), а информационным обществом США стали в 1974 г. Россия оказалась в числе стран, которые стремятся догнать уровень компьютеризации и информатизации, достигнутый развитыми странами мирового пространства.

В настоящее время Россия относится к странам переходного периода, обозначившего резкий рост информационных технологий и их последующего внедрения в различные сферы производства, науки, образования и социальных услуг населению страны (2, 6,7).

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Стариков Сергей Александрович
Екатеринбургская академия современного искусства (г. Екатеринбург)

СОЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА КАК НАУКА ИЛИ УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА?

Аннотация. В настоящее время в России обозначился значительный рост информационных технологий и их последующее внедрение в различные сферы производства, науки, образования и социальных услуг населению страны. В образовании на повестке дня стоит вопрос об овладении ИКТ сегодняшними педагогами, важности и необходимости использования информационных технологий в обучении и воспитании подрастающего поколения. Социальная информатика рассматривается как наука, изучающая комплекс проблем, связанных с прохождением информационных процессов в социуме; предпосылки возникновения ее на стыке информатики, философии, социологии, психологии, педагогики. Социальная информатика представляет новое междисциплинарное научное направление, изучающее социальные последствия информатизации общества. Появление социальной информатики обусловлено повсеместным внедрением информационных процессов в различные сферы жизнедеятельности человека и направлено, в основном, на повышение качества жизни человека в социуме.

Целью социальной информатики как науки является повышение эффективности функционирования общества знаний на основе синтеза социальных и информационных технологий.

Предметом изучения социальной информатики как науки является информатизация общества, ее воздействие на социальные процессы, в том числе на развитие и положение человека в социуме, на изменение социальных структур общества под влиянием информатизации.

Актуальной задачей образования становится подготовка педагога, обладающего компетенциями в области социальной информатики. С этих позиций социальная информатика рассматривается как учебная дисциплина.

Ключевые слова: учитель, информационное общество, место и роль учителя в информационном обществе, социальная информатика, развитие социальной информатики.

Annotation. Nowadays in Russia there is a significant increase in information technologies and their subsequent implementation in various areas of production, science, education and social services. In the sphere of education on the agenda is the question of the mastering ICT by today's teachers, and the importance and necessity of using information technologies in training and educating the younger generation.

Social information technology is regarded as science studying a complex of problems associated with the developing of information processes in the society; preconditions of its appearance at the intersection of information science, philosophy, sociology, psychology and pedagogics. Social information technology is a new interdisciplinary scientific trend that studies social consequences of computerization of the society. The emergence of social information technology is conditioned by a widespread implementation of information processes in different

По его мнению, быть духовно-нравственным – значит не только быть цельной, ценной личностью, верной чутко развитой совести как главному критерию нравственности, но и проявлять нравственность в деятельности.

В современных условиях духовно-нравственное воспитание понимается как педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, к которым относятся основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации [1]. В православной христианской традиции к таким базовым ценностям, на наш взгляд, относится система добродетелей, как моральных установок и нравственных идеалов, определяющих отношение личности к себе, другим людям, обществу на основе служения Истине, Добру, Красоте, выражающих стремление к Абсолюту и Вечности.

Выводы. В соответствии с положениями христианской антропологии при организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения мы считаем необходимым учитывать следующее:

1) признание человека и отношение к нему как к наивысшей ценности;

2) целостность личности человека как единство телесной, душевной и духовной стороны при приоритете последней, наполняющей смыслом его существование;

3) побуждение школьников к самосовершенствованию, руководствуясь идеалами Истины, Добра, Красоты, отражающими стремление к Абсолюту.

Литература:

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]: http://www. standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985.

2. Зеньковский, В. В. Принципы православной педагогики [Текст]//Хрестоматия. Педагогика Росссийского Зарубежья. Пособие для пед. университетов, институтов и колледжей .- М., 1996. С. 168-176.

3. Зеньковский, В. В. Основы христианской антропологии [Электронный ресурс]: http: //www. portal-slovo.ru›pedagogy/38280.php. (дата обращения 25.01.2016)

4. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория [Текст] // ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова: в 2 ч. Часть 2. Теоретические проблемы истории педагогики. - М., 2001. С. 111-310.

5. Каптерев, П. Ф. История русской педагогии [Текст] / П. Ф. Каптерев.- Петроград, 1915. С. 1- 32.

6. Лебедева, О. В. Основы духовно-нравственного воспитания в русской философии ренессанса [Текст] / О. В. Лебедева // Духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений. - СПб., 2009. С. 144-147.

7. Манасеина, М. Основы воспитания с первых лет жизни до полного окончания университетского образования[Текст] / М. Манасеина. СПб, 1894. 160 с.

8. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен [Текст]/ сост. Л. Н. Модзалевский.- СПб.,1892. С. 165-212.

9. Рубинштейн, М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой[Текст] / М. М. Рубинштейн. - М., 1927.

10. Христианская и психоаналитическая антропология [Электронный ресурс]: http://www. hramnagorke.ru›Жизнь во Христе›23/942 (дата обращения 25.01.2016)

11. Философская энциклопедия. [Электронный ресурс]: http://www. dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7901/АНТРОПОЛОГИЯ (дата обращения 25.01.2016).

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Легенчук Дмитрий Владимирович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Курганский государственный университет (г. Курган);
доктор педагогических наук, профессор Савиных Владимир Леонидович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Курганский государственный университет (г. Курган)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Аннотация. В статье анализируется влияние преемственности на процесс реформирования среднего и высшего профессионального образования, определены условия реализации процесса преемственности, дано общее понятиемодели преемственного образования в системе непрерывной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: концепция, многоуровневость,модель, непрерывность, образование, образоавательный комплекс, преемственность.

Annotation. The article analyzes the impact on the continuity of the reform of secondary and higher vocational education, determine the conditions of realization of continuity of the process, given the general ponyatiemodeli successive formation in continuous training system.

Keywords: concept, multi-level model, continuity, education, obrazoavatelny complex continuity.

Введение. Новые требования к качеству профессионального образования в целом и каждого его компонента в отдельности являются актуальными не только для отечественного образовательного пространства. Все больше именно рынок труда является фактором, определяющим необходимость непрерывности профессионального образования, его многофакторности, стабильности и востребованности. Создание единого европейского образовательного пространства, интеграция в него нашей системы образования, вынуждает отечественного законодателя регулировать развитие образования, мобильно изменять требования к будущему профессионалу и способам его подготовки. Только так возможно обеспечить равноправное участие России в этом процессе, обусловившим обновление, реформирование, возможность пересмотра контекстов, приоритета теоретических основ, в профессиональном образовании.

работе с мультимедиа ресурсами. Практически у каждого студента существует желание иметь свой собственный мультимедийный сайт в сети Интернет. Кроме того, обучаемые с удовольствием используют электронную почту и чат. Интернет обеспечивает студентов особыми способами коммуникативного общения, дает возможность обрести новых друзей, самовыразиться, заявить о себе, используя для этих целей элементы мультимедиа.

Мультимедиа технологии призваны сделать студента не только созерцателем готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования, оперативного использования.

В настоящее время для учебных заведений наиболее доступными мультимедиа средствами обучения являются различные сетевые версии – мультимедийные сетевые диски. К сожалению, эти материалы за редким исключением пока мало отличаются от обычных печатных изданий и, как правило, рассчитаны на внеурочную индивидуальную самостоятельную работу, поэтому основной теоретический материал по-прежнему представляется в знаково-символьной форме и сопровождается привычными готовыми статичными чертежами и рисунками.

Но имеющиеся мультимедийные курсы и образовательные программные продукты позволяют уже сегодня по-новому строить учебное занятие. Одним из перспективных и важных может стать комплексный подход к использованию мультимедиа-технологий при изучении некоторого относительно замкнутого раздела вузовской программы (с достаточно стабильным содержанием и устоявшимися методиками обучения) в условиях аудитории с интерактивной доской.

Выводы. Мультимедиа технологии неизмеримо расширяют возможности в организации и управлении учебной деятельности и позволяют практически реализовать огромный потенциал перспективных методических разработок, найденных в рамках традиционного обучения, которые, однако, оставались невостребованными или в силу определенных объективных причин не могли дать должного эффекта.

Литература:

1. Большая энциклопедия: В 62 томах. Т. 31. – М.: Терра, 2006. 592 с.

2. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Харвест, М.: ООО «Издательство “АСТ”», 2001. 976 с.

3. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во МГУ, 1969. 304 с.

4. Коновалова Н. А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Вологда, 2004. 23 с.

- компьютер и мультимедиа технологии как объекты изучения;
- компьютер и мультимедиа технологии как средства представления, хранения и переработки учебной информации;
- компьютер как средство организации учебного взаимодействия студентов;
- компьютер как средство управления учебной деятельностью [4].

Мультимедиа как форма представления информации разных видов обладают огромным потенциалом организации учебной деятельности. Мультимедиа ресурсы за счет увеличения доли информации, представленной в визуальной форме, открывают перед преподавателем новые возможности подачи учебного материала (цветные динамические иллюстрации, звуковое сопровождение, фрагменты «живых» учебных занятий и пр.). Электронные способы получения, хранения и переработки информации несут с собой новые виды учебной деятельности (создание учебных сайтов, электронных пособий, составление словарей, справочников и т. п.). У учебных заведений появляется возможность создания электронных библиотек с готовыми мультимедиа ресурсами, автоматизированного представления разнообразных дидактических материалов.

При использовании мультимедиа-ресурсов на учебном занятии преподаватель может гибко менять формы учебного взаимодействия со студентами (варьирование фронтальных, групповых и индивидуальных форм, поля самостоятельности обучаемых, индивидуализация обучения на основе учета познавательных интересов студентов, предоставление возможности работать в индивидуальном режиме и темпе и т. п.), а также применять новые формы учебного взаимодействия студентов с собой и между студентами.

Принципиальным вопросом в создании и практическом применении мультимедиа ресурсов для системы образования является направленность методики обучения на формирование позитивных мотивов, основанных на интересе и потребностях студентов. Только в случае высокой мотивации к использованию мультимедиа ресурсов, возможно результативное обучение студентов целенаправленному использованию образовательного потенциала таких ресурсов.

Исследования подтверждают, что применение мультимедиа-ресурсов в обучении стимулирует мотивацию обучаемых. Образовательные средства мультимедиа способствуют развитию у студентов интереса к обучению и повышению качества профессиональной подготовки, а также помогают им формировать умозрительные образы и модели, особенно при изучении технических объектов. Таким образом, в большинстве случаев применение мультимедиа положительно сказывается на мотивации студентов.

Современные компьютерные средства привлекают большинство обучаемых богатством красок, мультимедийными возможностями, оперативным поиском интересующей их информации о любимых музыкальных группах, музыкантах, футбольных командах, различных городах и странах, домашних животных, жизни других людей, что позитивно сказывается на воспитании.

Использование мультимедиа ресурсов способствует поиску обучаемыми новых решений. Примечательно, что функционирование многих современных мультимедиа-средств обучения основано на учете данного фактора. Существует достаточно много естественных мотивационных аспектов при

Формулировка цели статьи. В рамках изучения процесса преемственности среднего профессионального и высшего образования, нами был обнаружен ряд условий, способствующих ее развитию и реализации. В данной статье решается комплекс задач по описанию условий, способствующих реализации преемственность в региональном образовательном комплексе.

Изложение основного материала статьи. Сегодня продолжается разработка и уточнение содержания образовательных программ, определения профессиональных и общечеловеческих ценностей в контексте организации процесса получения профессии. Образовательные учреждения стали активными участниками создания качественных характеристик процесса образования и получаемого результата, разработки и апробации новых образовательных комплексов, в том числе и многоуровневых, различных моделей образования, включая преемственные, и обучение по сопряженным учебным планам и программам.

В рамках исследования процесса преемственности многоуровнего профессионального образования, нами анализировались точки зрения преподавателей и менеджмента учреждений образования относительно востребованности преемственности в среднем профессиональном и высшем образовании, организационного статуса многоуровневых образовательных учреждений, штатного и кадрового состава преподавателей, роли университета в обеспечении до- и послевузовского образования, профессиональной подготовки, а также интегрированности отечественных программ профессионального образования в международное образовательное пространство.

Интересен тот факт, что для анализа были выбраны регионы, в которых исторически сложилась региональная образовательная структура, обеспечивающая возможность получения практически всех доступных специальностей и профессий. Исследование проводилось в городах Кургане и Курганской области, Екатеринбурге и Новосибирске. Результаты исследования по всем регионам были примерно одинаковыми. Большая часть исследования была реализована в Курганской области. Базами исследования послужили учреждения образования НПО, СПО и Курганский госуниверситет. Нам также было необходимо определить отношение к проблеме преемственности практиков и административного звена системы образования региона.

Например, нами был проведен опрос специалистов, участвующих в областном совещании руководящих работников системы образования Курганской области на тему: «Управление качеством образования в условиях внедрения ФГОС», прошедшем в Курганском госуниверситете 29.06.2016, так же часть аудитории, проявившей интерес к тематике совещания и зарегистрированная электронно, была опрошена дистанционно.

Анализируя тематику совещания, содержание докладов и результаты анкетирования можно сделать вывод о озабоченности образовательного сообщества о судьбе и будущем профессионального образования в нашем регионе и России.

Участниками были озвучены следующие группы проблем: отход от традиций профессионального образования, в том числе нарушение преемственности в начальном, среднем профессиональном и высшем образовании; низкий показатель остепененности профессорско-

преподавательского состава учреждений НПО и СПО, неготовность преподавателей к интегрированной деятельности, нацеленной на удаленный образовательный результат; недостаточное внимание к организации программ по профессиональной ориентации. В ряде учреждений НПО одной из проблем является низкая квалификация преподавателей, а так же большой разрыв в возрасте, большое количество преподавателей, достигших пенсионного возраста.

Уменьшение количества вузов, способствующих непрерывности образовательного процесса, обеспечивающих все уровни профессионального образования по профилям «Социально – педагогическое образование» и «Социальная работа» образования, начиная с дополнительного и заканчивая постдипломным, происходит последние 5 лет, в том числе и в Зауралье., однако Вузы нашего региона идут другим путем – меняется профиль специальности, расширяется номенклатура специальностей по смежным профессиям, например социальный педагог, педагог-психолог, педагог дополнительного образования и т.д.

Одним из показателей качества учебно-методической подготовки преподавателей вузов и тех, кто проходит на их базе курсы переподготовки и повышения квалификации, является участие в построение международного образовательного пространства и умение оперировать информацией не только о тенденциях в российском образовании, но и знание зарубежной методики преподавания, изучение развивающихся новаций в сфере реформирования образования, однако этот процесс происходит крайне медленно. Изучая соотношение различных уровней профессионального образованием и довузовской подготовки, констатируем, что проблемы интеграции, а соответственно взаимодействия, отражаются на работе со школьниками, учащимися учреждений НПО и СПО как потенциальными абитуриентами. Общее количество педагогов российских школ, участвовавших в совместных проектах со школами дальнего зарубежья, мизерно, за критерий можно взять представление работ на выставках и участие в конкурсах. Для Курганской области этот показатель за 2015-2016 учебный год – менее 10 работ, большинство из которых формально выполненные задания и эссе на английском языке.

Приступая к созданию модели преемственности среднего профессионального и высшего образования. Мы пришли к выводу, что создание единого образовательного пространства является одним из условий обеспечения преемственности начального, среднего и вузовского этапов получения и повышения качества профессионального образования в современной России.

Проблемы обеспечения преемственности начальной, средней и вузовской подготовки в профессиональном образовании связаны с тем, что система непрерывной подготовки специалистов, существовавшая в СССР и неоднократно доказавшая свою эффективность, фактически перестала существовать в 90-е гг. XX в. Многочисленные реформы системы образования, реализация Болонской декларации, обусловили пересмотр главенствующих в образовании подходов, а также сложившихся в советский период образовательных методов и практик. Одним из следствий этого процесса стала разработка и внедрение в стране с 90-х гг. XX в. государственных образовательных стандартов.

решения задачи, относящейся к известному типу. Налицо как новые формы человеческой деятельности, так и новое разделение труда.

Дополнение возникает в случаях совместного решения одной задачи человеком и машиной, когда ЭВМ перенимает на себя решение некоторых частных задач, ранее решавшихся (не важно как) самим человеком. Компьютер дополняет человеческие возможности по переработке информации, увеличивая объем и скорость такой переработки.

Как известно, существуют различные типы взаимодействия человека, компьютера и мультимедиа ресурсов. В одних ситуациях, например при обучении, «инициатива» может принадлежать компьютеру, который последовательно предъявляет задачи студенту и оценивает его решения. Интересный вариант обучающих мультимедиа ресурсов – так называемая «сократическая программа», в которой задаваемые студенту вопросы обусловливаются как текущим контекстом общения, так и всей историей диалога во время учебного занятия. Диалог в этом случае индивидуализирован, т. е. приспособлен к своеобразию деятельности данного студента. Однако в более широком плане и здесь компьютер может и должен рассматриваться как средство – орудие деятельности преподавателя, остающегося «лидером» педагогического процесса.

Применяя в образовании современные информационные технологии и мультимедиа ресурсы, не следует забывать, что «творческий» уровень интерактивного взаимодействия человека с компьютером определяется содержанием и уровнем интеллектуального развития самого человека. А это означает, что в основе взаимодействия, объединяющего человека и мультимедиа ресурсы, должна лежать система личностных знаний.

В условиях информационного общества и информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека на протяжении всей его жизни. Поэтому при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютера и мультимедиа ресурсов в образовании основное внимание целесообразно уделять организации самостоятельной познавательной деятельности, развитию критического мышления, культуры общения, умению выполнять различные социальные и профессиональные роли. Резкой критике подвергаются традиционная система и практика обучения, построенные на трансляции и репродукции готового системного предметного знания, немотивированного собственными потребностями обучающихся.

Компьютер и мультимедиа ресурсы могут стать не только мощным средством становления и развития студента, но и, наоборот, способствовать формированию «шаблонного» мышления, формального и безынициативного отношения к деятельности и т. п. Поэтому в обсуждении перспектив использования мультимедиа ресурсов в образовании не должна умаляться, как иногда это делается, ни роль предметного обучения, ни роль преподавателя, хорошо знающего свой предмет и умеющего управлять развитием учебно-познавательной деятельности студентов. Только сделав преподавателя своим союзником, вооружив его конкретными мультимедиа-ресурсами, пригодными для использования на учебном занятии, и методиками их применения, можно надеяться на успешное развитие педагогических технологий на новой технологической базе. Использование мультимедиа технологий в обучении обычно рассматривается в четырех основных направлениях:

частичных действий, выполняемых им самим. В автоматизации умственной деятельности человека долгое время прогресс был достаточно скромным. Так, абак, применявшийся для арифметических вычислений еще в Древней Греции и Риме, использовался в Западной Европе вплоть до XVIII в.

Появившиеся в прошлом веке электронно-вычислительные машины (ЭВМ) произвели подлинный переворот в сфере умственной деятельности, который до сих пор требует осмысления. Радикально изменились формы хранения, переработки и передачи социального опыта. Несомненно, правы те ученые, которые говорят о том, что компьютеризация и современные информационные технологии открыли новый этап в природе функционального и онтогенетического развития человеческой психики. Неизбежным результатом этого может стать изменение структуры, стиля самой умственной деятельности и, как следствие, условий взаимопонимания специалистов, работающих в одной и той же области.

Рассмотрим некоторые аспекты деятельности субъекта в системе «человек – компьютер – мультимедиа ресурс». Известный отечественный психолог О. К. Тихомиров, занимающийся философскими и психологическими вопросами проблемы искусственного интеллекта, анализируя роль и место ЭВМ в деятельности человека, пишет: «Для нас ЭВМ, как и другие машины, – это созданные человеческой рукой органы человеческого мозга. Если на этапе создания двигателей машины служили орудиями деятельности человека при выполнении работы, требующей большого расхода энергии, то на этапе развития компьютеров последние стали орудиями умственной деятельности человека. Умственная деятельность сохраняет свое опосредствованное строение, но само средство является новым. Значит, вопрос о влиянии ЭВМ на развитие умственных процессов человека должен быть переформулирован так: в чем отличие опосредования умственных процессов компьютером от опосредования знаками? Вносит ли новое средство новые изменения в самую структуру умственных процессов? Можно ли, другими словами, выделить новый этап в развитии высших психических процессов человека?» [3, с. 198].

О. К. Тихомиров выделяет три основных точки зрения в описании взаимодействий человека, компьютера и мультимедиа ресурсов в сфере умственного труда: теорию замещения, теорию дополнения и теорию преобразования.

Замещение имеет место тогда, когда соответствующее программное обеспечение компьютера освобождает пользователя от знания алгоритмов решения многих классов конкретных задач в той или иной предметной области.

Алгоритм как полностью формализованная процедура решения задач данного типа разрабатывается специалистами, программистами составляется соответствующая программа, которая затем вводится в компьютер; пользователь же только использует алгоритм, хранящийся в памяти компьютера, не осваивая его. Чтобы получить интересующее решение, пользователю достаточно «механически» ввести условия задачи в компьютер.

Во взаимодействии человека с машиной действие пользователя опосредуется внешней, не усваиваемой им процедурой. Разработчики же алгоритма и программисты не освобождают себя от этой формальной процедуры, наоборот, они специально проводят формализацию, чтобы избавить потенциальных потребителей продукта от необходимости повторного

При позитивном решении большинства проблем современного образования, пусть и в перспективе, одна из проблем, на наш взгляд, остается неразрешенной – создание условий для обеспечения преемственности между уровнем подготовки выпускника учреждения среднего профессионального образования и требованиями к его компетенциям для поступления в вуз и последующим профессиональным ростом, независимо от того, когда он решит продолжить получение профессионального образования.

Понятие преемственности в науке трактуется неоднозначно, например, преемственность в педагогике интерпретирована как важнейший методологический принцип, значимый регулятив в поиске стратегий развития образования, обусловливающий цели, ценности, ведущие концепты, ориентиры педагогической рефлексии и операционализацию его диалогической сущности [5].

Несмотря на то, что проблема преемственности в обучении не нова в педагогической науке и исследуется уже не одно десятилетие, само понятие преемственности трактуется неоднозначно.

Преемственность как методологический принцип выделяется непосредственно из законов и закономерностей материалистической диалектики. Важнейшими из этих категорий являются закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания. В совокупности эти законы выступают в качестве философского уровня иерархии в развитии понятия преемственности. Поскольку преемственность характеризуется различными дискретными состояниями материи и степенью ее дифференциации в виде качественно отличающихся друг от друга структур, непрерывность в процессе развития была бы невозможна без определенной связи этих структур друг с другом, без определенной целостности систем, состоящих из отдельных дискретных объектов. Эта связь прерывного и непрерывного и, собственно, эволюционных и скачкообразных форм в процессе развития как раз и обнаруживается в форме преемственности, являющейся основой всякого развития в природе, обществе и мышлении.

Интересным также является трактование преемственности как установление необходимой связи и оптимального соотношения между компонентами на разных ступенях обучения в учебных заведениях системы непрерывного профессионального образования, когда каждая предыдущая ступень образования, помимо самоценности и логической завершенности подготовки специалистов соответствующего образовательного уровня, ориентируется на основное содержание и технологии обучения, характерные для последующей ступени. Это и обеспечивает опережающий характер профессионального образования и подготовку к освоению нового знания, переход на более высокую ступень в развитии всех профессионально значимых личностных качеств. Преемственность реализуется через систему взаимодействующих образовательных программ подготовки к универсальной многоаспектной деятельности.

Таким образом, самое общее представление о содержании учебного плана для учреждений НПО и СПО в дальнейшем трансформируется в многоуровневое планирование результата обучения, отраженном в перечне конкретных знаний, умений и навыков, верифицировать уровни достижения которых чаще всего затруднительно.

Мы изучили действующую нормативную базу, регламентирующую взаимодействие программ общего, начального, среднего и высшего профессионального образования. Были рассмотрены требования к результату обучения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Также рассматривались федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ по ряду дисциплин. Примерные программы конкретизируют содержание предметных тем образовательного стандарта, дают примерное распределение учебных часов по разделам курса и рекомендуемую последовательность изучения тем и разделов учебного предмета с учетом межпредметных и внутрипредметных связей, логики учебного процесса, возрастных особенностей учащихся [2].

В данной ситуации решением проблемы становится обучение молодежи в организациях дополнительного образования. Однако, как показывает практика, в Курганской области это сделать затруднительно. Из 18 учреждений дополнительного профессионального образования, на лиц, не имеющих среднего образования ориентировано всего 2, причем профиль подготовки ориентирован на лиц, проявивших способности в культуре и исскустве, а большая часть из них не заинтересована в таком виде образования, т.к. очно обучается в учреждениях НПО и СПО на художественных и музыкальных специальностях. Именно на эту категорию населения и направлено содержание одной из ключевых статей Закона «Об образовании в РФ», регулирующей реализацию дополнительных предпрофессиональных программ, «реализация образовательных программ в области искусств основана на принципах непрерывности и преемственности и направлена на выявление одаренных детей и молодежи в раннем возрасте, профессиональное становление, развитие обучающихся, основанное на возрастных, эмоциональных, интеллектуальных и физических факторах, а также последовательное прохождение взаимосвязанных этапов профессионального становления личности» [1, с. 83].

В довузовском сегменте, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», расширяются виды образовательных программ в организациях, оказывающих образовательную деятельность по программам дополнительного образования. Наряду с программами профессионального обучения, образовательными программами школьного образования предусматривается реализация дополнительных общеобразовательных программ, в частности дополнительные предпрофессиональные образовательные программы, особенностью которых является: нормативная регламентация минимума содержания, структуры и условий реализации таких программ; особый порядок набора; особый порядок аттестации учащихся. Законодательство определяет деятельность по реализации дополнительных предпрофессиональных программ только для детей.

Кроме того, существует огромная проблема реализации программ дополнительной профессиональной подготовки в колледжах и ПТУ, с одной стороны существует осознанная невостребованность профессиональных знаний со стороны обучающихся, а с другой – необязательность образовательных коллективов в формировании дополнительных профессиональных знаний. Другими словами – молодежь еще не созрела, не

Мультимедиа позволяют объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение, анимацию (мультипликацию) и представляют собой совокупность технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь и т. п.

Однако не все формы представления информации и синтеза различных искусств могут быть названы термином «мультимедиа». Данным понятием могут быть обозначены только те комбинации двух или более средств передачи информации, представленной в цифровом виде, которые эффективно интегрированы для управления с помощью единого интерактивного интерфейса или управляющей компьютерной программы.

В России мультимедиа технологии появились в конце 1980-х гг. в среде узких специалистов. В 1990-х гг. уже многие понимали важность этого направления и то, какую роль предстоит сыграть в недалеком будущем новым технологиям. Начало «бума мультимедиа» на российском компьютерном рынке отмечено в 1994 г., когда новые аудиовизуальные средства массовой коммуникации приобрели «status quo».

В настоящее время волна восхищения открывшимися техническими возможностями мультимедиа уже идет на спад. Наступает этап серьезного осмысления этого явления не только с эстетических и художественных, но и с концептуальных и методологических позиций, определения роли мультимедиа в обучении и повышении качества образования, анализа состояния теории и практики использования мультимедиа технологий в мировом образовательном пространстве.

Несмотря на то, что мультимедийные обучающие системы находят все более широкое применение в образовательном процессе на всех ступенях и в различных формах обучения, остается острый дефицит доступных широкому пользователю образовательных мультимедиа средств и программ. Кроме того, внедрение мультимедиа в учебные предметы и дисциплины средней и высшей школы ограничено как техническими возможностями, так и концептуальными и методологическими рамками.

К педагогическим условиям, способствующим внедрению мультимедиа технологий в учебный процесс высшей школы, можно отнести следующие:

- создание особой образовательной среды, направленной на повышение эффективности обучения с помощью мультимедиа технологий;
- предоставление учебной информации в сочетании с интерактивностью, обеспечивающее повышение качества обучения;
- использование мультимедиа технологий, способствующее повышению инициативы и самостоятельности обучаемых в освоении инноваций;
- обеспечение взаимодействия преподавателя и студентов посредством интерактивного диалога с компьютером, расширяющее границы познания нового, неизвестного.

Исходные формы деятельности обычно характеризуются тем, что субъект деятельности имеет целостное представление о ее структуре, умеет выполнять все входящие в нее действия и операции. Специализация и тем более автоматизация разрушают эту целостность, субъект в лучшем случае осмысливает и контролирует деятельность лишь с точки зрения результатов

Остановимся на сущности понятия «мультимедиа» (от лат. multum – много и media – средства). Дословный перевод с английского «multimedia» означает «много средств». В Большой энциклопедии мультимедиа – это «комплекс аппаратных и программных средств для работы с видеоизображением и звуком» [1, с. 68]. В Новейшем словаре иностранных слов и выражений «мультимедиа – разнообразные средства передачи информации – текст, звук, изображение, анимация и пр.» [2, с. 546].

Остановимся на сущности понятия «мультимедиа». Оно пришло из английского языка: «multi» – много и «media» – среда, т. е. дословный перевод «multimedia» означает «многосреды». Оригинальное английское словообразование вполне отражает смысл термина. Таким образом, под мультимедиа в широком смысле следует понимать комплекс аппаратных и программных средств, позволяющий пользователю работать с разнородными данными, организованными в виде единой информационной среды. Аппаратное и программное обеспечение являются определяющими аспектами мультимедиа.

К настоящему времени сложилось и другие варианты толкования рассматриваемого понятия:

- мультимедиа как идея – новый подход к хранению информации различного типа. Мультимедиа идеология – это стремление увеличить эффективность общения человека и компьютера за счет применения новых каналов передачи информации;
- мультимедиа как технология – совокупность организационных технических и программных средств, служащих для разработки мультимедиа-продуктов. Мультимедиа техника представляет собой конкретные элементы компьютера, обеспечивающие запись, обработку, хранение и воспроизведение мультимедийных данных (платы, комплексы и центры мультимедиа). Дальнейшее развитие мультимедиа идет в направлении объединения разнородных типов данных в цифровой форме на одном носителе в рамках одной системы. Новый стандарт оптического носителя – Blu-rau имеет емкость порядка единиц и десятков гигабайт и заменяет все предыдущие: DVD и CD;
- мультимедиа как продукт – организованная совокупность мультимедиа элементов, связанных определенной темой, снабжения средствами навигации и рассчитанная, в первую очередь, на зрительное и слуховое восприятие. Характерной особенностью мультимедиа-продукта является наличие в его содержании нескольких сюжетных линий (в том числе и выстраиваемых самим пользователем на основе «свободного поиска»).

Сказанное позволяет заключить, что мультимедиа являются одним из наиболее перспективных направлений использования компьютерных технологий в образовании. Область применения мультимедиа очень широка и их возможности в обучении еще полностью не изучены.

Актуальность применения мультимедиа технологий в образовательном процессе связана с дальнейшим развитием информатизации и повсеместным распространением глобальной компьютерной сети Интернет.

Необходимость применения мультимедиа технологий обусловлена также переходом от знаниевой парадигмы образования к компетентностной, что предполагает развитие творческих способностей обучаемых через интерактивность, мультимедиа в этом плане открывают ни с чем не соизмеримые познавательные возможности.

определилась со своими профессиональными приоритетами, а учреждение НПО ждет, когда это произойдет.

Важно отметить, что разработанные для обучения в колледжах дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы рассчитаны на обучающихся по программам НПО, а проблема подготовки обучающихся на уровне СПО к поступлению в вуз данными предпрофессиональными общеобразовательными программами также не решается. Интерес вызывает факт, что форма аттестации по окончании обучения по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам должна быть определена не Министерством образования и науки РФ, имеющем причастность к разработке ФГОС ВПО, учитывающим имеющуюся подготовку у абитуриентов, а федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим выработку государственной политики и нормативно-правовое регулирование в сфере культуры, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим выработку государственной политики и нормативно правовое регулирование в сфере образования [3].

Анализ нормативных документов конкретизировал следующую проблему: содержащиеся в законодательстве положения позволяют трактовать содержание образовательных программ слишком широко, что на практике мешает их интегрированности и, как следствие, не способствует выстраиванию последовательной непрерывной подготовки.

Противоречие между уровнем подготовки обучающимися в учреждения НПО, СПО и требованиями вуза к абитуриентам обусловлено нарушением преемственности в стандартах среднего и высшего образования, причиной появления которого являются не только упущения содержательного характера и возможность множественного трактования формулировок, не позволяющая выработать критерии для оценки уровня освоения учащимися программы, но и немобильностью учебных заведений в рамках регмональных образовательных комплексов, когда рынок труда диктует быструю смену специальностей и квалификации выпускников под свои потребности. И, хотя в современной образовательной концепции отражен принцип создания единого образовательного пространства, но в нормативных документах, построенных на основе компетентностного подхода эта задача пока не решена.

Одним из вариантов может стать не только согласование содержания и стандартов обучения, но и внедрение на довузовском этапе разноуровневого обучения, позволяющего как осуществить индивидуальный подход, так и обеспечить открытость, гибкость образовательной системы. Программы довузовской подготовки осуществляются с использованием дифференцированных по уровню сложности заданий, различаются по продолжительности и разнообразию формы (очное, очно-заочное, экстернат, профильные классы).

Выводы. Таким образом, среди наиболее значимых педагогических условий, способствующих преемственности довузовского и вузовского этапов профессиональной подготовки можно выделить:

1) согласование содержания обучения и требований на начальном, среднем и вузовском этапах профессионального образования;

2) создание единого пространства профессионального образования на основе разработки и внедрения модели, способствующей непрерывной

профессиональной подготовке, а также позволяющей реализовать разноуровневое обучение в учреждениях СПО;

3) выработка критериев оценки создания условий преемственности начального, среднего и вузовского этапов профессионального образования.

Литература:

1. Кошеутова, О. Л. Преемственность архитектурно-художественного образования в процессе довузовской и вузовской подготовки: дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Омск, 2016 – 205 с.

2. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: Монография / Д.В. Легенчук. - Курган, 2011. - 164 с. (10 п.л.).

3. Легенчук, Д.В. Особенности образования в контексте преемственности / Д.В.Легенчук // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И.Вернадского. – Тамбов, 2012. – № 1 (37). - С. 115-118.

4. Легенчук, Д.В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образовании / Д.В.Легенчук // Мир науки, культуры, образования: Международный научный журнал. – 2012. - № 3 (34). – С. 102-104.

5. Стукашев Е.В.. Преемственность подготовки специалистов по гостеприимству в региональной системе "колледж-вуз": диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Москва, 2007 179 с.

6. Чекалева, Н. В. Инновационные подходы в подготовке будущих специалистов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 2 (49). – С. 105–110.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Лукьяненко Виктор Павлович
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);
аспирант, тренер-преподаватель Воликов Руслан Александрович
МОУ ДОД ДЮСШ №5 (г. Ставрополь)

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ В ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ В УДАРНЫХ ВИДАХ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ (НА ПРИМЕРЕ БОКСА И КИКБОКСИНГА)

Аннотация. В статье подробно описаны взгляды различных учёных, касающиеся оптимизации и индивидуализации тренировочного процесса, особенностей подготовки на предсоревновательном этапе единоборцев различных тактических стилей, весовых категорий и спортивных квалификаций. Авторами разработаны и предложены новые подходы к организации учебно-тренировочного процесса на предсоревновательном этапе, направленные на совершенствование индивидуальных физических возможностей и индивидуального технического мастерства единоборцев, принадлежащих к различным тактическим стилям ведения поединков.

Ключевые слова: фактор, индивидуализация, оптимизация предсоревновательный этап, бокс, кикбоксинг, единоборства.

13. Штейнберг, В.Э. Логико-смысловые модели и познавательная самостоятельность // История. Все для учителя. 2014 г. – № 11 (35) – С. 2-5

14. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 371.134+378.147

кандидат педагогических наук, доцент Стариков Дмитрий Александрович
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

Аннотация. В содержании статьи рассматриваются педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс высшей школы. При этом акцент делается на модернизацию образования, необходимость и важность информатизации и компьютеризации. Автор обосновывает необходимость и важность мультимедиа технологий и выделяет их отличительные признаки. Автор анализирует педагогические условия успешности внедрения мультимедиа технологий.

Ключевые слова: мультимедиа идея, мультимедиа технология, мультимедиа продукт.

Annotation. In the article considers pedagogical conditions of implementation of multimedia technologies in educational process of higher school. The emphasis is on the modernization of education, the necessity and importance of Informatization and computerization. The author substantiates the necessity and importance of multimedia technologies and highlights their distinctive characteristics. The author analyzes the pedagogical conditions for the successful implementation of multimedia technologies.

Keywords: multimedia idea, multimedia technology, multimedia product.

Введение. Активное внедрение мультимедиа технологий в образовательный процесс общеобразовательной и профессиональной школы – важнейший фактор модернизации образования. В настоящее время данные технологии являются к одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений в области информатизации.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в обосновании педагогических условий, обеспечивающих успешное внедрение мультимедиа технологий в образовательнй процесс высшей школы.

Изложение основного материала статьи. К основным отличительным признакам мультимедиа технологий относятся:

- объединение аппаратных и программных средств в многокомпонентную информационную среду (текст, видео, фото, графика, звук);
- обеспечение надежности хранения, передачи, использования и хранения больших объемов информации;
- унификация и простота переработки информации.

степени завершенности (рис. 2), так и во время групповой работы, где учащиеся, работая с единой для всех моделью, имеют возможность самостоятельно распределить предложенные задания в пределах группы с учетом индивидуальных способностей.

Литература:

1. Алексашина, И.Ю. Диалог предметного и интегративного подходов в современном естественно – научном образовании / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Е.В. Иваньшина, А.А. Ульянова // Научный журнал «Академический вестник», СПбАППО – 2011, выпуск 4-5 (16-17) – С. 36-46

2. Алексашина, И.Ю. Интегративный подход в естественно-научном образовании / И.Ю.Алексашина // Научный журнал «Академический вестник», СПбАППО. – 2009, выпуск 3(8) – С. 20-30

3. Алексашина, И.Ю. Интеграция как методология естественно-научного образования // Материалы городской научно – практической конференции «Интеграция как методология естественно – научного образования» / под. ред. И.Ю. Алексашиной. – СПб.: СПб АППО, 2012. – С. 3-6

4. Алексашина, И.Ю. О миссии интегрированного курса «Естествознание» в основной школе / И.Ю.Алексашина // «Естествознание в школе», – 2004. – №2 – С. 6-11

5. Алексашина, И.Ю. Особенности моделирования содержания урока предметных и интегрированных курсов естественнонаучной направленности / И.Ю. Алексашина, Г.П. Смирнова, О.В. Фролова / Опыт преподавания естествознания в России и за рубежом: сборник научных статей. М.: ИЕФРА-М, 2015. – С. 143-151

6. Дергачева, Е.В. Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве [электронный ресурс] // Вестник КАСУ. 2007. №1. URL: http://www.vestnik-kafu.info/journal/9/320/ (дата обращения: 20.07.2015).

7. Лактионова, Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности её субъектов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010, № 12 – С. 40-54

8. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. — 352 е.: ил. — (Серия «Практическая психология»)

9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – С. 324-331

10. Ульянова, А.А. Ценностно-смысловые ориентиры интегрированного курса «Естествознание» как предмет освоения педагогами // Научный журнал «Академический вестник», СПбАППО – 2009, выпуск 3(8) – С. 31-36

11. Штейнберг, В.Э. Дидактическая многомерная технология + дидактический дизайн (поисковые исследования): монография [Текст]. – Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2007. – 136 с.

12. Штейнберг, В.Э. Защита интеллектуальной собственности в области образования: дуализм проблемы // Научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом». – Кемерово, Государственное образовательное учреждение «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2012, выпуск 3 (7). – С. 58-63

Annotation. The article gives a detailed description of different views of scholars on the efficiency enhancing of a training process, preparation features at the pre-contest stage of kick-boxers and boxers of different tactical styles, weight categories and sport qualifications. The authors have developed and proposed new approaches for the organization of a training process at the pre-contest stage. The approaches are aimed at the improvement of individual physical abilities and individual technical competency of combat athletes using different tactical fighting styles.

Keywords: factor, individualization, optimization, pre-contest stage, training process, boxing, kick-boxing, combat sports.

Введение. Согласно современным представлениям, индивидуализация процесса подготовки спортсмена на предсоревновательном этапе обусловлена углублённой специализацией, осуществляемой в соответствии с индивидуальными способностями атлета, и затрагивает все стороны его подготовки, а также определяет выбор средств, методов и уровней тренировочной и соревновательной нагрузки.

Решение задачи индивидуализации в спорте направлено на поиск путей повышения эффективности учебно-тренировочного процесса в целях оптимизации спортивной работоспособности и достижения наиболее высоких результатов, особенно на предсоревновательном этапе.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть основные факторы повышения результативности тренировочного процесса кик-боксёров высокой квалификации различных тактических стилей, весовых категорий на предсоревновательном этапе подготовки к ответственным соревнованиям.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд для оптимизации, повышения эффективности тренировочного процесса необходимо выделить в подготовке единоборца восемь основных факторов, учитывая которые, боец может добиться высоких спортивных результатов.

Первый фактор – важная роль специализированной силовой подготовки на предсоревновательном этапе и зависимость результативности тренировочного процесса на данном этапе от её структурной организации.

В этой связи значительный интерес для нас представляют работы, в которых показано, что специализированная силовая подготовка имеет существенное значение именно на предсоревновательном этапе подготовки спортсменов.

В работах В.И. Филимонова [7], В.В. Лисицына [4] показано, что при возрастающей значимости индивидуального технико-тактического мастерства и физической подготовленности наиболее целесообразной является ступенчатая система подготовки к основным соревнованиям годичного цикла. При этом многие специалисты склоняются к мнению о том, что организация подготовки на предсоревновательной этапе должна иметь трёхступенчатую структуру:

- этап физической подготовки и совершенствование технико-тактического мастерства (2–3 микроцикла) и переходный период;
- этап специальной физической подготовки и совершенствования индивидуального технико-тактического мастерства (2–3 микроцикла) и переходный период;
- этап специальной подготовки и совершенствования индивидуального

технико-тактического мастерства (2–3 микроцикла).

При этом необходимость постепенного рационального достижения высокого уровня тренированности к концу подготовки требует такого распределения задач и средств подготовки, которые бы обеспечили на первом этапе подготовку организма спортсмена к максимальным нагрузкам специального характера на втором этапе, основной задачей которого является повышение уровня физической и психической работоспособности боксера. Специальная силовая подготовка проводится в скоростном и скоростно-силовом режимах. Задачи третьего этапа – восстановить и повысить специальную работоспособность боксера, достижение высокого уровня развития всех её сторон. Большое значение на данном этапе имеет индивидуализация скоростно-силовой подготовки с учетом технико-тактических и морфологических особенностей кик-боксеров.

Второй фактор связан с закономерностью, отражающей тот факт, что любое движение человека всегда конкретно и целенаправленно. Поэтому и сила, проявляемая мышцами для обеспечения этого движения, также конкретна и целенаправленна. Отсюда о силе мышц, способах её развития и совершенствования следует рассуждать не вообще, а только с учётом особенностей решаемой с её помощью двигательной задачи.

Ещё не так давно задачи общей физической подготовки (ОФП) заключались в развитии так называемых кондиционных возможностей (силы, быстроты, выносливости и др.), необходимых во всех видах спорта. Считалось целесообразным дифференцированно развивать их с помощью узконаправленных средств и затем интегрировать в некую структуру при *выполнении спортивного упражнения.*

В настоящее время становится всё более очевидным, что функция физической подготовки заключается не в развитии физических качеств, а в интенсификации мышечной работы в специфическом для каждого конкретного вида двигательной деятельности двигательном режиме с целью активации процесса адаптации организма не к физическим нагрузкам вообще, а к специфическим условиям этой конкретной деятельности.

В соответствии с этим фактором любая тренировка только тогда может иметь ощутимый эффект, когда тренирующее воздействие подбирается с учётом особенностей динамического механизма двигательного действия.

Иными словами, средства и методы силовой подготовки должны быть всегда в высокой степени специализированными для того, чтобы адекватно соответствовать режиму работы двигательного аппарата в конкретном движении и способствовать его качественному совершенствованию.

Методологически сущность этого фактора сформулирована в так называемом принципе «динамического (силового) соответствия», включающего в себя ряд теоретически и экспериментально обоснованных критериев оценки [1].

Третий фактор связан с дисгармоничностью развития различных мышечных групп.

При определении наших теоретических и научно-методических позиций по данному вопросу большое значение сыграли исследования, в которых показано, что отдельные мышечные группы даже у спортсменов самой высокой квалификации нередко отстают в своём развитии.

Объясняется это тем, что по мере роста мастерства спортсмена все больше

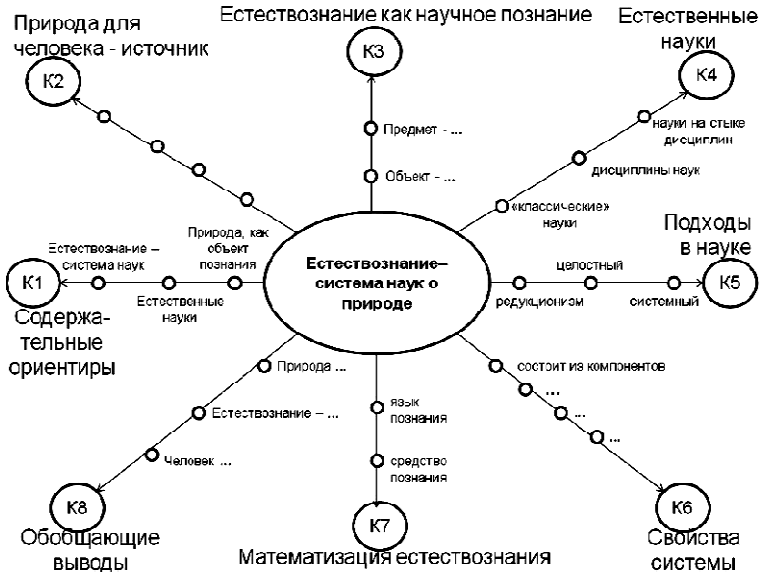


Рис. 2. Раздаточный материал для учащихся к уроку на тему «Природа в зеркале науки»

Выводы. Таким образом, в процессе проектирования логико-смысловой модели на основе содержания интегрированного курса «Естествознание» и при осуществлении последующей работы с ней представляется возможным создание условий, которые, по мнению В.А. Ясвина, необходимы, для организации развивающей образовательной среды [14, с. 234]:

- «во-первых, задействовать *все «каналы» личностного развития* («перцептивный», «когнитивный» и «практический»)», чему может способствовать создание проблемных ситуаций или выдвижение гипотез в контексте идеи гармонизации отношений в системе «Природа↔Человек» на этапе «вызова», предшествующего проектированию ЛСМ или выполнение заданий проблемного характера с применением созданной модели на этапе «подведение итогов»;
- «во-вторых, актуализировать действие соответствующих *психологических механизмов личностного развития* (познавательных процессов, фантазии, рефлексии, эмпатии, проектирования и т.д.)», что достигается как на этапе подготовки к уроку учителем, так и при организации самого процесса моделирования или во время анализа полученной ЛСМ и на этапе рефлексии;
- «в-третьих, строить образовательный процесс в соответствии с возрастными, половыми, этническими и другими специфическими *индивидуальными особенностями* личности», что представляется возможным, как при проведении индивидуальной работы, например, учащимся для осуществления самостоятельной работы могут быть предложены ЛСМ разной

снижения познавательных затруднений учащихся, способствует их самоопределению, развитию коммуникативных умений и навыков самообучения. Однако, как мы отмечали выше, «субъектами образовательной среды выступают как обучающийся, так и педагог» [7, с. 42]. Исходя из этого, приведем некоторые примеры влияния логико-смыслового моделирования на развитие учителя как субъекта образовательной среды.

Во-первых, у педагога возникает необходимость освоения методики логико-смыслового моделирования, требующей перехода «от последовательного (монологичного) изложения содержания учебной темы к его системному, многомерному отображению, основанному на процедурах анализа знаний, на разделение темы на смысловые группы и узлы, расположении их в логически удобном порядке и т.д.» [11, с. 49].

Во-вторых, специфика интегрированного курса «Естествознание» обуславливает особенности логико-смыслового моделирования на всех его этапах, что, как показывают данные полученные в ходе опытно-экспериментальной работы на базе СПб АППО, вызывает определенные затруднения у многих учителей-предметников, так как требует от них «переориентации профессионального мышления и предыдущего индивидуального педагогического опыта, поскольку логика интегративного подхода принципиально отличается от логики линейных курсов предметного обучения» [2, с. 28].

В-третьих, как отмечает большинство респондентов, проектирование учебных логико-смысловых моделей на этапе подготовки к уроку способствует актуализации знаний, расширению кругозора учителя. На наш взгляд это обусловлено, с одной стороны, необходимостью освоения нового материала, поиском дополнительной информации, например, с целью создания гуманитарного фона, а, с другой стороны, формированием авторского стиля педагога за счет освоения и разработки различных методических приемов, способствующих целенаправленному развитию воображения и самостоятельности учащихся.

внимания уделяется средствам специального силового развития. В хорошо освоенном двигательном действии очередность включения и выключения мышц, одновременность и последовательность их рабочей активности довольно строго фиксированы. При этом наиболее стабильным признаком является активность основных для данного движения мышечных групп, в то время как для других групп мышц, принимающих участие в движении, включение в работу, как правило, носит весьма вариативный характер.

В исследованиях Мансур Хамда [5], К.Н. Копцева, [3], было убедительно показано, что отставание в развитии одной из групп мышц может оказать отрицательное влияние на динамику всего упражнения, в том числе и силы удара. Именно эти авторы одними из первых выделили «***доминирующие»*** группы мышц, и «***отстающие»*** группы мышц. Мы считаем, что для достижения максимального результата, в соревновательном упражнении отстающие группы мышц должны быть «подтянуты» до должного уровня.

Четвёртый фактор – отражает зависимость проявления силовых возможностей от стиля ведения поединка.

Важнейшим аспектом, влияющим на формирование индивидуальной манеры ведения боя кик-боксера, является психомоторный, который, в свою очередь, обусловлен генетически заданными индивидуальными свойствами нервной системы, особенностями темперамента и нервно-мышечного аппарата спортсмена. В процессе спортивного совершенствования у единоборцев формируются различные доминирующие способности, которые отражаются на особенностях боевой манеры и проявляются в технике выполнения комбинаций и тактике ведения боя.

Анализ соревновательной деятельности боксеров позволил Г.О. Джерояну и Н.А. Худадову сформулировать гипотезу о возможности деления боксеров на условные тактические типы: игровик, темповик, нокаутер, в основе которого лежит предрасположенность боксера к той или иной деятельности [2].

В специальных исследованиях показано, что формирование у единоборцев тактической манеры обусловлено преимущественно их генофондом, реализуется в процессе спортивного совершенствования посредством целенаправленных управляющих воздействий.

При этом Ю.Б. Никифоров утверждает, что процесс индивидуализации должен идти, прежде всего, за счет развития умений и качеств, характерных для излюбленной манеры боя боксера. Автор считает, что вряд ли целесообразно требовать от игровика, чтобы он достиг силы нокаутера или плотности боя темповика. Ему лучше отрабатывать подвижность, быстроту ударов и передвижений, повышать эффективность подготовительных ситуационных действий [2].

В этой связи при совершенствовании технико-тактического мастерства с партнером необходимо отрабатывать комбинации ударов, защит и передвижений, нейтрализующих действия темповика, игровика, нокаутера, универсала, силовика, т.е. усовершенствование тактики ведения поединка.

Пятый фактор – зависимость проявления силовых возможностей от морфологических признаков.

В своих работах А.А. Новиков, Б.М. Рыбалко, (1965), Г.С. Туманян, (1967), Г.С. Туманян, В.Ф. Бабанин, (1967) выявили, что силовая и скоростно-силовая подготовленность бойцов имеет диаметрально противоположенные зависимости от морфологических признаков. Если по мере увеличения

размеров тела спортсменов все собственно силовые показатели возрастают, то скоростно-силовые снижаются [7].

Кроме этого, ряд исследователей отмечают, что среди условий, влияющих на величину проявляемой силы, существенное значение имеет относительное положение рабочих звеньев тела, т.е. поза человека, увеличение или уменьшение плеча и момента силы мышц, что, в свою очередь, изменяет механические условия их работы. Эти условия могут быть выгодными, когда силовой потенциал мышц используется полностью, и невыгодными, когда максимальное напряжение мышц используется частично [1].

Данный фактор должен быть определяющим при формулировании практических заданий и методических рекомендаций по выполнению ударных движений в процессе проведения тренировочных занятий.

Шестой фактор – зависимость проявления силовых возможностей от принадлежности к той или иной весовой категории.

В работах М.А. Овакяна, [6]; В.И. Филимонова [7] были изучены показатели соревновательной деятельности в трёх группах весовых категорий: легковесов (48-60 кг) средневесов (63,5-71 кг) и тяжеловесов (75 кг и выше). В результате обнаружено восемь статистических различий между тяжеловесами и легковесами. При этом тяжеловесы имеют преимущество в эффективности ударов, нанесенных на дальней дистанции, и по силе ударов. По количеству серий и одиночных ударов на средней дистанции легковесы превосходят тяжеловесов, а по эффективности атаки на дальней дистанции уступают им. Боксеры-средневесы превосходят тяжеловесов по времени боя на средней дистанции.

Авторы пришли к выводу о необходимости разработки модельных характеристик соревновательной деятельности с учетом трёх групп весовых категорий, что способствует дифференциации и индивидуализации тренировочного процесса.

Седьмой фактор связан с давно известным фактом о том, что результатом координационной деятельности мышц, особенно в упражнениях скоростно-силового характера, является концентрация силы в самых ответственных с точки зрения биомеханической целесообразности фазах движения [1]. Будучи одной из наиболее типичных закономерностей выработки и совершенствования двигательного навыка, такая концентрация силы в виде динамических акцентов является необходимым условием формирования динамической структуры сложного двигательного акта и повышения его результирующего рабочего эффекта.

Факт изменчивости взаимосвязей между элементами структуры движений под воздействием различных условий позволяет предполагать, что их характер может существенно меняться и в результате различных форм тренировочных воздействий. При их правильной организации изменение характера взаимосвязей между элементами структуры влечёт за собой улучшение техники выполнения движений.

По мере приспособления к внешним условиям появляются возможности для более эффективного решения двигательной задачи. Это становится возможным благодаря дифференциации и усиления динамических акцентов, а также более чёткой локализации их во времени и пространстве наряду с объединением в определённую систему.

анализа предложенной учебной информации, учащиеся смогли бы приобрести личностные смыслы (смысловая составляющая), которые впоследствии будут отражены на оси К8» (условно названную нами «Обобщающие выводы») [5, с. 149]. Таким образом, начиная с данного этапа, через структуру и целенаправленность содержания урока осуществляется реализация его смысловой составляющей, поскольку «она определяет подходы к изучению материала, которые облегчают учащимся внутреннюю смысловую работу, способствуют интериоризации ценностей в процессе мыслительной деятельности, что, в свою очередь, определяет как развитие когнитивной сферы, так и ценностно-смысловых структур личности, отвечающих социальным ожиданиям современного мира» [10, с. 31].

На последующих этапах конструирования ЛСМ определяется набор опорных узлов (узловых элементов содержания – УЭС) – «смысловых гранул» для каждой координаты путём логического или экспертного (интуитивного) выявления узловых, главных элементов содержания, ключевых факторов для решаемой проблемы и т.п. («грануляция» знаний). Далее осуществляется систематизация УЭС: определение основания для ранжирования опорных узлов и их расстановка по основанию. Затем информационные фрагменты переформулируются для каждого опорного узла ключевыми словами, словосочетаниями или аббревиатурой [9, с. 328; 13., с. 3].

Конструирование ЛСМ способствует не только наглядному представлению информации, усиливая «опорность мышления благодаря возможности «всматриваться» в модель, в то время как в обычный текст «всматриваться» как в нечто целое невозможно и пр.» [11, с. 53], но и более глубокому пониманию и переосмыслению изучаемой темы благодаря логической организации знаний.

Однако, как отмечает В.Э. Штейнберг, «построение структуры ЛСМ целесообразно рассматривать как подготовительный этап моделирования изучаемого объекта». Одним из важнейших этапов логико-смыслового моделирования, по его мнению, является выявление связей между узловыми элементами содержания, «так как число связей между элементами значительно выше числа самих элементов, а содержание связей необходимо прояснять и обосновывать в процессе анализа объекта» [11, с. 46]. При этом необходимо определить: направление, содержание, тип связи и её значимость [13., с. 3], что, на наш взгляд, способствует приобретению смыслов и развитию коммуникативных умений. Этому же способствует выполнение заданий проблемного характера с применением созданной модели на этапе подведения итогов.

Большое значение для развития личности субъектов образовательной среды, их самоопределения представляет этап рефлексии, которая так же может быть проведена с применением созданной ЛСМ. Например, учащимся может быть предложено следующее задание:

«Проанализируйте созданную вами ЛСМ:

1. Что из рассмотренного на этом уроке было для Вас новым (обозначьте символом «v»)?
2. Что осталось не понятным (обозначьте символом «?»)?
3. Удалось ли достичь целей урока, решить задачи урока, найти материал для обоснования состоятельности гипотезы?».

Итак, применение логико-смыслового моделирования создает условия для

Сначала «в центр будущей системы координат (условный фокус внимания) помещается объект конструирования (раздел материала, тема, проблемная ситуация, задача и т.п.)» [9, с. 328]. При изучении курса «Естествознание» определение целей урока осуществляется в контексте ведущих идей и ценностно-смысловых ориентиров курса, вследствие чего на данном этапе конструирования ЛСМ целесообразно, чтобы в качестве объекта конструирования модели выступала ведущая идея урока, отражающая его ценностную составляющую. В примере, представленном на рисунке 1, ведущей идеей урока является то, что естествознание, представляя собой систему наук о природе, является фундаментом научного миропонимания, лежащего в основе научно обоснованного природопользования. Ценностная составляющая реализуется через отбор содержания, осуществляющийся на следующем этапе конструирования ЛСМ.



Рис. 1. Логико-смысловая модель «Естествознание – система наук о природе»

Далее «определяется набор координат (круг вопросов) по проектируемой теме (К1-К8), в которые могут входить такие смысловые группы, как цели и задачи изучения, объект и предмет, сценарий и способы изучения, содержание и гуманитарный фон изучаемой темы» и т.д. [9, с. 329]. Затем осуществляется ранжирование выделенных частей: попарное сравнение; заключение о приоритетности; размещение по часовой стрелке [13, с. 3]. Важной особенностью данного этапа, обусловленной спецификой интегрированного курса «Естествознание» является то, что круг вопросов ЛСМ определяется так, чтобы в процессе моделирования на основе применения опорных знаний и

При повторных воспроизведениях двигательного действия диапазон вариативности в количественном значении и временном отношении между её элементами уменьшается. При этом более эффективные варианты интеграции элементов движения дифференцируются от менее эффективных. Происходит как бы «сжатие», концентрация этой системы во времени. Она обретает устойчивость и приобретает все признаки целостной структуры с точно определёнными, конкретными причинно-следственными связями между её элементами.

Восьмой фактор связан с феноменом следовых явлений в центральной нервной системе.

Всякое раздражение, каким бы оно ни было кратковременным, оставляет в нервной системе следы. Эти следовые явления, длящиеся некоторое время после прекращения действия раздражителя, свидетельствуют об относительной инертности нервной системы и имеют огромное значение в деятельности организма. Эти явления и связанные с ними процессы структурно-функциональной приспособительной перестройки лежат в основе тренированности организма. Они определяют непрерывность развития тренированности, несмотря на прерывность тренировочного процесса [4].

Использование следовых явлений открывает важные перспективы для повышения эффективности силовой подготовки и, что особенно важно подчеркнуть, при снижении объёма тренировочной работы [1]. На наш взгляд, как раз в этом и должна заключаться интенсификация тренировочной работы, а не в бесконечном повышении её объёма и интенсивности.

Выводы. Таким образом, подводя итоги данной статьи, отметим, что, на наш взгляд, при построении учебно-тренировочного процесса, особенно на этапе спортивного совершенствования, необходимо учитывать вышеперечисленные факторы в комплексе.

Кроме того, для определения критериев оптимального управления тренировочными нагрузками необходимо исходить из следующих положений:

- тренирующее средство должно быть оптимальным по силе раздражителем, соответствующим текущему функциональному состоянию организма;
- тренировочный эффект любого средства снижается по мере роста уровня физической подготовленности занимающихся;
- следы предыдущей работы изменяют тренирующий эффект любого средства;
- тренирующий эффект комплекса воздействий определяется не только и не столько суммой раздражителей, сколько порядком их следования и разделяющими их временными интервалами;
- управляющее воздействие в целом должно включать комплекс раздражителей, обеспечивающих формирование требуемой для данного вида двигательной деятельности структуры физической подготовленности, с учётом подготовленности каждого конкретного занимающегося.

Всё вышеизложенное позволит оптимизировать и повысить результативность учебно-тренировочного процесса бойцов различных весовых групп, квалификаций, тактических стилей.

Литература:

1. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1970 – 170 с.

2. Джероян Г.О., Худадов Н.А. Предсоревновательная подготовка боксера. М., 1971. 271 с.
3. Копцев К.Н. Повышение эффективности специальной скоростно-силовой подготовленности боксёров высокой квалификации на предсоревновательном этапе: дис. канд. пед. наук. СПб., 2012. 178 с.
4. Лисицин В.В. Технико-тактическая подготовка высоко – квалифицированных женщин – боксеров: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2015. 22 с.
5. Мансур Хамда. Индивидуализация общей и специальной силовой подготовки боксеров высокой квалификации на предсоревновательном этапе: дис. канд.пед наук. М., 1999. 176 с.
6. Овакян М.А. Управление процессом подготовки высококвалифицированных боксеров в связи с особенностями взаимосвязи тренировочной и соревновательной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1983. 24 с.
7. Филимонов В.И. Педагогическая система физической подготовки боксеров: дис.док. пед. наук. М., 2003. 479 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант кафедры социологии и психологии управления
Магомедов Пейзулла Алипханович
ФГБОУ ВО «Государственный университет управления» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье отражены основные идеи формирования системы ценностей семьи у современной молодежи, а также некоторые важные тенденции развития семьи в современном обществе. Сформулированные на основе полученных данных выводы могут быть использованы педагогами, психологами, социальными работниками как принципиальные ориентиры воспитательной работы, остро необходимые в период радикальных социальных изменений. Автор статьи рассматривает отдельные общие тенденции развития самого института семьи. Современный этап его развития может быть охарактеризован движением по пути все большей вариативности моделей семейной жизни и усиления значимости его психологической составляющей, что отчасти обусловлено тенденцией молодёжи одновременно наследовать и модифицировать традиции предыдущих поколений.

Ключевые слова: «семейный отношения», «нравственные ценности», «студенческая молодежь», «семейное воспитание».

Annotation. This article reflects main ideas of formation of system of values of modern youth and also some important trends in the development of the family in modern society. Formulated on the basis of the data obtained insights can be used by teachers, psychologists, social workers as the fundamental guidelines of educational work, sorely needed in a period of radical social change. The author reviews the General trends of the development of the institution of the family. The current stage of its development can be characterized by the movement towards greater variability

ценности содержания и прогнозируя содержание личностных смыслов учащихся» [1, с. 37].

Таким образом «ведущие идеи и ценностно-смысловые ориентиры интегрированного курса «Естествознание» определяют педагогическое целеполагание, принципы отбора содержания и стратегию методики преподавания» [10, с. 35].

Рассматривая особенности организации образовательной среды на уроках естествознания, необходимо учитывать структуру понятия «образовательная среда». Так В.А. Ясвин выделяет следующие ее компоненты [8, 14]:

- социальный компонент, который должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функции и уважение друг к другу, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, их сплоченность и сознательность, авторитетность руководителей [8, с. 72];
- пространственно-предметный компонент, как и социальный, характеризует не столько совокупность, «коллекцию» тех или иных пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т.п.), сколько способ их функционирования в данной образовательной среде [14, с. 261].;
- технологический компонент (содержание и методы обучения), который «призван адекватно опосредовать, целесообразно преобразовывать взаимодействие субъекта образовательного процесса с пространственно-предметным и социальным компонентами образовательной среды» [14, с. 275].

По мнению В.А. Ясвина именно «технологический компонент закладывает основы, задает стратегические ориентиры проектирования образовательной среды» [14, с. 275].

Одним из возможных дидактических средств организации технологического компонента образовательной среды при изучении курса «Естествознание» может выступать логико-смысловое моделирование учебной информации в контексте Дидактической многомерной технологии (ДМИ, В.Э Штейнберг).

Логико-смысловое моделирование можно определить как бинарное (т. е. двухкомпонентное) моделирование знаний, основанное на выявлении узловых/ключевых элементов содержания (первый компонент), выявлении связей между ними (второй компонент) и свёртывания обозначений первого и второго компонентов (требование визуализации, где визуализация - процесс представления данных в виде изображения для удобства понимания и оперирования) [13, с. 4]. Ключевым этапом логико-смыслового моделирования является конструирование логико-смысловой модели (далее ЛСМ, см. рис. 1), которую В.Э. Штейнберг определяет как конкретную форму реализации дидактических многомерных инструментов (ДМИ) в виде образно-понятийных моделей, содержащих смысловой и логический компоненты, причем последний выполнен в «солярной» координатно-матричной форме рекурсивного типа для размещения понятий (или их мультикодовых эквивалентов) и смысловых связей между ними [12, с. 63].

Рассмотрим основные этапы конструирования логико-смысловой модели как одного из важнейших элементов организации образовательной среды посредством логико-смыслового моделирования при изучении курса «Естествознание».

происходит ее свободное и активное саморазвитие» [14, с. 11]. В свою очередь, образовательную среду, «которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» он называет развивающей образовательной средой (творческой) [14, с. 221].

Большим потенциалом для организации развивающей образовательной среды обладает интегрированный курс «Естествознание» на основе интегративного подхода (И.Ю. Алексашина), освоение которого способствует не только формированию представлений о современной естественнонаучной картине мира, но и обуславливает выбор нравственных ориентиров учащихся. Одним из возможных средств создания условий для развития субъектов образовательной среды на уроках естествознания может выступать логико-смысловое моделирование учебной информации в контексте Дидактической многомерной технологии (В.Э. Штейнберг).

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является показать возможности логико-смыслового моделирования учебной информации как средства организации развивающей образовательной среды на уроках естествознания с учетом особенностей интегрированного курса «Естествознание» (10-11 кл.).

Изложение основного материала статьи. Особенности организации образовательной среды на уроках естествознания в 10-11 классах обусловлены спецификой интегрированного курса «Естествознание», построенного на иных концептуальных и дидактических принципах, нежели линейные курсы естественнонаучной направленности. Поскольку данный курс является системообразующим для дисциплин естественнонаучного цикла, его содержание опирается на уже сформированные предметные системы знаний (знание - средство), т.е. «обобщая и структурируя знания, полученные на предварительных этапах обучения, выступает как фундамент мировоззрения школьников» [4, с. 6]. Конечную цель естественнонаучного образования можно определить как «становление системы знаний, убеждений и способов деятельности, позволяющих будущим специалистам осознать свою социальную и профессиональную роль в решении проблем взаимодействия природы и человека на основе научно обоснованного природопользования, направленного на решение общечеловеческих проблем планетарного масштаба» [3, с. 3].

В основе конструирования интегрированных курсов естественнонаучной направленности лежит определение системообразующего фактора (интегратора), позволяющего «выявить доминанты, ведущие к организации определенных компонентов в систему, обнаружить специфические основания возможных связей между ними» [2, с. 23]. Так с конца 80-х годов XX века в исследованиях кафедры естественнонаучного образования СПб АППО под руководством И.Ю. Алексашиной при разработке курса «Естествознание» развивается интегративный подход, концептуальной основой которого выступает феномен гуманитаризации содержания естественнонаучного образования, предполагающий интеграцию знаний различных циклов учебных дисциплин вокруг проблем взаимодействия человека и природы. «Системообразующими при этом становятся ведущие идеи курса: единства, целостности и системной организации природы; взаимозависимости человека и природы; гармонизации системы «природа-человек» [3, с. 6], дидактический потенциал которых раскрывают ценносто-смысловые ориентиры, «выделяя

models of family life and reinforce the importance of its psychological component that is partly due to the trend of young people at the same time to inherit and modify the traditions of previous generations.

Keywords: «family relations», «moral values», «young students», «family education».

Введение. Семья как социальный институт является объектом комплексного изучения различных связанных между собой общественных, естественных и гуманитарных наук. В ряду социальных общностей семья занимает особое место, оно определяется двумя ее основными функциями: во-первых, семья является главным средством передачи культурного наследия последующим поколениям; и, во-вторых, семья - единственная группа, увеличивающаяся, разрастающаяся благодаря не приему новых членов извне, а путем рождения детей, а значит, группа поддерживает биологическую непрерывность общества.

В настоящий момент трансформация семейных ценностей связана с высоким уровнем разводимости, ростом внебрачной рождаемости, приводящей к увеличению числа неполных семей, ослаблением родственных связей, снижением качества семейного воспитания, обострением конфликтности [1-5].

Как отмечает Голод С.И. [6] в современной семейной культуре происходит не только автономизация брачности, но и изменение всей системы матримониального поведения: в предбрачном, брачном и послебрачном периодах. В традиционной модели для ритуала предбрачного поведения принципиальным является участие, воля или хотя бы согласие родителей на брак. Для современной модели поведения характерны браки по личной договоренности партнеров. Меняется отношение к разводам и серийным бракам: от маргинального до легализации. Однако происходящие изменения, по мнению С.И. Голода, ни в коем случае не должны ассоциироваться с кризисом семьи. Закономерности изменения семьи созвучны общесоциальным переменам, модернизация глобального общества влечет за собой трансформацию отдельных институтов [6, 61-89].

В современных условиях тотальных социальных изменений актуальной становится проблема развития ценностно-ориентационной системы представлений студенческой молодежи о семейных отношениях, т.к. именно этот период развития личности характеризуется необходимостью осмысления полученного социального и интимного опыта, знаний, приобретенных в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Актуальность данной работы состоит и в том, что в ней предпринята попытка изучения содержания представлений о семье у разных групп старшеклассников и студентов в особый период - на стыке веков и тысячелетий, после распада тоталитарного государства, в условиях демократизации общества и высокой степени социальной нестабильности. В изменившихся социальных условиях современная молодежь оказалась в сложных условиях: она вынуждена создавать новые приоритеты в жизни на обломках традиционной системы ценностей. А это, несомненно, находит свое отражение и в содержании представлений о семейных отношениях [7].

Данное исследование, являясь психологическим, в то же время имеет выраженный междисциплинарный аспект. Оно базируется на современных

принципах научного анализа социальных представлений, психологии семьи, психологии личности, возрастной и педагогической психологии.

Таким образом, настоящее исследование представлений о семейных отношениях у студенческой молодежи раскрывает важные аспекты процесса переосмысления ориентиров развития семьи, отдельного человека и общества в целом, и полученные данные представляют материал для разработки принципиальных направлений современной педагогической деятельности в области семейной проблематики.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение содержания представлений о своей будущей семье в разных группах молодежи.

Изложение основного материала статьи. Особую значимость в современных условиях приобретает актуализация ценностного отношения молодежи к семье как социальному институту. В ценностном мире каждого человека существуют некие «сквозные» ценности, которые являются практически стержневыми в любой сфере деятельности. Сегодня рушатся ценности, которые еще вчера казались стабильными, так как исчезают социальные гарантии, растут экономические катаклизмы.

Многие исследователи семейных ориентаций молодёжи, особенно студенческой молодежи, отмечают, с одной стороны, их проблематичность и далёкое от желаемых ориентиров качество, с другой стороны, их большое значение для формирования будущей семьи.

В связи с этим особую значимость приобретает изучение ценностных установок современной молодежи. На наш взгляд, необходимо выяснить отношение молодежи к семье, семейным отношениям, распространенность моральных норм в оценочных и поведенческих установках молодого поколения.

Большое внимание было уделено проблеме формирования у студентов ценностных отношений в отношении института семьи. Являясь предметом исследования многих наук, ценностные отношения могут рассматриваться как индивидуальная личностная характеристика, компонент структуры личности, определяющий ее направленность. Мы пришли к умозаключению, что система ценностных отношений является результатом усвоения ценностных значений социума, преломленных через индивидуальные личностные характеристики, и непосредственно связана со всей потребностно-мотивационной сферой человека.

Студенты находятся в возрасте, наиболее значимом для формирования ценностных отношений. В процессе анализа научной литературы было выявлено, что, с одной стороны, семейные ценности сохраняются в современном обществе, с другой стороны, видоизменения интересов студентов снижает ценность создания семьи в их глазах [5].

Для того чтобы узнать, насколько современная молодежь готова к созданию семьи и каковы ее семейные установки, необходимо определить, как относится молодое поколение к семейным отношениям, к семейным ценностям, к созданию семьи и рождению детей. Для этого мы провели качественное исследование студентов, предложив им записать в свободной форме свои размышления о семье, семейных отношениях, их установках на семью, о нравственных ценностях общества, о роли религии в жизни студентов и в становлении и развитии семейных ценностей.

Педагогика

УДК:378.2

учитель Смирнова Галина Петровна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 683 Приморского района (г. Санкт-Петербург)

ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УРОКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

Аннотация. Организация развивающей образовательной среды способствует свободному и активному самоопределению и саморазвитию личности обучающихся и педагогов. В данной статье рассматриваются возможности и особенности применения логико-смыслового моделирования учебной информации как средства организации развивающей образовательной среды на уроках естествознания.

Ключевые слова: образовательная среда, логико-смысловая модель, логико-смысловое моделирование, организация образовательной среды.

Annotation. The organization developing educational environment conducive to free and active self-determination and self-development of students and teachers. This article discusses the possibilities and peculiarities of application of logical-semantic modeling of educational information as a means of organization of the developing educational environment in the science class.

Keywords: educational environment, logical-semantic model, logical and semantic modeling, organization of educational environment.

Введение. Для современного этапа модернизации образования характерна ориентация на создание условий способствующих всестороннему развитию личности обучающихся, их самоопределению и самореализации.

Психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, называют ***образовательной средой*** (Е.Б Лактионова, д.п.н.) [7, с. 46]. При этом данное развитие, отмечает Е.Б. Лактионова, «является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающими». Субъектами образовательной среды выступают как обучающийся, так и педагог [7, с. 42].

Средоориентированный подход позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность обучающегося в область формирования «образовательной среды», в которой происходит его самообучение и саморазвитие [6]. Различные модели образовательной среды как объекта психолого-педагогического проектирования и экспертизы рассматриваются в трудах таких ученых как В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков. С.Д. Дерябо, Г.А. Ковалев, В.И. Панов, В.А. Ясвин, и др.

В.А. Ясвин в своем исследовании, посвященном проблемам моделирования и проектирования образовательной среды отмечает, что «чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно

– рефлексивная функция – организация регулярного осмысления студентом своих действий и способов реализации ИОТ формирования социальной компетентности.

Указанные педагогические условия формирования социальной компетентности студентов колледжа экспериментально проверены на примере многопрофильного колледжа, функционирующего в условиях малого города Крайнего Севера. В процессе исследования доказана результативность процесса формирования социальной компетентности студентов многопрофильного колледжа в малом городе Крайнего Севера при реализации представленных в диссертационном исследовании педагогических условий.

Выводы. В процессе экспериментальной работы выявлено, что совокупность данных педагогических условий:

– создаёт «прецедент» для использования *субъектности*, «самости» обучающегося в процессе саморазвития, самосовершенствования путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта;

– позволяет активизировать *деятельность* обучающихся, направленную на конкретный результат;

– обеспечивает возможность обучающихся *самостоятельно* задавать и реализовывать траекторию своего развития (ставить цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения);

– формирует способность и потребность к постоянной *рефлексии* своей деятельности, позволяющей контролировать и оценивать процесс и результат);

– строится с учетом психолого-возрастных индивидуальных особенностей развития обучающихся.

Литература:

1. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html

2. Ковалева, Т. М., Кобыща, Е. И., Попова, С. Ю., Теров, А. А., Чередилина, М. Ю. Профессия «тьютор» [Текст]. – М. – Тверь: СФК – офис. – 2012. – 246 с.

3. Плюхина, С. В. Научные подходы к определению сущности социальной компетентности личности [Текст] / С. В. Плюхина // Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2015. – С. 34-38.

4. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М.: Национальный фонд подготовки кадров, 2001

5. Эльконин, Б. Д. Размышления о перестройке советской системы образования [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы образования. – 2008. – №2. – С. 6-32.

Необходимо отметить, что особый всплеск активности в изучении семьи и брака приходится на период до середины 90-х годов XX века. Характерен интерес к проблеме сходства - различия супругов в плане личностных характеристик, а также ролевых и ценностных отношений (Н.А. Волкова, А.К. Дмитренко, Т.В. Галкина, Д.В. Ольшанский, П. Ощепкова, Б.М, Петухов, К.Витек, Д. Майерс и др.); исследовались факторы супружеской совместимости и их влияние на стабильность брака. Большой перечень работ посвящен проблеме ориентаций супругов в сфере семейных ролей (Н.Н. Обозов, Н.Ф. Федотова, В, Матина, Е.В. Антонюк и др.).

На необходимость учета в исследованиях изменений, происходящих в семье на разных стадиях ее жизни, указывают Ю.Е. Алешина, Н.А. Волкова, Т.М. Мишина, Т.А.Гурко и др. Проблемы молодой семьи нашли свое отражение в работах Э.К. Васильевой, С.И. Голода, Т.А. Гурко, Л.М. Ивановой, В. Ковалева, М.С. Мацковского, З.Н. Файнбурга, А.Г. Харчева.

В нашей работе проблема ценностей семьи и семейных отношений является центральной. Семья является важнейшей социальной средой формирования личности и основным институтом воспитания, отвечающей не только за социальное воспроизводство, но и за воссоздание определенного образа жизни, образа мыслей и отношений. Поэтому общество заинтересовано в прочной, духовно и нравственно здоровой семье, а, следовательно, - благополучной. Система ценностей является динамичной системой, формирующейся в процессе всего периода воспитания и социализации, играющей ведущую роль в процессе принятия решения, позволяющей решать, что для человека значимо и важно в семейной жизни.

Выводы. Анализ эмпирических данных, полученных нами в ходе исследования, позволил выяснить, что студенческая молодежь обеспокоены недостаточной ролью семейных ценностей в обществе, причину упадка ценностей они видят в переориентации людей на потребление материальных благ. По их мнению, пропаганда семейных отношений и ценности семьи может способствовать укреплению нравственности в обществе. Это убеждение основано на том, что семья является для студенческой молодежи наиболее значимой ценностью, студенты ориентированы на создание стандартной двухдетной семьи. Наряду с традиционными взглядами на институт семьи, прослеживается и постепенное принятие модернистских взглядов. Вместе с тем, исходя из анализа ответов на вопросы анкеты, можно сделать вывод: большинство студентов понимает, что традиционные, включая и семейные ценности способствуют созданию крепкой семьи и нравственно здорового общества [1].

Возрождение семейных традиций и обычаев способствуют укреплению семьи. В.В.Путин в Послании Федеральному Собранию РФ в мае 2016 года, излагая суть возможных государственных действий по улучшению демографической ситуации в стране, отметил, что проблему низкой рождаемости невозможно решить без изменения отношения всего общества к семье и ее ценностям и для этого необходимо восстановить старинные ценности бережного отношения к семье, к родному очагу.

Проблема заключается в поиске возможностей совмещения традиционных ценностей и неизбежно возникающими новыми веяниями, с созданием институтов, способных на практике объединить традиционные и новые ценности и внести их в сознание молодежи [7 - 10].

Тем не менее приходится констатировать, что исследований по данной проблематике в отечественной психологии явно не достаточно для исчерпывающего понимания возникающих в этой сфере нарушений. Имеющиеся зарубежные исследования по психологии супружеских представлений, позволяя очертить лишь общие контуры соответствующей феноменологии, не отражают отечественного своеобразия проблем в супружеских отношениях россиян.

Исходя из того, что истоки многих проблем лежат в нарушении представлений о соответствующей реальности, мы в нашем исследовании обратились к изучению представлений об эффективных стратегиях построения семейных отношений на этапе создания семьи.

Очевидно, что жизненные стратегии являются основополагающими для организации человеком соответствующего пространства жизнедеятельности, задают приоритеты и расставляют акценты в нем. Знание стратегий построения межличностных отношений позволяет понять, что является основным на соответствующем этапе, своевременно обнаружить зарождающиеся проблемы, наметить меры психопрофилактики возможных деформаций и осуществить психологическую коррекцию отдельных аспектов семейных отношений [11- 13].

Результаты исследования позволяют увидеть сквозь призму представлений молодежи о семейных отношениях отдельные общие тенденции развития самого института семьи. Вероятно, этап его интенсивных изменений может быть охарактеризован движением по пути все большей вариативности моделей семейной жизни и усиления значимости его психологической составляющей, что отчасти обусловлено тенденцией молодежи одновременно наследовать и модифицировать традиции предыдущих поколений.

В настоящем исследовании вопрос сопоставления научных и обыденных знаний о семье не занимал центрального места, однако полученные результаты выявили их связь, созвучие, но не совпадение. Научные и обыденные представления о семье вариативны по разным основаниям. И если первые (научные) больше связаны с определенными научно-исследовательскими подходами к семье, то вторые (обыденные) хаотичны, тесно связаны с интенсивными изменениями жизни современного общества и являются их отражением.

Семья - очень важное, ответственное дело человека. Семья приносит полноту жизни, счастье, но каждая семья является, прежде всего, большим делом, имеющим социальное значение. Цель нашего общества - счастье людей, одним из его важнейших слагаемых которого является здоровая, крепкая семья, ведь именно она растит и воспитывает новое поколение. Но создание крепкой и здоровой семьи требует прочного фундамента ценностных отношений молодежи к семейным отношениям [4].

Семейная жизнь требует от человека очень разных знаний и умений, а также навыков, которые формируются в повседневной жизни, начиная ещё с родительской семьи.

Литература:

1. Азизова Н.Р. Российский поликультурный социум: сущность и специфика // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2013. № 2. С. 29-35.

Избыточная образовательная среда отличается более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности, в такой среде наиболее полно актуализируются межличностные и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности.

Позиция педагога в избыточной образовательной среде сменяется позицией помощника в нахождении индивидуальных решений и способов поведения.

Избыточность образовательных ресурсов колледжа для формирования социальной компетентности обучающихся реализуется с помощью таких пространственно-предметных средств как: событийность в образовательной среде колледжа, организация избыточного пространства учебной деятельности. организация избыточности возможностей для внеучебной деятельности.

Для осуществления права свободного выбора человеком различных альтернатив личностного и профессионального становления в условиях избыточности образовательной среды, необходимо научить этого человека выбирать и осмысливать последствия своего выбора, помочь ему на первых порах управлять программой своего развития, т. е. обеспечить сопровождение.

Большинством современных авторов (Е. А. Александрова, В. А. Сластенин и др.) термин «сопровождение» понимается в широком смысле как поддержка обучаемого, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности ребенка за выбор варианта решения проблемы, как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого [1].

В настоящий момент различного рода сопровождения личности в образовательных учреждениях осуществляют психологи, социальные педагоги, тьюторы, коучи и т. д. Особое место в этом ряду принадлежит тьютору («тьютор» в переводе с английского — учитель, преподаватель, репетитор, опекун, наставник). Тьюторское сопровождение - это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

Тьютор создаёт избыточную образовательную среду, насыщенную множеством предложений, которые потенциально могут быть интересны обучаемому, затем он сопровождает так называемую «навигацию» его движения в этом пространстве предложений, обсуждая при этом различные стратегии. Подобное сопровождение основывается на принципе индивидуализации, поэтому на наш взгляд, именно роль тьютора в учреждениях СПО является наиболее приемлемой для решения задач социального и личностного развития студентов.

Основными функциями педагогического сопровождения являются:

– мотивационная функция – формирование мотивации студентов на развитие социальной компетентности;

– коммуникативная функция – с одной стороны, обеспечение эффективной коммуникации педагога и сопровождаемого, с другой стороны – взаимодействие сопровождаемого с социумом.

каждого курса отслеживается динамика и результативность продвижения студента в рамках ИОТ, по окончанию обучения результатом реализации ИОТ становится представление студентом своего портфолио для обеспечения комплексной оценки социальной компетентности выпускника колледжа.

На наш взгляд, при проектировании ИОТ студентам должна быть предоставлена определенная свобода оформления проекта (как именно будет выглядеть ИОТ - схема, план действий, пошаговая технология), но должны быть четко поставлены условия содержательного наполнения ИОТ (например, условие обязательного включения в свой индивидуальный образовательный маршрут 1-2 учебных дисциплин по выбору и 1-2 двух клубов, кружков, творческих объединений в пределах образовательной среды колледжа. Кроме этого минимума студенты могут использовать для саморазвития и формирования социальной и профессиональной компетентностей любые другие возможности образовательной среды колледжа, а также использовать возможности внешней образовательной среды (города, региона и т. д.). Приветствуется также использование любых способов саморазвития и самообучения в домашних условиях, например, освоение способов развития памяти, самостоятельное изучение иностранного языка, дистанционное обучение и т. д.

Важнейшим условием реализации на практике идеи индивидуальной образовательной траектории, является возможность свободного выбора как условия развития. Логика личностно-ориентированного подхода также предполагает выбор и освоение субъектом путей профессионального и личностного становления из множества вариантов. Поэтому образовательная среда должна стать источником данной избыточности ресурсов.

В последние годы в научной литературе всё чаще стал употребляться новый термин для обозначения образовательной среды – «избыточная образовательная среда». Одно из первых упоминаний данного термина связано с появлением в 2012 году монографии «Профессия «тьютор» (Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина), в которой описываются сущность и функции нового для российского образования специалиста – тьютора, призванного помогать обучающемуся выстраивать индивидуальную образовательную программу.

По мнению авторов монографии, «избыточность» образовательной среды – обеспеченность образовательного пространства комплексом условий, влияний и возможностей для выбора и реализации обучающимися индивидуальной образовательной траектории [2].

Предложенная авторами идея избыточности нашла отклик в педагогических кругах, так как логически «вписывается» в требования времени и ФГОС о создании «социокультурной среды» для всестороннего развития личности обучающихся. «Избыточность» образовательной среды является одним из главных условий для реализации обучающимися индивидуальной образовательной траектории, так как выбор чего-либо подразумевает наличие возможностей, вариантов такого выбора.

Избыточность образовательной среды – это насыщение образовательного пространства разнообразными возможностями (ресурсами) для обучения, общения, деятельности, которые помогают обучающемуся накопить необходимый опыт проживания различных социальных ситуаций, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

2. Азизова Н.Р., Бочарова В.Г., Гукаленко О.В., Николаев М.В., Гобова Е.С. Социально-педагогическая подготовка родителей к воспитанию детей в поликультурном пространстве: Научно-методическое пособие - Москва, 2015.

3. Азизова Н.Р., Николаев М.В. Социально-психологопедагогическое сопровождение межнациональных семей в современном поликультурном социуме // Теория и практика общественного развития. 2014. № 16. С. 177-180.

4. Алимова Б.М. Роль семьи в сохранении и передаче этнических культурных традиций. Махачкала, 1990. 205 с.

5. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. М.: Педагогика, 1993. 114 с.

6. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Изд-во «Петрополис», 1998. – 272 с.

7. Магомедова З.Ш. Влияние этноса на формирование духовно-нравственных ценностей // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 5. С. 19-22.

8. Магомедова З.Ш., Мунгиева Н.З. Использование опыта народной педагогики в практике современного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (31). С. 39-42.

9. Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана. 2-е изд., доп. и перераб. - Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. - 183 с.

10. Николаев М.В. Региональные технологии и программы по формированию социально-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей в неполных семьях // Aspectus. 2015. № 3. С. 20-24.

11. Уварова Н.Н. Современное студенчество и его ценностное отношение к семье // Прикладная психология и психоанализ. 2012. № 3. С. 11.

12. Уварова Н.Н. Формирование у студентов ценностного отношения к семье в открытом социокультурном пространстве // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 22. С. 92.

13. Уварова Н.Н. Формирование ценностного отношения студентов к институту семьи: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук - Ставрополь, 2006

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и теоретической педагогики Магомедова Замира Шахабутдиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры теории и истории социальной работы Джафарова Джамиля Темирхановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И ГУМАНИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье представлены направления совершенствования и гуманизации семейного воспитания средствами народной педагогики. В данной статье отражены основные идеи народной педагогики, на которых формируется личность. Высокое представление о своем народе как носителе ценных моральных качеств, активном участнике исторических событий способствует формированию у учащихся стремления быть достойными представителями его, что ведёт к содержательному самовоспитанию. Авторы пришли к выводу, что разработка методической системы по использованию традиционного опыта семейного воспитания в интеграции с достижениями педагогической науки позволит совершенствовать и гуманизировать содержание школьно-семейного воспитательного процесса.

Ключевые слова: «народная педагогика», «общество», «джамаат», «семья», «семейное воспитание», «самовоспитание».

Annotation. The article presents areas of improvement and humanization of family education by the means of folk pedagogy. This article reflects main ideas of folk pedagogy, in which personality is formed. High idea of his people as a source of valuable moral qualities, active participant of historical events contributes to developing students ' desire to be worthy representatives of him, which leads to substantial self-education. The authors concluded that the development of a methodological system for the use of the traditional experience of family education in the integration of achievements of pedagogical science will allow to improve and to humanize the content of school-family educational process.

Keywords: "folk pedagogy", "Company", "Jamaat", "family", "family education", "self-education".

Введение. Перед человеческим обществом со времени его появления стоят две главные, жизненно важные для нормального функционирования общества задачи: непрерывное выполнение производственной (трудовой) деятельности и воспитания подрастающих поколений. Обе эти задачи общество главным образом решает с помощью семьи, являющейся его важнейшим воспитательным институтом.

Семья – это не только совокупность совместно проживающих кровных родственников двух-трех поколений, но и уникальный трудовой и воспитательный коллектив, искренне заинтересованных во всесторонней подготовке своих питомцев к жизни людей [1-5].

Л. А. Петровской и др., мы определили структуру социальной компетентности студента (выпускника), которая включает обеспечивающий уровень (индивидуальные личностные качества - ответственность, целеустремленность, организованность, социальную адаптивность, социальную активность) и компетентностный уровень (компетентность социального взаимодействия, коммуникативная компетентность, информационная компетентность).

Под компетентностью социального взаимодействия нами подразумевается способность к установлению взаимопонимания, конструктивному сотрудничеству с людьми); под коммуникативной компетентностью - владение вербальными и невербальными средствами общения), под информационной компетентностью - владение современными технологиями приёма, переработки, сохранения и передачи информации. Каждая компетентность, в свою очередь, структурирована компонентами (мотивационная готовность, знание, опыт, отношение, самоконтроль) [3].

Исследования в области педагогики и психологии указывают на необходимость применения при формировании у обучающихся социальной компетентности подходов, методов, форм, базирующихся на принципах индивидуализации и персонализации процесса обучения, субъектности, приоритета самостоятельной деятельности обучающихся.

В контексте исследования нами выделены следующие педагогические условия формирования социальной компетентности студентов многопрофильного колледжа:

– организация субъектной «включенности» студентов колледжа в процесс формирования социальной компетентности посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий формирования социальной компетентности (ИОТ) в учебной и внеучебной деятельности;

– обеспечение «избыточности» образовательной среды для реализации свободного выбора студентами путей и способов формирования социальной компетентности из множества вариантов;

– осуществление педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории формирования социальной компетентности студентов.

Согласно теории Б. Д. Эльконина, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать ситуации «включения». Слово «включение», употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений [6].

Индивидуальная образовательная траектория формирования социальной компетентности студента начинается с проекта, который студент защищает по окончании изучения дисциплины «Введение в профессиональную деятельность». Исходя из требований образовательного и профессионального стандартов, анализа индивидуальных личностных особенностей студента, возможностей образовательной среды колледжа, региона, студенты проектируют ИОТ, в которой определяют – какие компоненты социальной компетентности развиты в достаточной степени, какие – подлежат развитию, а также предполагают, с помощью чего этого можно достичь.

Реализация ИОТ начинается со второго семестра обучения, осуществляется в течение всего периода обучения, при необходимости подкрепляется педагогической сопровождением (поддержкой) преподавателей спецдисциплин, куратора группы, социального педагога), по окончанию

В 2000 г. разработчиками Стратегии модернизации содержания общего образования был сделан вывод о том, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и других сферах» [4].

В связи с этим, разрабатываемая в России концепция компетентностного подхода в образовании получила ориентацию на формирование человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, адаптироваться к жизненным ситуациям и решать профессиональные задачи.

Изложение основного материала статьи. Исследованию социальной компетентности обучающихся посвящено множество научных работ (В. И. Байденко, Г. Э. Белицкая, Е. Н. Борисенко, С. З. Гончаров, Е. В. Земцова, И. А. Зимняя, Н. В. Калинина, В. Н. Куницина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, и др.).

Однако применение в педагогической теории и практике категории «социальная компетентность» по-прежнему затруднено отсутствием единых научных и практических подходов к определению сущности, содержания (структуры) социальной компетентности личности.

В результате систематизации различных научных подходов к понятию «социальная компетентность», нами выделены наиболее известные трактовки исследуемого понятия:

– социальная компетентность в аспекте речевой и межличностной коммуникации (В. Н. Куницина, Л. А. Петровская, Н. Хомский и др.);

– социальная компетентность как способность личности к эффективному взаимодействию с другими людьми (Д. Зиммер, М. И. Лукьянова, Р. В. Овчарова, В. Уайт и др.);

– социальная компетентность как показатель адаптации; социализации, социальной зрелости, способность к самореализации (Г. Е. Белицкая, Н. В., Калинина, Е. В. Коблянская, Н. А. Рототаева, Г. К. Селевко и др.);

– социальная компетентность как высшая степень осознания социальной действительности, способность к гармонизации проблем социума (А. В. Брушлинский, С. З. Гончаров, В. Ш. Масленникова и др.).

Определяя структуру социальной компетентности, авторы подчеркивают интегративный характер исследуемого понятия, в составе которого содержатся в качестве компонентов не только знания, умения, навыки, опыт, интеллект, мотивация, но и личностные качества (Н. В. Калинина, С. Н. Краснокутская и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы и образовательной практики нами предложено уточненное определение понятия «социальная компетентность студента (выпускника) профессиональной образовательной организации» как «совокупности индивидуальных личностных качеств и сформированных компетентностей, обеспечивающих в своём единстве успешное решение задач социального взаимодействия, адаптации и самореализации в учебной и профессиональной деятельности».

Взяв за основу идеализированную модель целостной социально-профессиональной компетентности И. А. Зимней, положения о содержании социальной компетентности В. М. Басовой, Н. В. Калининой, В. И. Куниципой,

Этническая система воспитания – величайшая духовная ценность народа, она фундаментальный слой всей этнокультуры. Ее возрождение и функционирование в семье и национальных образовательных учреждениях – актуальная общественно значимая задача, стоящая перед учеными-этнопедагогами, педагогической и родительской общественностью, перед каждым взрослым членом общества, выступающего в качестве воспитателя подрастающего поколения.

Если объективно подойти к сущности функционировавших до самого последнего времени связей между семейным воспитанием и школой, то нетрудно заметить, что семья полностью находилась на педагогическом иждивении школы. Школа осуществляла педагогическое просвещение родителей, обогащала и облегчала воспитательную работу в семье, внося туда научные достижения и ценный опыт. Взамен от семьи школа чего-либо ценного в смысле воспитания подрастающего поколения не получала. Вернее, она не считала, что традиционный воспитательный опыт, которым владеет семья из поколения в поколение, может быть пригодным в общественном воспитании. Между тем школа изучением и анализом семейной педагогики не занималась, вследствие чего ее представления о ней были далеки от реальности. В то же время отдельные учителя-энтузиасты, глубоко и без предубеждений осмысливающие народный опыт воспитания в семье, ратовали за его использование в школьном воспитательном процессе и делали в этом направлении робкие шаги на свой страх и риск.

Коренным образом положение меняется в связи с тем, что в начале 90-х годов XX века в дагестанской национальной школе было введено изучение этнокультурных предметов «Культура и традиции народов Дагестана» и «Подготовка юношей и девушек к жизни». Данная инновация в дагестанской школе, востребованная духовными потребностями общества, означает, что многовековой опыт семейного и джамаатского (общественного) воспитания, реализуемый главным образом посредством традиций, обычаев, моральных ценностей, актуален для современной школы прежде всего своими гуманистическими целями и содержанием, в высокой степени действенностью и результативностью в формировании подрастающих поколений [6; 8; 9; 11].

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является всестороннее изучение опыта народной педагогики для совершенствования и гуманизации семейного воспитания, изучение преемственных связей между воспитанием в семье и общественных образовательных учреждениях как важнейшее условие достижения целей воспитания, а также для приобщения подрастающего поколения к духовным ценностям народа.

Изложение основного материала статьи. Интеграция традиционного семейного воспитания с педагогической наукой и школьной практикой служит цели всесторонней подготовки подрастающего поколения к жизни – к трудовой и общественной деятельности, созданию семьи и воспитанию в ней будущих детей.

Взаимосвязь, взаимообогащение педагогической теории и опыта традиционного народного воспитания создают благоприятные социально-педагогические условия для гуманизации содержания образовательно-воспитательного процесса в национальной школе.

Актуальность настоящего этнопедагогического исследования определяется, с одной стороны, неизученностью стоящей перед ним проблемы,

а с другой стороны, значимостью и социально-педагогической востребованностью тысячелетнего народного этнокультурного опыта воспитания.

Исследование сущности и специфики семейной педагогики горского народа привело нас к выводу о том, что практическая воспитательная деятельность семьи функционирует, исходя из народной мудрости, выраженной в традициях, обычаях, моральных законах джамаата – сельского общества в лице мудрых старейшин и знающих духовные ценности народа женщин.

Однако следует подчеркнуть, что педагогический потенциал семейной педагогики, ее большие возможности в формировании нравственно зрелой, подготовленной к труду и общественной жизни личности ввиду крайне слабой изученности почти всех актуальных проблем народной педагогики, неразработанности методики использования духовно-педагогического наследия народа как в семье, так и в школе, детских учреждениях пока еще остается фактором, включенным в воспитательный процесс крайне недостаточно.

Организуя работу формирующего эксперимента, мы ставили перед собой следующие задачи:

– выявить уровень знания традиций, обычаев, других духовных ценностей, являющихся средствами, факторами семейной педагогики, родителями и определить эффективность их работы с опорой на этнокультурные, этнопедагогические ценности;

– определить уровень подготовленности педагогов, преподающих этнокультурные предметы, родной язык и литературу, историю Дагестана, к организации на уроке, внеклассной, внешкольной работе воспитательную деятельность, сочетающую в себе опыт народной педагогики с достижениями педагогической науки;

– определить состояние двусторонних воспитательных связей семьи и школы, их затруднения и потребности в этой сфере;

– определить отношение родителей, педагогов, учащихся к духовно-педагогическому наследию народа; формировать у них адекватную оценку традиций, обычаев и других духовных ценностей народа;

– на основе итогов изучения состояния затронутых проблем, затруднений, потребностей всех групп участников эксперимента разработать научно обоснованную систему деятельности по использованию опыта народной (семейной) педагогики, тесно интегрируя его с достижениями современной педагогики, теории и практики воспитания.

Диагностирование затруднений, возникающих в воспитательной работе родителей, учителей, помогло нам в организации им помощи по наиболее актуальным направлениям изучения ими традиционного педагогического наследия аварского народа и использования его с учетом требований науки.

Почти все родители, педагоги и учащиеся к традиционному педагогическому наследию народа относятся с интересом и желанием его глубокого изучения. Введение в школе новых этнокультурных дисциплин ими встречено с одобрением и надеждой на укрепление связей школы и семьи, повышение их взаимодействия в совершенствовании школьно-семейного воспитательного процесса.

2. Сагиян Б.З., Папоян Р.Г. Физическое состояние и физкультурная активность населения как факторы повышения эффективности производственной деятельности и трудовой мобильности. - Ереван, 1988.

Педагогика

УДК:377. 5

доктор педагогических наук, профессор Силкина Надежда Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Сибирский государственный
университет путей сообщения» (г. Новосибирск);
преподаватель высшей категории Плюхина Светлана Васильевна
Бюджетное учреждение профессионального образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Игримский политехнический колледж» (п. Игрим)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматривается сущность и содержание понятия «социальная компетентность обучающихся», а также совокупность педагогических условий, при реализации которых станет возможным успешное формирование социальной компетентности студентов многопрофильных колледжей.

Ключевые слова: социальная компетентность, многопрофильный колледж, индивидуальная образовательная траектория, образовательная среда, педагогическое сопровождение.

Annotation. In article considered the essence and content of the concept «social competence of trained», and also set of pedagogical conditions at which realization successful formation of social competence of students of versatile colleges will become possible.

Keywords: social competence, multiprofile college, individual educational trajectory, education environment, pedagogical support.

Введение. В последние годы усилился интерес исследователей к понятию «социальная компетентность личности» как своеобразному социальному, педагогическому, психологическому феномену, обеспечивающему профессиональную востребованность и успешность человека во всех сферах жизнедеятельности.

Этому способствует обострение глобальной проблемы современного мира - способности человека адаптироваться в условиях интенсивно развивающегося высокотехнологичного производства и усложняющихся условиях социума.

Понятие «социальная компетентность» как особая интегративная характеристика специалиста (и отдельная компетентность), стало использоваться в отечественной педагогике сравнительно недавно на основе перечня ключевых компетенций Совета Европы.

стремлению сохранить достигнутый уровень с помощью питания и врачей. Данные изменения на первый взгляд вполне закономерны, но все же следует искать организационно-управленческие возможности «втягивания» людей 50 лет и старше в занятия физической культурой, не только и не столько разъясняя значение активного двигательного режима для продления творческого долголетия, сколько создавая для этого реальные условия.

С этой точки зрения важным представляется формирование у населения, особенно у взрослого, понимания различий между понятиями «физическая культура» и «спорт». Смешивание этих понятий приводит к непониманию большинством взрослого населения задач и содержания физической культуры, когда массовая физкультурно-спортивная деятельность ошибочно трактуется как процесс использования физических упражнений для достижений высоких спортивных результатов, но не как средство решения проблем совершенствования собственного физического состояния (состояния здоровья, физической подготовленности и физического развития) в целях обеспечения оптимизации своих жизненных, бытовых и профессиональных возможностей.

Все группы населения отдают предпочтение режиму питания и систематическим занятиям физической культурой. Однако следует подчеркнуть, что на формировании ориентиров в решении проблемы оздоровления образа жизни сказывается и влияние основного рода деятельности: работающие отдают предпочтение пассивным формам сохранения здоровья перед физкультурно-спортивной деятельностью, тогда как учащаяся молодежь трактует соотношение указанных составных частей здорового образа жизни в обратном порядке. У работающих значительное место также занимает своевременное лечение заболеваний. В первую очередь это проявляется у лиц, ведущих малоподвижный образ жизни в силу специфики профессиональной деятельности (13-17% в зависимости от конкретного ее вида). У учащейся же молодежи наблюдается стремление к гармоничному развитию наряду со стремлением сохранить свое здоровье с помощью физических упражнений и правильного питания.

Можно сделать вывод, что при формировании мотивов здорового образа жизни у всех категорий населения следует обращать внимание на режим питания и организацию физического воспитания. Кроме всего, в группе трудоспособного и работающего контингента следует обратить внимание на возможность применения физических упражнений с целью профилактики различных заболеваний, а у учащихся - приоритетное внимание следует уделять перспективам совершенствования своего физического статуса.

Таким образом, при оптимальном двигательном режиме формируется не только понимание высокой ценности самих физических упражнений, но и физическая культура населения с рациональной методикой построения физкультурно-оздоровительных акций. А это значит, что этот контингент уже использует физическую культуру и спорт как средство оптимизации качества жизни в социальном плане. Реальную же картину уровня сформированности здорового образа можно определить по тому, как применяются различные формы и средства физической культуры в быту.

Литература:

1. Чермит К. Д., Хакунов Н.Х., Багов Р. Н. Представления молодежи о здоровом образе жизни и мотивы занятий физическими упражнениями // Социальные проблемы молодежи. - Майкоп, 1993.

Однако только треть анкетированных родителей и половина педагогов, по их заявлениям, в состоянии использовать традиции, обычаи народа в воспитании подрастающего поколения без каких-либо серьезных проблем, затруднений и помощи со стороны.

Главным противоречием здесь выступает то, что родители и педагоги, будучи убежденными в больших возможностях семейной педагогики горского народа в формировании подрастающего поколения в современных общественных требованиях, тем не менее не имеют возможности пользоваться современными научно-методическими рекомендациями. Данное обстоятельство объясняет упущения и недостатки в воспитательной работе педагогов и родителей. Те и другие не хотят довольствоваться только знанием тех или иных традиций – они нуждаются в основательной этнопедагогической подготовке, т.е. глубоко и в системе изучить традиции, обычаи, духовно-педагогические ценности горского народа и овладеть научно обоснованной методикой их применения в своей работе.

Анализ этнопедагогических трудов видных российских (Г.Н.Волков, А.Ф.Измайлов, Г.С.Виноградов и др.) и дагестанских ученых (З.Т.Гасанов, Ш.А.Мирзоев, Т.Г.Саидов, Г.Н.Казилов, З.М.Магомедова и др.), а также материалы, выводы, итоги проведенного констатирующего эксперимента явились основой разработанной нами системы опытно-экспериментальной работы по использованию актуального опыта горской семейной педагогики в сочетании с положениями научной педагогики [6; 12; 13].

При разработке опытно-экспериментальной работы нами учтен опыт родителей, успешно применяемых в семье традиционную народную педагогику в сочетании с научно-педагогическими рекомендациями. В центре разработанной нами системы работы поставлены рекомендации концепции этнопедагогизации (термин и концепция принадлежат Г.Н.Волкову), разработанной для национальной школы академиком Г.Н.Волковым [7] с преломлением их в воспитательную деятельность семьи. Нами при этом учтены специфика, своеобразие, современное состояние функционирования традиционной семейной педагогики горского народа.

Народная педагогика горцев, несмотря на ее стабильное функционирование в семье и в наше время, изучена не в достаточной мере, если не сказать очень слабо. Фундаментальных исследований, посвященных ее актуальным проблемам, до настоящего времени, к сожалению, не имеется. Мы, наверное, не погрешим против истины, если скажем, что талантливые поэты, писатели, деятели культуры, вышедшие из аварского народа (Г.Цадаса, Х.Мусаясул, Р.Гамзатов, Ф.Алиева, М.Магомедов и др.) для сохранения и популяризации мудрости горской народной педагогики сделали намного больше, чем ученые-педагоги. Наряду с аварским богатым многожанровым фольклором творчество названных и других поэтов и писателей, по нашему мнению, также является ценным источником в исследовании народной педагогической мудрости [6].

Мы убеждены в том, что семейную педагогику следует исследовать в ее прочных связях с джамаатской (общественной в традиционном понимании) педагогикой и во взаимоотношениях с научной педагогикой (этнопедагогикой) и практикой воспитательной работы национальной школы, детских дошкольных учреждений. Мы в своем исследовании пытались реализовать эту сложную, но необходимую задачу.

В традиционном горском воспитании, которое реализуется в двух тесно взаимосвязанных формах – семейном и джамаатском (общественном) воспитании – представлены все аспекты и направления формирования личности, выдвигая при этом как главную цель воспитания «настоящего горца», «настоящей горянки», т.е. совершенного человека, во всем руководствующегося емким моральным понятием «ягI-намус» – «честь и достоинство человека» [12, с. 44].

Опыт традиционного горского воспитания, в котором ведущее место уделяется нравственному формированию личности, в интеграции с достижениями современной педагогической науки и практикой работы общественных образовательных учреждений в нашей экспериментальной работе раскрыл свои большие потенциальные возможности.

Выводы. Наше исследование показало, что и в наши дни для горской семьи в вопросах воспитания детей общественное (джамаатское) мнение остается престижным. Старые, мудрые люди обоего пола в горском ауле рассматриваются как компетентные эксперты по вопросам воспитания. Чаще всего воспитательное воздействие старшего поколения на молодежь реализуется во время торжественных сходов, коллективных мероприятий, интегративных форм народного творчества – на годекане, во время праздников, трудовых торжеств, народных зрелищ, мавлидов, на женских сборищах по досугу и труду и т.д. Традиционные социально-педагогические институты горского народа, очевидно, не исчерпали своего значения и воспитательных возможностей, хотя по понятным причинам утратили свое ведущее положение в воспитательном процессе.

Исходя из анализа состояния воспитания в горской семье и джамаатской (общественной) среде, мы отмечаем его преимущества, о чем убежденно говорят и часть родителей, успешно применяющих в своей работе традиционную народную педагогику.

Анализ горской этнической системы воспитания убедительно свидетельствует, что ей присуща комплексность подхода к формированию личности, т.е. максимально возможный охват всех сторон развития личности воспитательным воздействием при ведущей роли нравственного воспитания, которое определяет успех и по другим аспектам формирования растущего человека. И все это реализуется в игровой, трудовой деятельности, общении естественным образом.

В итоге всестороннего анализа воспитательного потенциала современной горской семейной педагогики мы приходим к научно обоснованному и объективному выводу о том, что разработка методической системы по использованию традиционного опыта семейного воспитания в интеграции с достижениями педагогической науки позволит совершенствовать и гуманизировать содержание школьно-семейного воспитательного процесса.

Изучение и практическое применение педагогического наследия горского народа в семейном и общественном воспитании – актуальная задача этнопедагогической науки и национальной школы.

Стремясь охватить в исследовании наиболее актуальные для современной воспитательной практики достижения и особенности горской народной педагогики, мы не обошли критическим вниманием и те немногие традиции, обычаи, нравы, которые не отвечают современным воспитательным целям, не имеют гуманистической идейной направленности.

Наиболее велики оказались различия в подходах к трактовке этого фактора в половом отношении: по мнению большинства мужчин (55%) решающую роль в становлении здорового образа жизни играют систематические занятия физической культурой (1 ранг), режим питания (2 ранг) и отказ от вредных привычек (3 ранг), тогда как женщины главным компонентом здорового образа жизни считают режим питания (1 ранг), единство здорового тела и здорового духа, т. е. целостность сочетания физического и духовного (2 ранг) и лишь затем систематические занятия физической культурой и спортом (3 ранг). Как видим, большинство женщин не включили в число самых важных компонентов здорового образа такой фактор как «отказ от вредных привычек».

Выявилось также, что проблема отношения к собственным болезням и к лечебно-профилактическим мерам в отношении заболеваний в большей степени касается женщин. Иными словами, профилактическая работа физкультурных и медицинских учреждений должна быть рассчитана в основном на женский контингент, тогда как организация массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных занятий - на мужчин.

Однако это не означает, что будучи «трудным контингентом» в плане как приобщенности, так и приобщения к физкультурно-спортивной деятельности, женщины нашего региона должны быть оставлены вне воздействия средств и методов пропаганды физической культуры и спорта как «неподдающийся воздействию контингент» - просто необходим поиск иных методов ведения с ними.

В возрастном аспекте наблюдается сохранение значимости двух основных компонентов, а именно: соблюдения режима питания и систематических занятий физической культурой и спортом. Динамика других составных здорового образа жизни отражает изменение потребностей и ценностных ориентиров с возрастом. Так, доля лиц, считающих основным компонентом здорового образа жизни соблюдение режима питания, с возрастом увеличивается, но, начиная с контингента 30-39-летних, стабилизируется. И наоборот, количество лиц, считающих важным систематические занятия физической культурой и спортом, с возрастом уменьшается, хотя оба компонента, как было сказано, имеют достаточно высокий вес во всех группах.

Известно, что с возрастом наступают регрессивные изменения в состоянии здоровья. На таком фоне уже не вызывает удивления тот факт, что в исследовании отмечалось стабильное возрастание в более старших возрастных группах контингента лиц, считающих своевременное лечение болезней одним из компонентов здорового образа жизни.

В возрастном аспекте различия также весьма существенны. Так, в группе старше 50 лет значительно изменяются представления о здоровом образе жизни по сравнению с приведенными выше средними по контингенту:

- каждый четвертый считает ведущим компонентом здорового образа жизни режим питания;
- каждый пятый - лечение заболеваний;
- каждый шестой - отказ от вредных привычек;
- каждый седьмой - соблюдение гигиенических правил и занятия физической культурой.

Выводы. Иными словами, практически имеет место переход большого количества людей от принципов активной борьбы за здоровье к пассивному

По нашему мнению, практически 40% организованных форм занятий со взрослым населением должны быть рассчитаны на здоровых людей, а основной задачей организованных форм занятий является поддержание рационального уровня физического развития человека. В связи с этим следует создать дополнительные мотивационные (экономические и социальные) стимулы, так как само по себе знание необходимости поддержания здоровья на высоком уровне не является достаточным стимулом для здорового человека. Данная категория лиц имеет все основания стать опорой общества в деле огромной важности - формировании здорового образа жизни. Какой контингент попадает в данную группу? В основном это рабочие, студенты, учащиеся школ.

Особый интерес вызывает отношение родителей к состоянию здоровья своих детей, ибо именно от них зависит качество населения в ближайшей и отдаленной перспективе. Обследование показало, что каждый четырнадцатый родитель серьезно обеспокоен состоянием здоровья своих детей, а большинство оценивает уровень их физического развития лишь как удовлетворительный. При этом не может не обеспокоить, что практически 2 из 3 представителей умственного труда оценивает здоровье своих детей только на «удовлетворительно» и ниже. Несколько лучше положение дел в рабочих семьях: здесь выше, чем удовлетворительно, оценивает состояние здоровья детей около половины респондентов.

К числу групп риска в первую очередь относятся дети, родители которых больны или имеют даже незначительные изъяны в физическом развитии и здоровье, ибо только на «удовлетворительно» и ниже оценивают физическое состояние своих детей 70% больных родителей и 51% здоровых. Думается, что целесообразно уже в школе обращать особое внимание на развитие детей, имеющих больных родителей, ибо сами родители в этих случаях из-за своего состояния нередко не имеют возможности уделить должного внимания соблюдению режима дня своих детей (режим питания, работы, движения).

Придающие большое значение своему здоровью родители, занимающиеся повышением уровня своего физического развития, оценивают состояние здоровья детей в половине случаев на «отлично» и «хорошо» и лишь один из шестнадцати - на «неудовлетворительно». А родители, не уделяющие своему здоровью должного внимания, естественно, гораздо меньше в этом плане уделяют внимания и своим детям. В этой связи неудивительно, что они оценивают состояние здоровья детей в основном как «удовлетворительное» или «неудовлетворительное». Следовательно, подняв интерес взрослого населения к уровню своего физического статуса, мы поднимем и уровень подготовки к жизни в семье. Можно достаточно уверенно утверждать, что первопричиной отсутствия культа здоровья в обществе является отсутствие культа здоровья в семье. Именно на формирование здорового образа жизни в семье должна быть направлена работа и образовательных органов, и органов здравоохранения и местных органов управления.

Выявились также существенные различия в трактовке самого понятия «здоровый образ жизни». Так, в среднем по контингенту опрошенные при трактовке содержания указанного понятия считали, что основным содержанием здорового образа жизни является: соблюдение режима дня; систематические занятия физической культурой и спортом; единство культуры тела и культуры духа.

Мерилом ценности и значимости горской семейной педагогики, очевидно, являются поколения наших славных предков, воспитанных на высокогуманных патриотических, моральных, трудовых традициях народа и наши современные поколения народа, потомки, духовно связанные с предками через унаследованные ценности, в том числе и через лучшие качества и черты национального характера.

Все эти ценные идеи, на которых формируется личность, являются достоянием семейной педагогики горцев, что обязывает нас, этнопедагогов, всесторонне и глубоко изучить, поставить ее опыт на службу подготовки к жизни современных поколений народа в условиях как основного, так и дополнительного образования [10] школьников.

Литература:

1. Азизова Н.Р. Российский поликультурный социум: сущность и специфика // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2013. № 2. С. 29-35.
2. Азизова Н.Р. Содержательная направленность этнокультурной, социально-педагогической компетентности родителей в системе дополнительного профессионального образования // Aspectus. 2015. № 3. С. 14-19
3. Азизова Н.Р., Бочарова В.Г., Гукаленко О.В., Николаев М.В., Гобова Е.С. Социально-педагогическая подготовка родителей к воспитанию детей в поликультурном пространстве: Научно-методическое пособие - Москва, 2015.
4. Азизова Н.Р., Николаев М.В. Социально-психологопедагогическое сопровождение межнациональных семей в современном поликультурном социуме // Теория и практика общественного развития. 2014. № 16. С. 177-180.
5. Алимова Б.М. Роль семьи в сохранении и передаче этнических культурных традиций. Махачкала, 1990. 205 с.
6. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. М.: Педагогика, 1993. 114 с.
7. Волков Г.Н. Педагогика жизни. – Чебоксары, 1989. – 137 с.
8. Магомедова З.Ш. Педагогическое сопровождение нравственного становления личности. // Педагогическое образование и наука -2013. - № 1 - 132-136 с.
9. Магомедова З.Ш. Влияние этноса на формирование духовно-нравственных ценностей // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 5. С. 19-22.
10. Магомедова З.Ш. Стратегическая роль дополнительного образования в современном обществе // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 140-142.
11. Магомедова З.Ш., Мунгиева Н.З. Использование опыта народной педагогики в практике современного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (31). С. 39-42.
12. Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана. 2-е изд., доп. и перераб. - Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. - 183 с.
13. Омаров С.М. Основы народной педагогики Дагестана. Махачкала: Изд. НИИ педагогики, 2000. 111 с.

Педагогика

УДК: 37.02

доктор педагогических наук, доцент Майер Роберт Валерьевич
ФГБОУ ВО “Глазовский государственный
педагогический институт имени В. Г. Короленко” (г. Глазов)

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. Рассматриваются различные методы оценки дидактической сложности учебных понятий, рисунков, текстов. Они заключаются в определении: 1) трудности экспериментального и теоретического изучения понятия; 2) информационных характеристик рисунка; 3) количества терминов в тексте и их абстрактности.

Ключевые слова: дидактика, контент–анализ, обучение, понятие, сложность, учебный материал, учебный текст, экспертная оценка.

Annotation. The various methods for estimating of the didactic complexity of educational concepts, pictures and texts are considered. They are consisting in determination: 1) difficulties of experimental and theoretical studying of the concept; 2) information characteristics of picture; 3) the number of terms in the text and their abstractness.

Keywords: didactics, content analysis, training, concepts, complexity, training material, educational text, expert estimation.

Введение. Дальнейшее развитие методики обучения предполагает измерение и учет дидактических характеристик различных элементов учебного материала (ЭУМ): понятий, фрагментов теории, текстов, рисунков, задач, учебных экспериментов и т.д. К основным дидактическим характеристикам ЭУМ относятся: 1) информативность, то есть количество информации, заключенное в данном ЭУМ; 2) дидактическая сложность, характеризующая количество усилий и времени, которые необходимы для усвоения ЭУМ. Проблема “измерения” слабо формализуемых свойств дидактических объектов тесно связана с использованием математических методов в педагогике, контент–анализом учебников, оценкой сложности задач, понятий и учебных текстов. При этом следует помнить о принципе несовместимости: высокая точность измерений (оценок, предсказаний) несовместима с большой сложностью изучаемой системы [2, с. 10]. Действительно, если объект состоит из большого числа разнородных элементов, связанных между собой разнотипными связями, то построить его модель, точно соответствующую оригиналу, практически невозможно. Как отмечает Л. Заде, при анализе сложных систем приходится “жертвовать точностью перед лицом ошеломляющей сложности” [2, с. 10].

В.П. Беспалько заметил, что школьники, сравнивая различные дисциплины, интуитивно “реагируют” на степень абстрактности изучаемых вопросов, поэтому критерием сложности учебного текста прежде всего является его степень теоретичности и абстрактности [1, с. 98]. Она зависит от соотношения между опытом ученика и содержанием учебного материала. Чем выше сложность ЭУМ и ниже уровень знаний школьника, тем большую трудность представляет данный учебный материал для ученика и тем меньше

Наиболее уязвимые возрастные группы - это 20-24-летние молодые люди и люди старше 50 лет. Представляется, что подобная динамика связана не только с генетическими, но и с социальными факторами. Так, в первую из указанных групп попадают в основном студенты и учащиеся, относительно невысокие доходы, которых служат предпосылкой дисбаланса требуемого режима и качества питания, что не может не сказаться впоследствии на состоянии здоровья.

Наиболее велик рост отмечающих неблагополучие со здоровьем в возрастном диапазоне от 30 до 39 лет. Причем показательно, что этому периоду предшествует возраст, при котором почти у каждого третьего жителя города снижается интерес к состоянию своего здоровью.

При сравнительном анализе здоровья и уровня физического развития обращает на себя внимание следующий факт: снижение интереса к своему здоровью приводит к росту контингента, отмечающего недостатки в своем физическом состоянии. Вполне логичен вывод: один из наиболее важных факторов сохранения здоровья - это внимательное отношение к себе, своему физическому состоянию. Интересно, что после 30-39 лет существенно увеличивается не только контингент, испытывающих неблагополучие в отношении здоровья, но и отмечается рост интереса к этому показателю жизненного благополучия.

В то же время обращает на себя внимание значительный контингент лиц с разной степенью отклонений в физическом состоянии и состоянии здоровья среди учащейся и студенческой молодежи. На наш взгляд, отставание уровня развития основных двигательных качеств (сила, быстрота, выносливость) от возрастных нормативов и снижение работоспособности подростков, чей труд - а учеба в школе это реальная трудовая деятельность подростка - связан с ограниченной двигательной активностью, т.е. является прежде всего следствием гиподинамии. Следствием последней нередко становятся общее утомление, появляется вялость, головные боли, нервозность, апатия к работе, снижение количественных и качественных показателей трудовой и учебной деятельности.

В этой связи важно иметь в виду, что эффективность трудовой и учебной деятельности и двигательный режим, обусловленный занятиями физическими упражнениями, имеют положительную взаимосвязь. Более высокие показатели в трудовой деятельности при наименьшей затрате физических сил, лучшее восстановление работоспособности, более низкая степень заболеваемости и утомления отмечаются у лиц, регулярно занимающихся физическими упражнениями [2].

Люди, придающие большое значение своему здоровью, почти в половине случаев занимаются по утрам зарядкой, у остальных же представителей данной категории внимание к здоровью не подкрепляется целенаправленной деятельностью. Из числа тех, для которых здоровье представляет лишь небольшой интерес, выполняют зарядку очень немногие - не более 2-3%. Подобное явление обусловливает необходимость индивидуального подхода к формированию данного элемента здорового образа жизни. Для половины здоровых лиц, как представлялось тогда, требовалось «найти» существенный «стимулятор». Особенно важным представлялось найти такой стимулятор для тех, кому состояние здоровья не представлялось особо значимым фактором.

Черкесия мы обратились к самооценкам состояния здоровья населением. Посредством анкетирования различных категорий населения по социальным и половозрастным признакам, мы выявили осознанность и понимание необходимости физической активности как средства для повышения качества своей жизни.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования мы пришли к выводу, что, не смотря на осознание, большинство респондентов не занимаются систематической активной двигательной деятельностью в повседневной жизни. Так, поддержанию своего здоровья средствами физической культуры уделяют внимание 69% от числа опрошенных. Это, казалось бы, неплохой показатель. Но большинство - до 60% - указанного контингента относятся к возрастной группе от 14 до 19 лет, когда природная склонность к двигательной активности еще носит «естественный» характер и к тому же поддерживается системой обязательных общеобразовательных занятий, учителями физической культуры и преподавателями. Это подтверждается и анализом данных, полученных при исследовании временных затрат у категорий различного рода деятельности. Во всех же остальных возрастных группах общее количество занимающихся практически не превышает 5%.

Состояние здоровья выше, чем «удовлетворительно», оценивали несколько более половины участников опроса, ниже, чем «удовлетворительно», - практически каждый восьмой. Женщины уступали мужчинам в этом показателе и довольно значительно. Приведенные данные достаточно близки полученным Чермитом К. Д., Хакуновым Н.Х., Баговым Р. Н. в начале 90-х годов при исследовании представлений молодежи о здоровом образе жизни и мотивах занятий физическими упражнениями [1]. Если рассматривать грань между ответами «здоровье в общем хорошее» и «здоровье удовлетворительное» как своеобразную пограничную зону, то получается, что в группу с «отрицательным» состоянием здоровья (от удовлетворительного до совсем плохого) попадает 31,5% мужчин и 52,5% женщин, а группу с «положительным» состоянием здоровья (от хорошего до «абсолютно здоров») образуют 63,4% мужчин и 42,4% женщин.

Относительно высокие показатели положительной оценки здоровья мужчин объясняются тем что, во-первых, большинство людей стараются скрыть свои заболевания, и, во-вторых, из всего контингента опрошенных каждый десятый не проходит профилактических медицинских осмотров, считая, что они ничего не дают для оптимизации здоровья. Только 15-20% участников опроса сразу обращаются к врачу в случае заболевания, а 60,0% ждут, не наступит ли облегчение и в медицинские учреждения обращаются лишь в крайнем случае.

Среди тех, кто наиболее ответственно относится к своему здоровью, т.е. проходит профилактические медицинские осмотры по своей инициативе, гораздо больше людей с высокой самооценкой собственного здоровья.

В целом состояние здоровья населения региона характеризуется уменьшением количества абсолютно здоровых людей с увеличением возраста. Однако в возрасте 25-30 лет отмечается относительный рост контингента с лишь незначительными отклонениями в состоянии здоровья. Иными словами, наблюдается поэтапное возрастное ухудшение здоровья.

его доступность. Как отмечал Я.А. Микк [6, с. 3]: “научность без доступности теряет смысл: незачем обучать, если школьники не могут усвоить учебный материал”.

Формулировка цели статьи. Основная цель работы заключается в разработке и использовании метода оценки дидактической сложности (ДС) и информативности различных элементов учебного материала. При этом под дидактической сложностью ЭУМ понимается безразмерная величина, пропорциональная количеству усилий и времени изучения, которые требуется затратить, чтобы выпускник 5–ого класса (или человек, давно окончивший школу) понял и усвоил данный ЭУМ. ДС зависит от степени абстрактности ЭУМ, то есть его оторванности от повседневного опыта учащихся.

Изложение основного материала статьи. Из теории систем [3] известно, что сложность любого объекта характеризует степень его разнообразия и зависит от: 1) количества входящих в него элементов; 2) сложности элементов; 3) количества связей между ними. Универсальной единицей содержания ЭУМ является слово или понятие (термин). На рис 1.1 и 1.2 представлены структуры двух систем, состоящих из одинакового количества элементов и имеющих примерно равные объемы. В первом случае система изображается четырьмя несвязанными между собой графами, а во втором случае – одним связанным графом. Понятно, что сложность второй системы выше. Если речь идет о двух ЭУМ, состоящих из понятий (или суждений), то для понимания и усвоения ЭУМ–1 (рис. 1.1) достаточно уметь одновременно оперировать тремя различными понятиями, а для понимания ЭУМ–2 (рис. 1.2) необходимо удерживать в своем сознании десять понятий. Как известно, построить один небоскреб сложнее, чем множество одноэтажных домиков. Понять и научиться использовать формулу, состоящую из большого числа символов, сложнее, чем разобраться с несколькими простыми уравнениями (рис. 1.3 и 1.4).

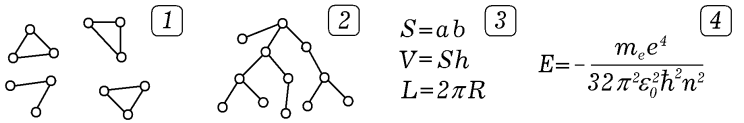


Рис. 1. Сложность и объем элементов учебного материала

Итак, ДС информационного блока зависит от сложности и количества образующих его элементов (понятий, суждений, теоретических моделей) и связей. Так как вся учебная информация, представима в словесной форме, то для определения сложности ЭУМ его следует разложить на отдельные понятия, оценить их сложность, а затем сложить. Будем считать, что у самого простого понятия $s_i =$ 1, а у более сложных – s_i больше 1 (например, 2, 3 или 5). Тогда ДС ЭУМ $S = s_1 + s_2 + ... + s_n$, где n – количество понятий в тексте. Если все n понятий имеют сложность 1, то $S = n$.

Любая естественная наука имеет эмпирическую и теоретическую составляющие, поэтому для оценки дидактической сложности понятий

необходимо учитывать: 1) сложность А экспериментального изучения объекта, обозначаемого данным понятием; 2) сложность В его теоретического изучения. Понятие может обозначать реально существующий объект (электрон), явление или процесс (деление клетки), идеализированный объект (идеальный газ), величину (концентрация молекул), закон, принцип или постулат (закон Менделеева). Одним из методов оценки ДС является метод парных сравнений. Для этого выбирают 25–40 понятий, сложность которых изменяется в широких пределах, и осуществляют их по–парное сравнение отдельно по характеристикам A и B. Эти значения нормируют так, чтобы они заполняли интервал [0; 1]. На основе нормированных значений A и B вычисляют ДС $S' = (A^2 + B^2)^{0,5}$. Получающиеся результаты позволяют оценить ДС и проранжировать понятия по сложности [5]. В табл. 1 приведены нормированные результаты оценки ДС S понятий, обозначающих физические приборы (погрешность 0,1).

Таблица 1

ДС понятий, обозначающих физические приборы

ПОНЯТИЕ	A	B	S	ПОНЯТИЕ	A	B	S
Линейка	0,000	0,000	0,000	ДВС	0,523	0,563	0,568
Термометр	0,121	0,117	0,124	Радиоприемник	0,140	1,000	0,596
Насос	0,215	0,068	0,148	Спектрометр	0,748	0,485	0,645
Весы рычажные	0,187	0,126	0,164	Трансформатор	0,551	0,699	0,654
Динамометр	0,271	0,117	0,203	Эл. генератор	0,505	0,757	0,660
Секундомер, часы	0,093	0,369	0,242	Эл. луч. трубка	0,514	0,777	0,675
Лупа	0,252	0,301	0,289	ПП диод	0,551	0,796	0,704
Холодильник	0,093	0,505	0,313	Счетчик Гейгера	0,794	0,660	0,760
Ареометр	0,486	0,194	0,356	Эл. лампа-диод	0,785	0,699	0,776
Барометр-анер.	0,430	0,301	0,382	Масс-спектрогр.	0,907	0,621	0,799
Конденсатор	0,542	0,272	0,425	Диффр. решетка	0,738	0,854	0,833
Телескоп	0,439	0,573	0,529	Циклотрон	0,963	0,874	0,960
Психрометр	0,664	0,388	0,550	Интерфером. М.	0,907	0,942	0,966
Амперметр	0,467	0,602	0,559	Ядерный реактор	1,000	0,913	1,000

Альтернативный подход к оценке сложности ДС заключается в использовании “метода карточек”. Экспертам выдается: 1) карточки, на которых написаны оцениваемые понятия; 2) шкала дидактической сложности 0–1–2–3–4–5, нарисованная на листе бумаги; 3) лист с заданием, которое сформулировано так: “Представьте себе ученика 5–7 класса, которому Вы объясняется сущность того или иного понятия. Чем больше сложность, тем больше времени и сил необходимо затратить для объяснений. Необходимо разложить карточки с названиями понятий в порядке возрастания их сложности.” Эксперт, попарно сравнивая объекты, располагает их на шкале в зависимости от сложности. После этого, для каждого i–ого объекта

М.: Воениздат, 1996.
10. Соловьев В. С. Сочинения в 2 томах. – М.: Мысль, 1988.

Педагогика

УДК: 796.0-072

кандидат педагогических наук, доцент Семенова Аида Ореловна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

Аннотация. Одним из важнейших показателей качества жизни граждан является показатель состояния здоровья. Решение проблемы гиподинамии за счет существующих форм и средств физической культуры в условиях учебы и производства, а также самостоятельных занятий является реальным фактом формирования индивидуальной социальной защищенности граждан средствами физической культуры и на момент обучения, и в последующие периоды жизни.

Ключевые слова: качество жизни, состояние здоровья, физическое состояние, двигательная активность, здоровый образ жизни.

Annotation. One of major indexes of quality of life of citizens is an index of the state of health. The solution of the problem of a hypodynamia at the expense of existing forms and means of physical culture in the conditions of study and production, and also independent occupations is the real fact of formation of individual social security of citizens means of physical culture both at the time of training, and during the subsequent periods of life.

Keywords: quality of life, state of health, physical condition, physical activity, healthy lifestyle.

Введение. Общеизвестно, что физическое состояние человека, которое напрямую связано с рациональным двигательным режимом, т.е. с использованием средств физической культуры в повседневной жизни, обеспечивает индивиду высокий уровень здоровья и выполнения основных социальных и биологических функций на основе оптимальной функциональной мобильности. Однако, необходимость оптимизации физического состояния и использования физической подготовки для всех категорий населения с целью их продуктивной адаптации к собственно трудовой деятельности остается актуальной проблемой. Низкий уровень физического состояния это следствие недостаточной двигательной активности и невозможности преодолеть гиподинамию вследствие ограниченности времени, отводимого на академические занятия по физическому воспитанию в вузе или школе.

Формулировка цели статьи. В исследовании по проблематике оптимизации качества жизни населения на базе совершенствования индивидуального физического состояния граждан в Республике Карачаево-

грабительства и порабощения; на нем лежит позор и проклятие неба за кровь и бедствие своих и чужих. Но война – священное дело для тех, кто предпринимает ее по необходимости, в защиту правды, Отечества. Берущие оружие в таком случае совершают подвиг правды и, приемля раны и страдания и полагая жизнь свою за однокровных своих, за Родину, идут вслед мучеников к нетленному и вечному венцу». За два военных года только Патриарший местоблюститель митрополит Сергий (Страгородский) обратился с 23 посланиями, в том числе со специальными посланиями к верующим, находящимся на временно занятых противником территориях. В них митрополит Сергий всячески подчеркивал, что всем верующим надо помнить «не о личных опасностях, а о священном долге перед Родиной и верой». Православный воин идет не захватывать имущество или земли и не убивать, но защищать Отечество, не щадя своей жизни ради великой любви к людям. Солдаты и офицеры шли на войну и совершали подвиги не во имя личных интересов, не ради почестей, но памятуя о христианском служении, которое понималось как долг перед национальным целым. Русское войско состояло не из наемников, а из граждан, защищавших Отечество. Соответствующее отношение к воинской службе воспитывалось с детства всем настроением окружающей среды [6].

Выводы. Таким образом, мы приходим к выводу, что проведенный теоретико-методологический анализ научной литературы позволил нам определить ценностные основания служебно-профессионального долга как интегративную, профессионально-значимую нравственную обязанность будущего офицера, ориентированную на специфику служебно-боевой деятельности, которая является отражением объективных обязанностей в идеях, убеждениях, чувствах, привычках, во внутренних мотивах профессиональной деятельности и непосредственным воплощением их в практической повседневной деятельности. Объективный профессиональный долг неотделим от внутреннего морального долга личности и представителя профессии.

Литература:

1. Гурский А.И., Лихоманов И.В. Категория «воинский долг» в структуре военного сознания // Гуманитарные проблемы военного дела. 2015. № 2 (3). С. 30-34.

2. Давыдов В.П. Воспитательная деятельность руководителя подразделения пограничных органов: Монография. – М.: Пограничная академия ФСБ России, 2012. — 71 с.

3. Дробницкий О.Г. Структура морального сознания // Вопросы философии. 1972. № 6.

4. История и философия военной науки (под общ. ред. Б. Н.Наверина). – М.: Воениздат. 2007.

5. Кант И. Критика практического разума // Иммануил Кант, – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.

6. Кант И. Трактаты. М.: Наука, 1980. С. 96.

7. Лутавинов В. Л., Каринов В. В. Патриотизм, верность воинскому долгу // Военная мысль. – 2007. – № 7.

8. О долге и чести воинства в Российской армии / Сост. Ю. А. Глушко, А. А. Колесниченко. – М.: Военидат, 1991.

9. Отечественная философская мысль о войне, армии, воинском долге.–

определяется координата x_i с точностью 0,1. Зная x_i (i = 1, 2, …), для каждого эксперта вычисляется нормированная сложность всех объектов $S_i' = (x_i - x_{\min})/(x_{\max} - x_{\min})$, лежащая в интервале [0; 1], где $x_{\min}$, $x_{\max}$ – минимальная и максимальная оценки, использованные экспертом. Результаты экспертизы усредняются по всем экспертам. Получившиеся значения сложности S по интервальной шкале представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значения дидактической сложности S по шкале интервалов

1	Вода	0,000	15	Тропик	0,326	29	Ядерные силы	0,664
2	Жидкость	0,053	16	Оксид	0,389	30	Ген	0,695
3	Море	0,064	17	Гравитац. поле	0,431	31	Логарифм	0,715
4	Газ	0,074	18	Щелочь	0,432	32	Клетка	0,726
5	Воздух	0,095	19	Электрон	0,453	33	Вселенная	0,758
6	Железо	0,106	20	Моль	0,463	34	Орбиталь	0,770
7	Сложение	0,136	21	Галактика	0,568	35	Алканы	0,779
8	Растение	0,137	22	Жиры	0,568	36	Альдегиды	0,779
9	Животное	0,147	23	Черная дыра	0,577	37	Предел	0,789
10	Умножение	0,221	24	Плазма	0,578	38	Хромосома	0,865
11	Сатурн	0,262	25	Углеводы	0,579	39	ЭМ поле	0,905
12	Скорость	0,262	26	Ядро атома	0,612	40	Интеграл	0,958
13	Импульс	0,294	27	Косинус	0,652	41	Производная	0,958
14	Комета	0,305	28	Синус	0,652	42	ДНК	1,000

Для оценки ДС рисунка его заменяют полным, но предельно кратким описанием и подсчитывает количество и сложность используемых понятий. Другой подход требует определения степени абстрактности изображенных на рисунке объектов и связей между ними. Перечислим примеры таких связей: взаимодействие Солнце–Земля, нить соединяющая два тела, причинно–следственные связи, перпендикуляры, опускаемые на координатные оси. Критерием абстрактности объекта (или связи) является невозможность школьника пронаблюдать данный или подобный ему объект (связь) непосредственно, ощутить его с помощью органов чувств. Для оценки ДС рисунка необходимо определить: 1. Число x_1 изображений физических объектов, которые школьник может пронаблюдать, ощутить органами чувств непосредственно. 2. Число x_2 физических связей, которые школьник может пронаблюдать (гальванометр подключен к катушке; микрофон расположен напротив динамика; кислота налита в колбу; в жидкость опущен термометр и т.д.). 3. Число x_3 изображений реально существующих физических объектов, которые школьник не может ощутить органами чувств и вынужден

представлять (атом, электрон, хромосома, ЭМ поле). 4. Число связей x_4, которые школьник не может ощутить органами чувств и вынужден представлять (химические связи, притяжение электронов к ядру атома, абстрактные связи, изображенные в виде стрелок). 5. Число x_5 математических абстракций (математические формулы и обозначения, геометрические фигуры и тела, вектора, координатные оси, графики). 6. Число x_6 надписей, обозначающих объекты (явления), которые школьник может пронаблюдать (надписи “Солнце”, “бензин”, “клетка”). 7. Число x_7 надписей, обозначающих объекты (явления), которые школьник не может ощутить органами чувств и вынужден представлять (надписи “HNO^3”, “кварки”, “лейкоциты”).

Рисунок может содержать m условных обозначений реально существующих объектов, которые школьник может ощутить органами чувств. Например, схема электрической цепи состоит из абстрактных элементов, соответствующих реальным объектам, которые школьник может рассмотреть и потрогать. В этом случае x_1 и x_3 необходимо увеличить на $m/2$ каждый.

Общая информативность I рисунка и количество I_A абстрактной информации (в понятиях) равны: $I = x_1 + x_2 + ... + x_7$, $I_A = x_3 + x_4 + x_5 + x_7$. Коэффициент абстрактности и доля математической информации находятся по формулам: $K_A = I_A / I$, $K_M = x_5 / I$. Дидактическая сложность рисунка равна его информативности с учетом сложности составляющих элементов; она определяется взвешенной суммой $S = (I - I_A) + \alpha I_A = I + (\alpha - 1) I_A$, где α – весовой коэффициент, превышающий 1. Так как переход на другой качественный уровень связан с увеличением количества соответствующего качества в $e =$2,72… раза, то будем считать, что α=2,72. На рис. 2 представлены четыре рисунка из школьных учебников физики и химии; рядом приводятся вектор характеристик $(x_1, x_2, x_3, ..., x_7)$, информативность I, коэффициенты K_A и K_M и дидактическая сложность S. Полученные

Долг не требует дальнейших обоснований, так как он сам по себе является предельным основанием. Следование долгу является свободным выбором личности, совершаемым исключительно из уважения к самому долгу: «Этот закон единственное, что дает нам сознание независимости нашего произвола от определения всеми другими мотивами (сознание нашей свободы), а тем самым и сознание того, что за все поступки мы способны нести ответственность [6].

Таким образом, долг – это всегда этическая прескрипция, которой подчиняются из внутренних побуждений, не преследуя какой-либо цели, не ожидая поощрения. Исполнение долга само по себе дает чувство нравственного удовлетворения. В этой связи, в армейской среде говорят – «Нет лучше награды для военнослужащего, чем чувство выполненного долга». Долг не ограничивается временем исполнения, он находится вне времени и основывается на морально-нравственных принципах, которые определяют многогранность внутреннего мира человека.

Также интересна позиция А.И. Гурского и И.В. Лихоманова, которые в своей статье рассматривают воинский долг и как наивысшую цель всякой деятельности военнослужащего, так и средством ее достижения [1].

Существуя объективно, как требование общества, долг воспринимается и выполняется человеком под влиянием общественного мнения и внутреннего нравственного побуждения. «В категории долга, – пишет О.Г. Дробницкий, – как раз и фиксируется превращение общезначимого требования в веление, имеющее смысл применительно к конкретному лицу и тем условиям, в каких оно находится (иногда даже в отличие от многих других людей). Кроме того, в содержании понятия долга необходимо вычленить и объекты обязательств: «долг перед Родиной», «долг перед другом», «долг перед коллективом». Тем самым личность выступает здесь не только как исполнитель долженствования, но и как субъект целенаправленной деятельности, у которой есть свой объект – то, «во имя чего» или «ради кого» совершается действие» [3, с. 55-56].

Долг в японской культуре является основополагающей ценностью, обусловливающей нравственное поведение индивидов в обществе. Значение долга для японцев настолько велико, особенно в признании великого долга человека перед прошлым и в настоящем, что он принимает характер ритуально-поведенческой парадигмы. Согласно такому представлению о долге человек в своих повседневных решениях и поступках должен руководствоваться, прежде всего, долгом.

Долг в японской системе нравственных ценностей, определяется временными рамками. В этом смысле долг определяется через систему иерархий, утверждающую место человека в мире не только в настоящем времени, но и в прошлом. Долг, образуя длинную цепочку взаимных долгов, является тем феноменом, который связывает воедино жизнь человека в настоящем и его предка в прошлом.

Представляет определенный интерес позиция Русской православной церкви по отношению к воинскому долгу. Русская православная церковь всегда рассматривала защиту Отечества как священный долг. Митрополит Ленинградский Алексий (Симанский), развивая идеи своих предшественников о священном долге защиты Отечества, в обращении к пастве в первые дни Великой Отечественной войны говорил: «Война есть страшное и гибельное дело для того, кто предпринимает ее без нужды, без правды, с жаждою

Основными критериями нравственно воспитанного человека следует считать его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к людям.

Воспитательная работа в военном институте осуществляется на учебных занятиях преподавателем, а внеучебное время отделом по работе с личным составом, военнослужащими осуществляемыми работу с личным составом, кураторами и командирами подразделений. Высокая эффективность учебно-воспитательного процесса обеспечивается комплексным подходом к его организации. Комплексный подход к воспитанию и развитию личности военнослужащего в военном институте осуществляется с помощью форм, методов и средств воспитательного воздействия которые построены в тесном взаимодействии с учебным процессом.

А.А. Преображенский утверждал, что патриотическое мировосприятие обычно основывается на исторической памяти, на воспоминаниях о наиболее ярких эпизодах прошлого нашего народа, нашего Отечества. Так же эти факты «становятся соединёнными идее борьбы за независимость Родины» [8, с. 101]. Неслучайно, в комплексе воспитательных мероприятий проводимых с личным составом осуществляется освещение примеров выполнения служебно-боевых задач в Северо-Кавказском регионе и других горячих точках офицерами и солдатами, чья самоотверженность позволяет судить об осознанном выполнении своего священного долга перед Родиной. Вице-адмирал С.О. Макаров, командовавший в Русско-японской войне 1904–1905 гг. Тихоокеанской эскадрой, в этой связи писал: «… Русский воин идет на службу не из-за денег, он смотрит на войну как на исполнение своего священного долга, к которому он призван судьбой» [8, с. 102].

Как отмечают современные российские философы В. Лутовинов и В. Карпов - долг, честь, патриотизм, – это одни из наиболее значительных ценностей, присущих всем сферам жизни общества и государства, являющиеся духовным достоянием личности, характеризующие высший уровень ее развития и проявляющийся в активно-деятельной самореализации на блага Отечества» [7, с. 68].

В подтверждение этому можно привести слова известного педагога К.Д. Ушинского: «Как нет человека без самолюбия, так и нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [8, с. 104].

Наиболее влиятельным классическим учением, рассматривающим долг в качестве основания моральной нормативности, является деонтология И. Канта. «Долг вообще, – писал И. Кант, – заключается… в идее разума, определяющего волю априорными основаниями» [5]. То есть служебно-профессиональный долг не имеет иных оснований, кроме самостоятельного выбора самого военнослужащего, из которого, следовательно, вытекает необходимость его исполнения: «безусловное не оставляет воле никакой свободы в отношении противоположного решения, стало быть, лишь оно и содержит необходимость, которую мы требуем от закона» [5]. Смысл заключается в том, что военнослужащий обязан выполнять свой служебно-профессиональный долг лишь потому, что он принял самостоятельное и осознанное обязательство его выполнять, приняв Военную присягу.

значения позволяют сравнить рисунки по их дидактической сложности. Например, видно, что рис. 2.1 в два раза информативнее рис. 2.4, а его ДС в три раза больше, чем у рис. 2.2.

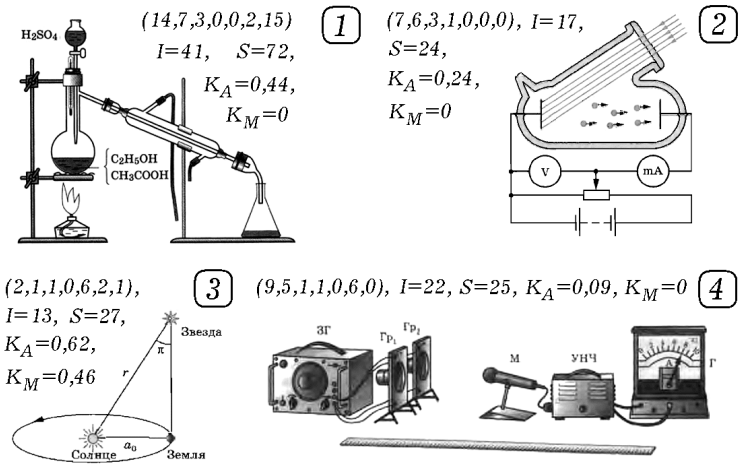


Рис. 2. Оценка дидактической сложности рисунков

Для оценки ДС учебного текста определяют сумму сложностей входящих в него терминов. Нами создана специальная компьютерная программа Analyzer, которая, используя словарь–тезаурус, подсчитывает частоты упоминания различных терминов в текстовом файле [4]. Методика контент–анализа текста состоит из следующих этапов: 1. Определяют сложность и количество “формульной” информации путем подсчета числа математических символов в тексте и формулах. 2. Заменяют рисунки краткими описаниями, содержащими информацию об изображенных на рисунках физических (химических, биологических) и математических объектах. 3. Создают текстовый файл в формате data.txt, содержащий анализируемый текст с описаниями рисунков без формул. 4. Составляют список физических, математических и общенаучных терминов, встречающихся в данном тексте. 5. Создают словарь–тезаурус текста, содержащий общие части однокоренных терминов, который сохраняют в файле slovar.txt. 6. Каждый термин относят к одному из классов “эмпирический”, “теоретический”, “математический”, “общенаучный”, и оценивают его сложность S_i; результаты записывают в файл slovar.txt. 7. Запускают программу Analyzer, которая обращаясь к файлу slovar.txt, анализирует текст в файле text.txt, а результаты записывает в файл result.txt. Также создается профиль текста, состоящий из вектора наиболее часто встречающихся слов и вектора частот. 8. Интерпретируют результаты, создают таблицы, строят гистограммы и т.д.

Таблица 3. Результаты контент–анализа учебных текстов.

	Угловая скорость		Плазма и ее свойства		Дифр. Фраунгоф. на дифрак. реш.		Ядерная энергетика		Дифракционная решетка	
	Инфор.	Сложн.	Инфор.	Сложн.	Инфор.	Сложн.	Инфор.	Сложн.	Инфор.	Сложн.
Э-знания	51	1,31	148	2,47	115	2,05	317	3,35	183	1,83
Т-знания	40	2	34	2,12	30	2,23	55	2,07	28	2,18
М-знания	336	1,91	51	1,2	236	1,99	41	1,24	95	1,17
Н-знания	6	1	28	1	47	1	34	1	39	1
Э-, Т-, М-, Н-знания	433		261		428		447		345	
Суммарный объем	670		627		940		1248		779	
Удельн. Э-знания	0,08		0,24		0,12		0,25		0,23	
Удельн. Т-знания	0,06		0,05		0,03		0,04		0,04	
Удельн. М-знания	0,50		0,08		0,25		0,03		0,12	
Доля науч. инфор.	0,65		0,41		0,46		0,36		0,44	
Средн. сложность		1,84		2,02		1,91		2,82		1,58

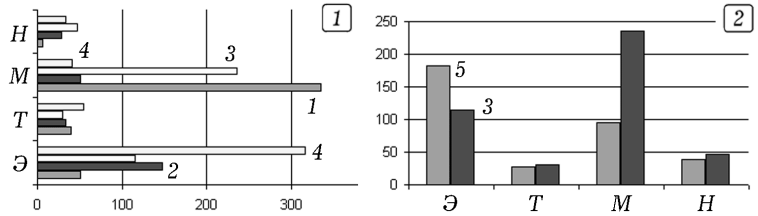


Рис. 3. Результаты контент–анализа учебных текстов по физике

В качестве апробации были проанализированы четыре параграфа из вузовского учебника Трофимовой Т.И. [8] и один параграф из школьного учебника Мякишева Г.Я. и Б.Б. Буховцева [7]: 1) “Угловая скорость и угловое ускорение”; 2) “Плазма и ее свойства”; 3) “Дифракция Фраунгофера на дифракционной решетке”; 4) “Ядерная энергетика” [8]; 5) “Дифракционная решетка” [7]. При этом определялись сложность и объем эмпирической (Э), теоретической (Т), математической (М) и общенаучной (Н) информации, общий объем научной информации, суммарный объем параграфа, доля научной информации, удельное количество эмпирических, теоретических, математических и общенаучных знаний. Результаты представлены в таблице 3. Из нее следует, что, например, в параграфе “Ядерная энергетика” упоминаются: 1) “эмпирические” термины (объект–явление–прибор) — 317 раз (средняя сложность — 3,35); 2) “теоретические” термины (название физической величины) — 55 раз (средняя сложность — 2,1); 3) математические термины и символы 41 раз (средняя сложность — 1,24); 4) общенаучные термины — 34 раза (средняя сложность — 1). Общий объем информации 1248 слов, из них 447 упоминания научных терминов. Доля научных терминов 0,36, средняя сложность — 2,82.

На основе полученных данных, построены гистограммы (рис. 3), осуществлено сравнение проанализированных параграфов по сложности и количеству различных видов информации. Из рис. 3.1, соответствующего четырем параграфам учебника [8], видно, что наибольшее количество М–информации в параграфе № 1 ”Угловая скорость …”, а Э–информации — в параграфе № 4 “Ядерная энергетика”. С помощью гистограммы на рис. 3.2 можно сравнить параграфы № 3 “Дифракция Фраунгофера на дифракционной решетке” [8] и № 5 “Дифракционная решетка” [7]. Видно, что в школьном

Исследованиям сущности войны, роли человека, его духовных качеств в вооруженной борьбе посвящены работы начальника Академии Генерального штаба генерал Г.А. Леера. В своем труде «Опыт практико-исторического исследования законов искусства ведения войны» он приводит ряд важных аспектов войны, особо выделяя морально-психологическую подготовку военнослужащих к участию в современных боевых действиях. А в своей работе «Стратегия» он отмечал необходимость учета государством политической стороны в ходе подготовки к вооруженной борьбе, особенно в той ее части, что связана с обеспечением государством патриотизма, воспитания чувства долга и воинской чести. «Мы теперь вступаем, – отмечал Г. А. Леер, – в период больших коалиционных войн, и всегда важная политическая подготовка войны теперь получает еще более важное значение» [4, с. 75].

Интересна позиция выдающегося российского философа В.С. Соловьева относительно морального фактора войны. В его фундаментальном философском труде «Оправдание добра» есть глава «Смысл войны», в которой исследуются вопросы всесторонней оценки войны, ее социально - политической сущности, нравственные, политические, государственно - патриотические, религиозные и научные аспекты. «Война была прямым средством для внешнего и косвенным средством для внутреннего объединения человечества. Разум запрещает бросать это орудие пока оно нужно, но совесть обязывает стараться, чтобы оно перестало быть нужным и чтобы естественная организация разделенного на враждующие части человечества действительно переходила в его нравственную, или духовную организацию» [10, с. 479].

При этом В.С. Соловьев указывает на особую значимость в войне морально - нравственных качеств воина, которые находят свое отражение в таких понятиях как воинская честь и воинский долг. В своей философской работе «Немизида» он сравнивает воина и палача, совершающих, казалось бы, одинаковое действо – убийство: «...Отнятие человеческой жизни вообще (не говоря уже об умерщвлении тех или других определенных лиц) не входит непременно в намерения воина, не есть его настоящее дело, и, конечно, мы уважаем воинскую доблесть не за совершаемые на войне убийства, а несмотря на эти убийства. Но их может вовсе и не оказаться, а доблесть и уважение к ней останется те же» [10, с. 502].

В среде военнослужащих в целом и офицерского состава в частности принято говорить о военно-профессиональном патриотизме, важнейшей составляющей которого является воинская честь и воинский долг, ответственность, дисциплинированность, совесть, профессиональная компетентность. Именно военно-профессиональный патриотизм характеризует высшую степень готовности верно служить своему Отечеству, профессионально и эффективно выполнять служебно-боевые задачи в любых условиях обстановки.

Русский военный педагог генерал - лейтенант Н.Д. Бутовский писал: «Солдат, поступая на службу, не приносит с собой решительно никакой охоты к тому необычному делу, которое его заставляют выполнять; вся она находится в полной зависимости от воспитания, которое он получает, состоя на службе» [8, с. 98].

Воспитание в военных учебных заведениях – это процесс педагогического воздействия на военнослужащих с целью формирования соответствующих нравственных качеств, таких как военно-профессиональный долг, ответственность, достоинство, взаимопомощь, взаимовыручка и т.д. [2].

мужество, отвага. Именно эти качества, присущие офицерам и солдатам Российской армии, способствовали достижению побед в многочисленных войнах. В современных реалиях развития нашего государства, совершенствования Вооруженных Сил, других вооруженных формирований и правоохранительных органов идеи патриотизма и служения Отечеству, без сомнения должны занимать центральное место в общей системе ценностей, где такие понятия как: «верность своему профессиональному долгу», «честь» и другие, становятся важными элементами воспитания будущих офицеров.

Формулировка цели статьи. Растущее значение патриотического сознания и чувства служебно-профессионального долга все отчетливее выявляет противоречия в представлениях российского общества об Отечестве и его вооруженной защите. Это связано с тем, что в современных условиях происходят снижением мотивации к добросовестному выполнению долга у молодых людей и обесцениванием ценностей, являющихся одними из основных в армии и в обществе в целом. Изучение опыта боевых действий в вооруженных конфликтах свидетельствует, что добросовестное служение Отечеству и верность своему служебно-профессиональному долгу являются важнейшими ценностными качествами офицера. Таким образом, совокупность устоявшихся и сложившихся в течение определенного времени ценностей, способствует личностному становлению и развитию офицера, в его профессиональной деятельности. Исходя из этого, важной задачей становится воспитание у курсантов военных вузов войск национальной гвардии России качеств, объединяющих в себе любовь к Родине и преданность своему служебно-профессиональному долгу с ее историческими, культурными и духовными ценностями.

Изложение основного материала статьи. Истоки первых представлений о профессиональном долге уходят в глубокую древность. При этом понятие долг, а точнее профессиональный долг - является одной из самых ранних профессиональных моралей.

В. Ф. Эрн, исследуя историю мужества и героизма российских солдат и офицеров на полях Первой мировой войны, писал: «…Русское воинство, светлое, бесстрашное, есть прежде всего духовная сила, и сталь орудий, щетина штыков лишь внешняя, наружная оболочка этой силы, материализация духа народа, вызванная моментом и необходимостью, материализация нисколько не противоречащая духу и в то же время отнюдь его не исчерпывающая» [9, с. 339].

Д.А. Милютин, исследуя войну, в ее многоаспектном проявлении, обратил внимание на роль в исходе двух взаимосвязанных факторов: материального и духовного (морального). «Война, – утверждал он, – не есть только физическая сила, масса, составляющая орудие военных действий, но вместе с тем соединение людей, одаренных умом и сердцем. Нравственная сила играет важную роль во всех соображениях и расчетах полководца и, следовательно, для последнего недостаточно только владеть армией, как машиной…» [4, с. 70]. Т.е. наличия лишь физической силы, вооружения, большого количество личного состава, недостаточно для эффективного выполнения служебно-боевых задач. Подразделению должны быть присущи духовные качества, которые в ходе боевых действий будут служить импульсом к выполнению воинского долга.

учебнике [7] больше эмпирической информации, а вузовском [8] — математической. Количество Т– и Н–знаний в обоих случаях примерно одинаково. Анализ представленных результатов (таблица 3, рис. 3) позволяет утверждать, что количества Э– и М–знаний являются независимыми характеристиками учебных текстов по физике, которые следует учитывать при классификации школьных параграфов и тем.

Выводы. Предложенные методы действительно позволяют “измерить” сложность изучения различных элементов учебного материала. Для определения дидактической сложности понятий следует оценить сложность экспериментального и теоретического изучения соответствующего объекта или явления. Каждому рисунку можно поставить в соответствие матрицу из семи элементов и вычислить его информативность, степень абстрактности и ДС. Дидактическая сложность учебного текста определяется путем подсчета числа используемых понятий и учета их сложности. Для этого используется компьютер, а универсальной единицей измерения информации является понятие, термин. Полученные результаты позволяют сравнить понятия, рисунки и учебные тексты, установить закономерности распределения учебного материала, осуществить сравнительный анализ учебников, тем, параграфов, создать имитационную (компьютерную) модель процесса обучения.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

2. Заде, Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. – М: Мир, 1976. – 165 с.

3. Лаврушина, Е.Г., Слугина, Н.Л. Теория систем и системный анализ: Учебное пособие. – Владивосток: Издательство ВГУЭС, 2007. – 171 с.

4. Майер, Р.В. Автоматизированный метод оценки количества различных видов информации и ее сложности в физическом тексте с помощью ПЭВМ // Известия высших учебных заведений. – 2014. – № 3(31). – С. 200 – 209.

5. Майер, Р.В. Оценка дидактической сложности физических понятий методом парных сравнений // Мир науки. Научный интернет–журнал [Электронный ресурс]. – 2014, Выпуск 3. – 8 с.

6. Микк, Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

7. Мякишев, Г.Я., Буховцев, Б.Б. Физика: Учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение, 2004. — 336 с.

8. Трофимова, Т. И. Курс физики: Учеб. пособие для вузов. — М.: Высш. шк., 2001. — 542 с.

Педагогика

УДК 378.6

начальник курсов повышения квалификации
Макаров Евгений Владимирович
Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ФСИН РОССИИ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию социально-профессиональной подготовки вновь принятых сотрудников ФСИН России в процессе специального первоначального обучения.

Ключевые слова: кадры ФСИН России, специальное первоначальное обучение, Федеральные государственные образовательные стандарты, социально-профессиональная подготовка, этапы социально-профессиональной подготовки вновь принятых сотрудников в процессе специального первоначального обучения.

Annotation. The article is devoted to theoretical substantiation of social and training newly hired employees of the Russian Federal Penitentiary Service in the course of a special initial training.

Keywords: frames FSIN of Russia, a special initial training, the federal state educational standards and socio-professional training, stages of social and vocational training of newly hired employees during a special initial training.

Введение. Совершающееся в нашем обществе реформирование системы образования и переход образовательных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний России на Государственные образовательные стандарты высшего и среднего профессионального образования требуют подготовки таких сотрудников, которые способны выполнять служебные обязанности в новой социально-экономической среде. Неслучайно в Концепции развития уголовно-исполнительной системы до 2020 г. значительное внимание уделено проблеме подготовки кадров.

Президент Российской Федерации В.В. Путин также отметил настоятельную оперативность в вопросах оптимизации профессиональной подготовки офицерских кадров в обновляющейся системе ведомственного образования и поиска комплекса эффективных направлений и форм подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России. В этой ситуации появилась необходимость поиска эффективных способов повышения социально-профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России, и, прежде всего, в процессе специального первоначального обучения. Таким образом, в настоящее время возникла одна из первостепенных проблем – создание научно-обоснованных практических подходов к социально-профессиональной подготовке сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России в процессе специального первоначального обучения. Построение практики повышения квалификации вновь принятых сотрудников в Федеральную службу исполнения наказаний России предполагает прохождение курсов

журнал «Нефтегазовое дело». 2016. № 3. С.402-415. URL: http://ogbus.ru/issues/3_2016/ogbus_3_2016_p402-415_PrakhovaMYu_ru.pdf (дата обращения 20.07.2016).

8. Прахова М.Ю., Хорошавина Е. А., Светлакова С. В., Заиченко Н. В., Краснов А. Н. Балльно-рейтинговая система оценки знаний: опыт внедрения в техническом вузе // Проблемы современного педагогического образования. № 3, 2016, с. 319-327.

Педагогика

УДК: 378.2

адъюнкт очного обучения Рябков Дмитрий Владимирович
Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск);
доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации Беловолова Светлана Павловна
Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск);
доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации Беловолов Валерий Александрович
Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается природа феномена служебно-профессионального долга и его ценностные основания. Осуществлен анализ подходов к понимаю сущности служебно-профессионального долга. В заключении делается вывод о ценностных основаниях профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии России.

Ключевые слова: воинский долг, служебно-профессиональный долг, воспитание, подготовка офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Annotation. The article examines the nature of the phenomenon of service and professional duty and value grounds. The analysis of approaches to understand the essence of service and professional duty. In conclusion, it is concluded value foundations of professional activity officer Russian troops of the national guard.

Keywords: military duty, call of professional duty, education, training of officers of the national guard of the Russian Federation.

Введение. Во все времена в воспитании воинов особое внимание командирами уделялось привитию тех личностных качеств, которые должны быть свойственны каждому защитнику Отечества. В первую очередь к ним относятся: высокая боевая выучка, патриотизм, верность воинскому долгу, честь, войсковое товарищество, психологическая устойчивость, смелость,

трудоемкостью оказываются «размазанными» по семестру, что неудобно ни студентам, ни преподавателям.

Выводы. Предложенные направления оптимизации учебного процесса, безусловно, не являются исчерпывающими, но тем не менее дают ряд очевидных преимуществ.

Прежде всего учебный процесс становится более сбалансированным по распределению учебной нагрузки внутри семестра и учебного года в целом.

Уменьшение количества одновременно изучаемых дисциплин, и, как следствие, количество одновременно выполняемых заданий в рамках СРС, исключает перегрузку студентов.

Появляется возможность учесть последовательность изучения дисциплин не только по семестрам, но и внутри семестра, что стало особенно актуально при переходе к четырехгодичной подготовке по программам бакалавриата.

Концентрация изучения дисциплины на более коротком отрезке времени создает некоторое подобие «метода погружения» и способствует повышению уровня освоения.

Существенно разгружаются последние учебные недели перед сессией, что позволяет при необходимости ликвидировать «долги» по отдельным дисциплинам без ущерба для остальных.

В целом предложенные меры (последовательно-параллельная схема построения рабочего учебного плана; новый асимметричный принцип формирования графика учебного процесса; расширение перечня элективных дисциплин и более активное использование индивидуальных планов, составленных на основе БУП) позволяют оптимизировать учебный процесс и повысить качество освоения ОПОП, что в конечном счете приведет к повышению конкурентноспособности выпускников УГНТУ на рынке труда.

Литература:

1. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. – URL http://base.garant.ru/71044750/#ixzz4ExDvGGlI (дата обращения: 20.07.2016).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – URL http://ru-lenta.com/news/zakon-ob-obrazovanii-2013.html (дата обращения 17.06.2016).

3. Кузьмина, Е.А. Модели и оптимизация учебных планов в образовательных системах: диссертация … кандидата технических наук: 05.13.10 / Кузьмина Е.А.: [Место защиты: Уфимский государственный авиационный технический университет]. – Уфа, 2002. – 155 с.

4. Агаджанов Г.Г., Найденко В.С., Тоискин В.С. Некоторые критерии оптимизации учебных планов. [Электронный ресурс]. – URL http://econf.rae.ru/pdf/2013/07/2590.pdf (дата обращения 24.06.2016).

5. Курилова О.Л. Применение генетического алгоритма для оптимизации учебного плана // Информационные технологии и образование. 2013. № 3, с. 84 – 92.

6. Прахова М.Ю., Павлова З.Х. Опыт оптимизации рабочих учебных планов. В сборнике: Учебный процесс в вузе в современных условиях. Материалы III научно-методической конференции. 2014. С. 4 – 6.

7. Прахова М.Ю., Хорошавина Е.А., Краснов А.Н. Рабочие учебные планы как инструмент оптимизации учебного процесса // Электронный научный

специального первоначального обучения, на которых значительная роль должна отводиться социально-профессиональной подготовке ее сотрудников.

Формулировка цели статьи. Теоретическое обоснование этапов социально-профессиональной подготовки вновь принятых сотрудников в процессе специального первоначального обучения.

Изложение основного материала статьи. Происходящая модернизация образовательных структур, процессов и технологий направлена на повышение качества обучения, выработку у специалистов широкой и целостной системы фундаментальных знаний, навыков и способности самостоятельного творческого мышления. Указанные тенденции в полной мере относятся и к системе профессиональной подготовки кадров Федеральной службы исполнения наказаний России. Тем более что в условиях усложнения задач, выполняемых правоохранительными органами, повышение уровня профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России выдвигается в число приоритетных направлений деятельности.

В социальном плане профессия тюремщика в любой ее модификации в России (особенно в советское время) не являлась престижной, и в уголовно-исполнительную систему люди шли работать в основном в силу необходимости. В учебные заведения, готовящие кадры для этой системы, как правило, конкурса не было, и комплектовать их приходилось с большим трудом, обычно из числа тех лиц, которые не смогли поступить в другие учебные заведения. В результате такого положения в исправительно-трудовых учреждениях часто работали люди, профессионально непригодные к этой специфической деятельности. В своих исследованиях С. И. Афанасьева, Н. С. Фурсов и др. зафиксировали серьезные просчеты в организации нравственного воспитания сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России. В связи с этим особую значимость приобретает необходимость совершенствования профессиональной подготовки сотрудников, в первую очередь на этапе специальной первоначальной подготовки, так как именно здесь закладываются моральные основы служебной деятельности.

Под руководством профессора А.М. Столяренко в 80-е гг. была теоретически проработана и экспериментально апробирована система профессионально-психологической подготовки сотрудников МВД, которая затем была внедрена в повседневную практику деятельности профессиональных образовательных учреждений и служебную подготовку на местах. В 90-х гг. была разработана концепция морально-психологической подготовки и методика ее осуществления, которая используется практически и сегодня. В рамках управленческой концепции психологического потенциала правоохранительных органов были исследованы проблемы повышения психологического потенциала сотрудников во время службы. Однако имеющиеся исследования не позволяют снять особую остроту проблемы социально-профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России в современных условиях. Поэтому из важнейших мероприятий по социально-профессиональной подготовке сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России является их направленность на формирование компонентной структуры социально-профессиональной подготовки вновь принятых сотрудников в Федеральную

службу исполнения наказаний России, которая включает аксиологический, интеллектуальный, эмоционально-волевой, коммуникативно-поведенческий, оценочно-результативный компоненты. Критериями соответственно выступают ценности, знания, эмоции, воля, общение, поведение, рефлексия), с учетом которых определяется уровень (начальный, допустимый, профессиональный) социально-профессиональной подготовки сотрудников ФСИН России.

Процесс профессиональной подготовки сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний России предполагал наполнение учебного процесса конкретным педагогическим содержанием технологии социально-профессиональной подготовки сотрудников и изучение динамики развития личности.

Процесс социально-профессиональной подготовки сотрудников имел несколько этапов, ориентированных на перевод сотрудников на более высокий уровень. Каждый этап характеризовался диагностично заданной целью, специфическими задачами, прогнозируемой зоной ближайшего развития, специально сконструированным содержанием образования, активными средствами обучения.

1 этап – Практическая подготовка. Наставничество начинающих сотрудников. Знакомство с содержанием социально-профессиональной подготовки. Соотнесение своих профессионально-личностных качеств с требованиями профессиограммы.

Наставничество сотрудников имело целью адаптацию, приобщение к жизни коллектива подразделения, к новым условиям жизнедеятельности, ориентирование на усвоение положительных традиций, осознание служебного долга и требований присяги. Организовывая систему наставничества, мы обучали новых сотрудников профессиональному мастерству, формам и методам работы, развивали способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на них обязанности, мобилизировали их на образцовое выполнение служебных задач, повышали уровень физической подготовки, оказывали поддержку и помощь в преодолении трудностей службы.

Система наставничества развивала у сотрудников необходимые устойчивые морально-волевые качества, сознательность, дисциплинированность, трудолюбие, ответственность за порученное дело профессиональную этику и культуру в работе, доброжелательность и уважительное отношение к сослуживцам и другие профессионально важные качества.

2 этап – Теоретическая подготовка. Ориентировка в профессиограмме сотрудника и развитие профессиональной мотивации. Совершенствование профессиональных компетенций и способности к служебной деятельности.

На втором этапе доминирующими явились эмоционально-волевой и коммуникативно-поведенческий компоненты. Базовыми средствами этого этапа явились: тематические и межличностные дискуссии, ролевые игры, элементы социально-психологического тренинга. На этом этапе были проведены практические профессионально-адаптационные мероприятия по формированию всех структурных компонентов.

Профессионально-обучающие мероприятия включали спецкурсы «Психолого-педагогические основы социально-профессионального

которые должны читаться последовательно друг за другом, как «Основы нефтегазового дела (НГД)» в рассмотренном РУП, то она может читаться в одном семестре без ущерба для логики изложения.

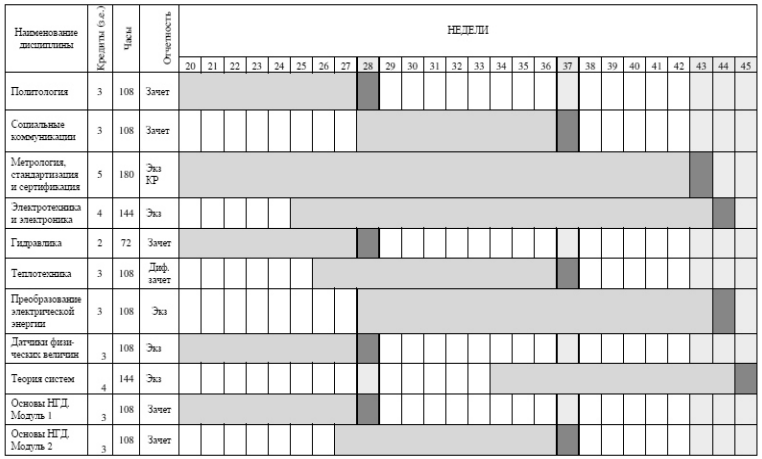


Рисунок 2. Рабочий учебный план для 4-го семестра: голубой цвет соответствует периоду изучения дисциплины, синий – проведение промежуточной аттестации, розовый – аттестационные и экзаменационные недели

Необходимо отметить, что реализация описанного РУП эффективна при использовании балльно-рейтинговой системы (БРС) в качестве полноценного инструмента промежуточной аттестации, а не только допуска к ней [8]. Это связано с тем, что аудиторные занятия по другим дисциплинам на аттестационных неделях идут по расписанию.

Третье возможное направление оптимизации (уровень учебной части) – изменение графика учебного процесса, в результате которого осенний и весенний семестр имеют разную продолжительность.

Основная причина перехода на асимметричные семестры – «короткий» (продолжительностью 17 недель) осенний семестр и «длинный» (26 недель) весенний семестр – заключается в длительности новогодних праздников. При одинаковой длине семестров фактически половина сессии приходилась именно на этот период. Кроме того, эти новогодние праздники были дополнительными каникулами, т.к. после окончания зимней сессии студенты получали две недели зимних каникул, предусмотренных образовательными стандартами.

Нынешний график учебного процесса, при котором сессия заканчивается до новогодних праздников, а они «естественным» путем совмещаются с новогодними каникулами, – исключительно удачное решение организации графика учебного процесса. Но в этом случае построение РУП стало играть еще большую роль, т.к. в осеннем семестре трудно выдержать норматив по количеству часов в неделю, а в весеннем семестре дисциплины с маленькой

2) начало изучения дисциплины не должно обязательно совпадает с началом семестра;

3) промежуточная аттестация по тем дисциплинам, изучение которых закончилось к ближайшей аттестационной неделе, проводится на ней;

4) результаты промежуточной аттестации по дисциплине выставляются преимущественно на основе балльно-рейтинговой системы (БРС).

Пилотный проект рабочего учебного плана, разработанного на основе перечисленных принципов, был апробирован на факультете автоматизации производственных процессов в 2014/2015 учебном году.

Каждый семестр был условно разделен аттестационными неделями на три неравные части. В качестве аттестационных недель были выделены 9-я и 13-я недели в осеннем семестре и 28-я и 37-я недели в весеннем. В качестве примера на рисунке 2 приведен РУП 4-го семестра для студентов, обучающихся по направлению подготовки 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств. Недели с 43-й по 45-ю – экзаменационная сессия.

Рассмотрим этот план более подробно. Как видно, всего в четвертом семестре изучается 11 дисциплин, одна из которых имеет трудоемкость 5 кредитов, или зачетных единиц (з.е.), две дисциплины – по 4 з.е., семь дисциплин «стоимостью» в 3 з.е. и одна дисциплина – 2 з.е. По пяти дисциплинам предусмотрена сдача экзамена, по остальным – зачета или дифференцированного зачета. Прикладная физкультура в РУП не показана, т.к. эти занятия не учитываются при расчете недельной нагрузки.

Только самая большая дисциплина, программа которой включает выполнение курсовой работы, изучается практически весь семестр; остальные сдвинуты относительно друг друга. С первой учебной недели семестра начинаются только пять дисциплин – именно столько предметов изучается одновременно в течение первой условной трети семестра продолжительностью 9 недель. При этом изучение четырех дисциплин на 28-ой (аттестационной) неделе заканчивается, что позволяет провести по ним промежуточную аттестацию. Во второй «трети» семестра изучается одновременно шесть дисциплин, по трем из которых проводится промежуточная аттестация на 37-ой аттестационной неделе. В последней части семестра изучается всего четыре дисциплины.

Предложенный РУП обладает рядом преимуществ.

Прежде всего существенно снизилось количество одновременно изучаемых дисциплин, что позволяет студентам в большей степени концентрироваться на освоении каждой из них.

Проведение промежуточной аттестации практически сразу по окончанию изучения дисциплины гораздо эффективней, чем в конце семестра, по прошествии нескольких месяцев.

Минимальная загруженность третьей части семестра позволяет студентам, по каким-либо причинам отставшим от своих сокурсников, догнать их без ущерба для освоения других дисциплин и получить допуск к экзаменационной сессии. При отсутствии официальной зачетной недели получение допуска для достаточно большой части студентов является проблемой.

Последовательно-параллельное преподавание дисциплин позволяет более четко выдержать последовательность их изучения, исходя из общей логики построения ООП. Например, если дисциплина состоит из нескольких модулей,

воспитания», «Сотрудник Федеральной службы исполнения наказаний России и его социально-профессиональная миссия». В процессе реализации вышеназванных спецкурсов были определили несколько основные ключевых положений, на которых строилась работа по социально-профессиональной подготовке сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний.

Во-первых, лекционные занятия были направлены на получение и осознание основ профессиональной деятельности, связанной с охраной общественной безопасности, социализацией и ресоциализацией осужденных.

Во-вторых, семинарско-практические занятия формировали личное самоопределение сотрудников к проблеме социально-профессиональной подготовки, мотивацию к повышению квалификации, способность проектировать собственную социально-профессиональную деятельность, на основе использования активных форм обучения создавались предпосылки применения полученных знаний в квазипрофессиональной деятельности.

В-третьих, в процессе самостоятельной работы сотрудники учились находить и анализировать нужную информацию, использовать ее в своих профессиональных целях. Для организации самостоятельной подготовки сотрудников к семинарско-практическим занятиям, проектирования ими социально-профессиональных программ методическое обеспечение курса включало специальный учебно-методический кейс, в котором были развёрнуто представлены опорные материалы по всем тематическим разделам, включая используемые в курсе анкеты, опросники, тесты и тренинги для проведения психолого-педагогической диагностики и мониторинга.

Интеграция учебно-тренировочной и профессиональной деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний позволила устранить временной люфт между развитием технологии профессиональной деятельности и социально-профессиональной компетентностью сотрудника, его готовностью к профессиональной деятельности.

3 этап – Выработка профессионального стиля деятельности. Проектная деятельность по заказу учреждения. Педагогическое сопровождение сотрудников.

На этом этапе вновь принятые сотрудники знакомились с профессиональной деятельностью опытных сотрудников, их успехами и достижениями в служебной деятельности. Кроме того были организованы профессионально-этические мероприятия, в которых начинающие сотрудники Федеральной службы исполнения наказаний России включались в проектную деятельность по заказу различных учреждений. Все проекты выполнялись в группе и были направлены на профилактические цели и проекты по ресоциализации осужденных («Мое место в обществе», «Радость жизни», «Можно ли начать жить заново?»). Суть данных проектов заключалась, например, в поиске инновационных подходов к решению проблемы воспитательного воздействия на осужденного взрослого населения и несовершеннолетних, разработке эффективных методик и мероприятий по ресоциализации осужденных с учетом имеющегося опыта в мировой и отечественной практике.

4 этап – Внеаудиторная работа. Рефлексия квазипрофессиональной деятельности.

Внеаудиторная работа с сотрудниками являлась составной частью образовательной программы и остается наиболее сложной формой

организации учебного процесса, требующей современной материально-технической базы, соответствующего теоретического, психолого-педагогического и научно-методического сопровождения, соблюдения интересов работодателей и образовательного учреждения, а также потребностей сотрудников в самореализации.

На этом этапе в ходе профессионально-оценочных мероприятий осуществляли обучение рефлексии сотрудников через тренинги: «Автопортрет», «Без маски», «Да», «Карусель», «Качества», «Проективный рисунок», «Я такой, какой я есть», «Три имени», «Образно-рефлексивная процедура», «Дерево», образно-рефлексивное упражнение «Подари себе имя», процедура «Рефлексия», «Здесь и теперь». Эти мероприятия с вновь принятыми сотрудниками при педагогическом сопровождении командно-преподавательского корпуса и представителей учреждений ФСИН России способствовали установлению более прочной взаимосвязи теории и практики, эффективному освоению начинающими сотрудниками профессиональных компетенций, развивали коммуникативные навыки и умения сотрудников, готовили их к решению типовых задач по всем видам профессиональной деятельности, активизировали креативность мыслительной деятельности, способствовали формированию у них собственной жизненной позиции.

Внеаудиторная самостоятельная работа сотрудников, оказывающая эффективное влияние на формирование личности профессионала, планировалась сотрудником самостоятельно. Он выполнял внеаудиторную работу по личному индивидуальному плану, в зависимости от его подготовки и других обстоятельств. Внеаудиторная работа сопровождалась методическим обеспечением (электронная библиотека, аудио- и видеоматериалы по различным разделам дисциплины; методические указания по организации и выполнению самостоятельных заданий; методические пособия и инструкции). Во время самостоятельной подготовки, сотрудники имели доступ к современным профессиональным базам данных, к информационным ресурсам сети Интернет.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ изучаемой проблемы позволил определить специфику организации социально-профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России, заключающейся в процессе поэтапного специального первоначального обучения и представляет комплекс систематизированных организационных мероприятий с последовательным комплектом приемов, средств и способов социально-педагогического воздействия на сотрудников с целью формирования у них качеств, необходимых для выполнения различных служебных задач в профессиональной деятельности. Содержание социально-профессиональной подготовки обусловлено особенностями решаемых служебных ситуаций и определяется совокупностью требований Федеральных законов, Федеральных образовательных стандартов, ведомственных нормативных документов ФСИН России и Присяги.

Процесс эффективности социально-профессиональной подготовки вновь принятых сотрудников в Федеральную службу исполнения наказаний России оценивается сформированностью ее компонентной структуры и включает аксиологический, интеллектуальный, эмоционально-волевой, коммуникативно-поведенческий, оценочно-результативный компоненты.

газовой промышленности, читается базовая дисциплина «Автоматизация технологических процессов и производств». Однако каждый объект нефтегазовой промышленности – нефтяное месторождение, газовое, шельфовое и т.п. – имеет свою специфику, для рассмотрения которой требуется дополнительная дисциплина. В этом случае целесообразно включить в перечень 4-5 элективных дисциплин, каждая из которых касается определенного объекта. В регионе работают почти все крупнейшие нефтегазовые компании, поэтому каждый год можно выбирать из этого перечня дисциплину, соответствующую перспективным проектам компаний.

Индивидуальные учебные планы целесообразно использовать для тех студентов, которые к старшим курсам определились с трудоустройством и четко представляют, какими дополнительными компетенциями они должны владеть.

Второе направление оптимизации, на уровне деканата, – формирование рабочих учебных планов (их еще называют семестровыми планами) по последовательно-параллельной схеме организации.

Основным недостатком существующих РУП является параллельное построение учебного процесса, когда все дисциплины, имеющиеся в семестре, изучаются одновременно (параллельно), несмотря на разную трудоемкость (от двух до пяти кредитов, или зачетных единиц). Одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам.

В качестве основных негативных последствий такой организации учебного процесса можно отметить следующие [6, 7].

Прежде всего это одновременное изучение большого числа дисциплин (10 – 12), хотя эффективно студент может одновременно воспринимать и усваивать не более 5 – 6 дисциплин. Как следствие, на сессию выносится большое (в некоторых семестрах предельно допустимое) количество экзаменов и зачетов. Такое большое количество дисциплин присутствует, как правило, на младших курсах, когда у студентов еще не сформировался полностью переход от школьной модели образования к вузовской.

Изучение дисциплин, имеющих маленькую трудоемкость (2 – 3 зачетные единицы), растягивается на весь семестр, при этом лекции могут оказаться в его начале, а лабораторные или практические занятия – в конце семестра.

Графики самостоятельной работы студентов (СРС) составляются каждым преподавателем по своей дисциплине без увязки с другими, что приводит к перегрузке студентов в отдельные недели и не способствуют их ритмичной работе.

Наконец, жесткие требования государственного стандарта по максимальному общему объему учебных занятий в неделю (не более 54 часов) и объему аудиторных учебных занятий (не более 27 часов в среднем за семестр) заставляют при составлении РУП исходить не только и не столько из логики преподавания дисциплины, сколько из соблюдения этих норм. Это приводит к тому, например, что практические занятия могут начинаться на первой неделе семестра, одновременно с первой лекцией, хотя материал для них будет начитан, например, только к третьей неделе.

Предлагаемая последовательно-параллельная схема организации РУП основана на следующих принципах:

1) длительность изучения дисциплины зависит от ее трудоемкости. Условно принято, что одна зачетная единица соответствует трём неделям;

Рабочие учебные планы (РУП) учитывают специфику конкретного учебного года и в связи с этим могут не совпадать в деталях с параметрами, заложенными в базовых учебных планах. В них учитываются календарные особенности года (например, 1 сентября выпадает на понедельник или на субботу), особенности технологий организации учебного процесса, которые невозможно учесть при разработке базового учебного плана (модульность, проведение промежуточных аттестаций в течение семестра), и технологий обучения (например, балльно-рейтинговая система, компьютерное прохождение рубежных контролей). При составлении РУП также учитывается эффективность использования кадрового и материально-технического потенциала вуза, т.е. выдерживается или нет равномерность загрузки учебно-лабораторной базы кафедр по семестрам и внутри них, загрузка преподавателей и т.п. факторы [3].

График учебного процесса в соответствии с образовательным стандартом распределяет по неделям в пределах установленных календарных сроков обучения теоретические и практические занятия, экзаменационные сессии, каникулы и практики, а также время на прохождение государственных итоговых испытаний (подготовку к сдаче и сдачу государственного экзамена и (или) подготовку и защиту выпускной квалификационной работы). Он также составляется ежегодно в соответствии с календарными особенностями учебного года.

Оптимизация учебного процесса возможна при новом, нетрадиционном подходе к разработке всех перечисленных документов. Рассмотрим некоторые направления оптимизации более подробно.

Разработка компетентностно-ориентированного учебного плана является сложной задачей, при решении которой необходимо учитывать многочисленные требования и ограничения как со стороны ФГОС ВО, так и со стороны потенциальных потребителей образовательного продукта – студентов и будущих работодателей, кадровый состав и материально-техническую базу вуза и т.п.

Практически все работы, касающиеся решения этой задачи [4, 5], рассматривают оптимизацию ***процесса составления*** плана, а не его ***содержание.***

В то же время статус регионального опорного университета, нацеленного на подготовку высококвалифицированных специалистов для нужд региональной экономики, требует обеспечить максимальную гибкость БУП, возможность его оперативного изменения для формирования дополнительных профессиональных компетенций в соответствии с динамикой рынка труда региона.

Поэтому ***первое направление оптимизации*** учебного процесса на уровне кафедры – это расширение перечня дисциплин по выбору (элективных дисциплин) в вариативной части БУП и использование индивидуальных учебных планов. Перечень элективных дисциплин разрабатывается вузом для каждой специальности (профиля подготовки) с целью создания возможности индивидуализации траектории обучения студентов. Включение в него дисциплин, потенциально интересных основным работодателям, в первую очередь, региональным, позволит оперативно реагировать на их запросы. Например, для студентов, обучающихся по профилю подготовки 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств в нефтяной и

Выявленные критерии социально-профессиональной подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (ценности, знания, эмоции, воля, общение, поведение, рефлексия) позволяют достоверно оценить ее уровень подготовки. Таким образом, в процессе специального первоначального обучения вновь принятых сотрудников ФСИН России необходимо осуществлять социально-профессиональную подготовку.

Литература:

1. Афанасьева, С.И. Нравственное воспитание слушателей учебных центров ФСИН России и педагогические условия его совершенствования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / С.И. Афанасьева. – Рязань, 2011.
2. Макаров, Е.В. Социально-профессиональное воспитание кадров ФСИН России в процессе повышения квалификации [Текст] / Е.В. Макаров // Казанская наука. – 2015. - №12. – С. 213. – 215.
3. Макаров, Е.В. Социально-профессиональное воспитание начинающих сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России: коллективная монография [Текст] / Е.В. Макаров // Сборник материалов Всероссийской православной конференции в честь равноапостольных Кирилла и Мефодия. – Киров: ВСЭИ, 2016. – С. 75-81.
4. Столяренко, А.М. Психолого-педагогические условия эффективности профессионально-образовательного процесса [Текст] / А.М.Столяренко // Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. – 607 с.
5. Фурсов, Н.С. Организация и правовые основы деятельности учебных центров ФСИН России: дис. ...канд. юрид. наук [Текст] / Н.С. Фурсов. – Рязань, 2005. – 171 с.

Педагогика

УДК 13.00.01

кандидат философских наук, доцент Мельникова Людмила Витальевна
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль толерантности в качестве практического принципа эффективного осуществления межкультурной коммуникации, а также факторы, препятствующие ее реализации. Особое внимание уделено анализу современных социальных тенденций и противоречий, снижающих значение данного явления в молодежной среде.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, толерантность, практический принцип, социо-культурные тенденции, межкультурные несовпадения.

Annotation. The article considers the significance of tolerance as a practical approach in the intercultural communication and some problems counteracting its effective realization. Special attention is paid to the analysis of the modern social and cultural tendencies and intercultural variances, degrading tolerance as a sociocultural norm.

Keywords: intercultural communication, tolerance, practical approach, social and cultural tendencies, intercultural variances.

Введение. Понятие межкультурная коммуникация очень многогранно и объемно, но в своей сути уже содержит такое явление как толерантность, причем, во многих своих аспектах, включая социальный, политический, религиозный и как отражение и непосредственное проявление вышеперечисленных, языковую толерантность.

В данной статье рассматривается роль толерантности в успешном осуществлении межкультурной коммуникации, а также трудности ее реализации в обществе, особенно в молодежной среде, возникшие за последнее десятилетие в связи с отчетливой тенденцией снижения значения толерантности.

Язык знакомит человека с окружающим миром, навязывая ему видение, ту картину, которую ему «нарисовали» до него и без него. Одновременно через язык он получает представление о мире и обществе, членом которого стал, то есть о правилах общежития, о системе ценностей, морали, поведении и т.п. При этом, как правило, индивидуум не осознает той активной роли, которую язык играет в формировании его характера, поведения, отношения к жизни и к людям. Если это так, то, вероятно, возможно, (учитывая, что толерантность – не врожденное, а социоприобретенное личностное качество) формирование толерантной личности посредством языка, как в его коммуникативном аспекте, так и содержательном. Это предполагает, что носителю языка должны быть известны социально и политически корректные поведенческие нормы, а также определенные правила выстраивания межкультурного диалога, приемлемые обеими сторонами.

Однако, если проанализировать современные информационные источники, нетрудно понять, что же досталось современному поколению, рожденному в нынешнем веке и каким образом толерантность в ее современном понимании призвана преодолевать препятствия в межкультурном диалоге различных культур и субкультур, существующих, возникающих и развивающихся в обществе.

Формулировка цели статьи. Выявить основные трудности реализации толерантности как практического принципа, способствующего эффективному осуществлению межкультурной коммуникации, проанализировать некоторые причины, связанные со смещением понятийного содержания концепта «толерантность» в русском языке, тенденции которого неразрывно связаны со множеством событий, изменивших мир в целом, в том числе и менталитет современного поколения учащихся, уделить особое внимание препятствиям практического применения толерантности, обусловленные противоречивыми социо-культурными тенденциями, выявленными на современном этапе культурно-исторического процесса.

Изложение основного материала статьи. Явлению и понятию толерантности посвящено множество исследований и публикаций самого различного характера. В преобладающем большинстве своем, особенно в популярных изданиях, доступных и изложенных упрощенным языком, под толерантностью подразумевается терпимость, которое и используется как синоним (часто во избежание повторения), что на первый взгляд является бесспорным. Во многих культурах понятие «толерантность» является

(рисунок 1).

С нормативной точки зрения учебный процесс в высшем учебном заведении базируется на нескольких основных документах – базовом учебном плане, рабочем учебном плане, графике учебного процесса и расписаниях учебных занятий, зачетно-экзаменационных сессий и государственной итоговой аттестации (ГИА). К числу документов, регулирующих учебную работу в вузе, относятся также графики выполнения и сдачи рейтинговых работ, а также графики компьютерного тестирования [2].

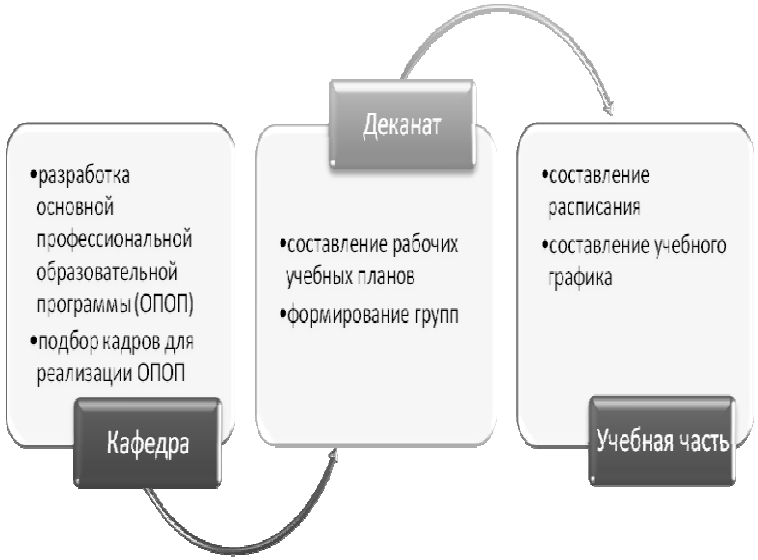


Рисунок 1. Организация учебного процесса в вузе

Базовый учебный план (БУП) – это системообразующий документ основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), определяющий структуру учебного процесса, состав и объемы учебных дисциплин, изучаемых в данном учебном заведении в рамках конкретного направления подготовки (специальности) и формы обучения, их распределение по годам ***в течение всего срока обучения***. Этот план разрабатывается выпускающей кафедрой в соответствии с требованиями ФГОС ВО по реализуемому направлению подготовки.

Рабочий же учебный план – это документ, определяющий структуру учебного процесса, состав и объемы учебных дисциплин, изучаемых студентами конкретного потока (года набора) в ***данном учебном году***.

параллельное изучение дисциплин, балльно-рейтинговая система.

Annotation. The transformation of the Ufa State Oil Technical University into a regional reference university requires the optimization of the educational process. Its main components are the basic curriculum toward training, working curriculum and schedule of the educational process. The development of these components is carried out at several levels - the issuing of the department, the dean's office and the training part.

The paper suggests some ways to optimize all components of the educational process (extension of the elective subjects' list and the increased use of individual curriculums, a series-parallel scheme of the working curriculum and the principle of an asymmetric schedule for the educational process forming). All these ways are approved in UGNTU. These measures make it possible to optimize the educational process and improve the quality of training of graduates and their competitiveness in the labor market.

Keywords: the regional reference university, basic curriculum, working curriculum, the schedule of the educational process, the intermediate certification, attestation week, the complexity of the discipline, a series-parallel study subjects, the score-rating system.

Введение. Одной из целей проходящей в России реформы высшего образования является консолидация высших учебных заведений, которая имеет различные формы. На первом этапе реформы были образованы десять федеральных университетов (в каждом округе РФ) и национальные исследовательские университеты. В 2015 году начался второй этап реформы, в ходе которого происходит слияние региональных вузов и образование на их основе новых структур – так называемых опорных региональных вузов. Опорные вузы представляют собой многопрофильные университеты, ориентированные главным образом на потребности экономики своего региона. В первую группу из 11 вузов, получивших этот статус, вошел и Уфимский государственный нефтяной технический университет (УГНТУ), который в феврале этого года был объединен с Уфимским государственным университетом экономики и сервиса (УГУЭС).

К опорным региональным университетам предъявляются достаточно жесткие требования: к 2020 году они должны обеспечить целый ряд ключевых показателей [1], в том числе:

– общая численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по очной форме обучения, – не менее 10 тыс. студентов, при этом не менее 20 % от общего количества – по программам магистратуры и программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре;

– реализация образовательных программ не менее чем по 20 укрупненным группам направлений подготовки и специальностей.

Достижение этих показателей невозможно без эффективной организации и оптимизации главной составляющей деятельности любого вуза – учебного процесса.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – предложить некоторые пути оптимизации учебного процесса на примере его организации в УГНТУ.

Изложение основного материала статьи. Организацию учебного процесса можно очень упрощенно представить в виде трехуровневой схемы

своеобразным синонимом «терпимости»: латинское — tolerantia; английское — tolerance; немецкое — toleranz; французское — tolérance. Кроме того, большинство российских словарей прошлого века однозначно указывают прямое толкование толерантности как терпимости [1,2,5].

Однако, современные тенденции таковы, что склонны отождествлять толерантность с корректностью, в частности, с таким ее проявлением, как политкорректность, уважением, готовности к пониманию и т.п.. В определении толерантности в Декларации принципов толерантности ООН (ЮНЕСКО, 1995) также не используется отождествление с терпимостью [8]. Некоторые современные российские авторы, осознавая неоднозначность этого понятия, избегают его употребления. «Слова «толерантность» я избегаю, потому что это одно из тех понятий, которые меняются, варьируются и иногда дико опошляются. Слово «толерантность» сегодня также нельзя произносить, как слова «демократия» или «либерализм», — они покрылись некоторой корой» [7].

Отсутствие единого определения данному понятию связано с тем, что концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей помимо понятийной основы социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится, сколько переживается им [3].

Однако, при анализе современных русских источников выявляется, что концепт «толерантность», окруженный информационным, эмоциональным, экспрессивным, оценочным, т.е. контекстуальным полем, поразительно расширяется, вбирая в себя множество таких понятий как непредвзятость, непредубежденность, отсутствие предрассудков, снисходительность, невмешательство, нейтралитет, свободомыслие, гибкость и даже индифферентность, приспособленчество, мягкотелость и ниже по ступеням стилистической дифференциации вплоть до инвектив и ненормативной лексики. Более того, наблюдается совершенно отчетливая тенденция относить толерантность к понятию чуждому, вредному и опасному.

Анализ понятия толерантности и его социо-культурной составляющей из более чем 120 различных, в том числе взятых из интернета, источников на русском языке позволяет сделать следующий вывод: наблюдается *подмена* данного понятия на множество других, которые, по мнению автора не являются равнозначными, но все же относятся к концептуальной составляющей, приобретенной за время появления, пребывания и трансформации концепта «толерантность» в русских реалиях. «Я понял, что большинство понимают его как «*терпимость*», но почти всегда отличают его от «терпимости», хотя для определения именно это слово и используют. Однако терпимость – это *перенесение ущерба*, что уже отличает его от почти всех перечисленных ранее определений. Терпимость – это не невосприимчивость, это *умышленное смирение с причиненным вредом.* Причем под понятием «вред» мы подразумеваем, в том числе и изменение привычной социальной среды на непривычную» [6]. Поэтому скорее всего невозможно провести исследование в рамках дихотомии «толерантность» - «терпимость», т.к. расхождение в языковом мышлении проявляется в ***избыточности форм выражения*** *одного и того же понятия в русском языке*.

Коснемся этимологии слова. Этимологически «толерантность», будучи производной от латинского «tolere/tolerare», означает дословно *выдерживать, переносить, терпеть, добровольно страдать*. Однако в английском языке «*tolerate»* обретает дополнительный смысл – помимо «терпеть», так же и

«допускать», **«позволять»** [9]. Интересен факт, что в английском языке существует еще одно слово «patient» со значением «терпеливый», но дополнительное его значение – «настойчивый», «упорный». Теперь понятно почему «толерантность», а, скажем, не «патиентность». «В России же кальку сняли, а смысл еще не подогнан. То есть когда говорят «толерантность», пытаются говорить на одном языке с европейцами, но по существу речь идет о семулякре, которую никто не понимает и воспринимает как попытку принуждения с чем-то смиряться» [6].

Подразумевать под толерантностью только терпимость, будучи включенным в определенные социально-экономические и культурные отношения, явно недостаточно, так как не только каждый исторически - конкретный тип общества предполагает свое представление о толерантности, но и в рамках одного и того же социума можно зафиксировать различия в понимании толерантности в зависимости от исходных предпосылок [4]. Так, например, словари разных стран фиксируют и дополнительные понятия: в Китае – как добродетель, в Германии – как снисходительность, в Великобритании – как допущение, позволение и т.д. Рационально - логический анализ позволяет выявить исторический характер толерантности и понять механизм трансформации понятия, а также проанализировать различное понимание смысла этого понятия в зависимости от мировоззренческих и концептуальных предпосылок носителей языка.

Целесообразно проанализировать не только близкие по значению слова или словосочетания, относящиеся к понятию «толерантность, т.к. они включают элементы, определённым образом связанные с основным значением и накладывающиеся на него, тем самым служат для выражения экспрессивно-эмоциональных и оценочных оттенков понятия, способствуя более глубокому восприятию такового. Что же касается антонимов, то их анализ также представляется необходимым, т.к. позволяет четче обозначить межкультурные несовпадения и возможные области пересечения в современных социо-культурных реалиях.

Итак, близкие по значению слова можно разграничить следующим образом:

1. Наличие толерантности: *терпимость, допущение, корректность, уважение;* а так же коннотативная группа, интегрированная из основных, близких по значению групп: *принятие, согласование, соглашение, согласие, ненасилие, независимость, автономность, многообразие, множественность, открытость, осведомленность, всепрощение, непротивление злу, гибкость.*

2. Проявление толерантности: *сдерживание неприязни, преодоление враждебности, проявление корректности, согласование, ненавязывание идей/образа жизни, ненасилие, достижение компромисса, плюрализм.*

Слова, относящиеся к первой группе, представляют собой ядро понятия, являются в большей степени универсальными, тогда как словосочетания второй группы носят предикатный характер и выражаются отглагольными существительными. Анализируя вторую группу, хочется обратить внимание на используемые в словосочетаниях глаголы *сдерживать, преодолевать, согласовывать, достигать*, *не навязывать*, описывающие способы проявления толерантности.

Как упоминалось выше, рассматриваемое понятие в русском языке стало гораздо объемнее и чтобы это ярче продемонстрировать, следует обратиться к

Давыдов, Д. О. Матвеенков, Е. Н. Молодчая ; под общ. ред. М. Г. Анохина, В. М. Платонова, О. Е. Гришина. – М.: РУДН, 2013. – 435 с.

7. Черкащенко Т.А. Классификация GR-технологий: коммуникативный подход. Режим доступа: http://www.mediascope.ru/node/2045

8. Черноскутова М.В., Потеряева О.Б. Коммуникативные стратегии в процессе работы по реализации программ дополнительного образования детей. Материалы Международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал молодежи: патриотизм, образование, профессионализм». Екатеринбург, 2015. 384 с.

9. Чимаров С.Ю. Government Relations (GR): типология и технологии деятельности // Научные труды Северо-Западной академии государственной службы. 2011. Т. 2. Вып. 3. С. 3. С. 181–191.

10. Информационный портал системы дополнительного образования детей. Режим доступа: http://dopedu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey.

Педагогика

УДК 519.688

доцент кафедры автоматизации производственных процессов
Прахова Марина Юрьевна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
кандидат технических наук, доцент, начальник отдела
нормативного и информационно-методического обеспечения
Заиченко Надежда Викторовна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа);
кандидат философских наук, доцент кафедры философии
Исхакова Гузель Ильдусовна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа)

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОПОРНОМ РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Преобразование Уфимского государственного нефтяного технического университета в региональный опорный вуз обуславливает необходимость оптимизации учебного процесса. Его основными составляющими являются базовый учебный план по направлению подготовки, рабочий учебный план и график учебного процесса. Разработка перечисленных компонентов осуществляется на нескольких уровнях – выпускающей кафедрой, деканатом и учебной частью.

В статье предложены направления оптимизации всех составляющих учебного плана (расширение перечня элективных дисциплин и более активное использование индивидуальных планов; последовательно-параллельная схема построения рабочего учебного плана; асимметричный принцип формирования графика учебного процесса), апробированные в УГНТУ. Эти меры позволяют оптимизировать учебный процесс, повысить качество подготовки выпускников и их конкурентноспособность на рынке труда.

Ключевые слова: региональный опорный вуз, базовый учебный план, рабочий учебный план, график учебного процесса, промежуточная аттестация, аттестационная неделя, трудоемкость дисциплины, последовательно-

Практически все учреждения дополнительного образования детей используют GR-технологии в процессе взаимодействия с органами государственной власти. Наиболее часто некоммерческие образовательные организации взаимодействуют с государством по поводу грантов, конкурсов, имея целью получение государственной поддержки. Можно отметить патерналистские, а не партнерские установки такого взаимодействия со стороны образовательных учреждений. Коммуникация зачастую строится лишь в зависимости от необходимости обращения к органу государственной власти, и не носит постоянного характера, что затрудняет отслеживание динамики используемых путей и методов GR-коммуникаций и их результативности.

Выводы. Среди технологий, традиционно используемых в GR-коммуникациях, следует назвать медиа-рилейшнз, экспертное сообщество, лоббизм, частно-государственное партнерство. Наше исследование показало, что наиболее применяемой учреждениями дополнительного образования детей технологией является частно-государственное партнерство.

Важно отметить, что все опрошенные представители образовательных учреждений - субъекты GR-коммуникации отмечают положительное влияние применения GR-технологий в процессе взаимодействия данных учреждений с органами государственной власти на развитие дополнительного образования детей. Не смотря на это, практически все опрошенные отмечают недостаточное владение прикладными, практическими методами, позволяющими эффективно организовать процесс коммуникации с властными органами, что порождает необходимость дальнейших теоретических и практических исследований данного вида коммуникаций, а так же необходимость разработки проектов, стратегий и отдельных механизмов и инструментов, делающих GR-деятельность осмысленной и результативной.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега-Л, 2013.

2. GR: Теория и практика. / под. Ред. И.Е. Минтусова, О.Г. Филатовой – СПб. 2013.

3. GR: связи с государством. Теория, практика и механизмы взаимодействия бизнеса и гражданского общества с государством / Под ред. Л. Сморгунова и Л. Тимофеевой. М., 2012. С. 304.

4. Кинякин А.А., Д.О. Матвеенков Government Relations как форма общественно-политической и бизнес коммуникации: к определению понятий. Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiIqoH2sP3LAhVEFCwKHcbvA48QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fweb-local.rudn.ru%2Fweblocal%2Fprep%2Frj%2Ffiles.php%3Ff%3Dpf_536ede7926054c64671235497cc4458c&usg=AFQjCNFqnJrkuIXQ2lAGeUBiSReZLXSKow&sig2=MpW-pVXnX65mJfWh8Dayfg

5. Леонтович А.В. О направленности дополнительного образования. Режим доступа: http://www.dopedu.ru/stati/o-napravlennosti-dopolnitelnogo-obrazovaniya

6. Политика. XXI век. Инновационные технологии: монография / М. Г. Анохин, М. А. Бочанов, А. М. Ваховский, В. А. Глебов, О. Е. Гришин, В. Н.

группе, выявленных контекстуально антонимов: *всеядность, непротивление злу, смирение, принятие, соглашательство, конформизм, приспособленчество, всепрощение, моральная слабость, беспринципность, единомыслие, подавление, деспотизм, агрессия.*

Анализ антонимов из русских источников выявил удивительное явление: зависимость выбора противоположного понятия от эмоционально-оценочного фона говорящего, идентифицирующего себя с определенной социо-культурной или профессиональной группой или же типом личности. Мы видим, что подчеркнутые слова в приведенных выше группах, входят как в сходную по значению группу, так и в группу антонимов (*принятие, всепрощение, непротивление злу,* но! *соглашательство,* а не *соглашение)*. Примечательно, что антонимы одинаково ярко и точно очерчивают эмоционально-оценочный аспект толерантности как с претерпевающей, так и доминирующей стороны.

Действительно, толерантность как правовая и социальная норма предполагает некоторое скрытое или явное претерпевание (недоумение, раздражение, отвращение и т.п.) со стороны признания. Поэтому конфликт или спор в границах толерантности – вполне закономерное явление. Признавать кого-то (как равного себе) означает признавать инаковость, которая кого-либо разделяет. Так как это противоречие толерантности с трудом осознается на бытийном уровне, толерантность чаще всего понимается как бесконфликтное принятие Другого, предполагающее либо любовь и симпатию к нему, либо, на крайний случай, безразличие или снисхождение.

Эти этимологические факты оказываются весьма существенными для рационально-логического анализа и для понимания того, *почему* слово толерантность толкуется в России несколько иначе, а к феномену толерантности (особенно в сфере межкультурной коммуникации и этно-национальных отношений) на данный момент существует явно формальный и однобокий подход. Такое несоответствие, явно препятствующее практической реализации толерантности в межкультурном пространстве, можно объяснить так же и иными, существующими на данном этапе тенденциями.

При ближайшем рассмотрении современный культурно-исторический процесс характеризуют две противоречивые тенденции: первая - тенденция унификации, глобализации, базирующаяся на идее прогресса, но содержащая в себе опасность расизма и экстремизма, так как данная идея может стать теоретической основой для выделения какого-то одного или нескольких народов как самых прогрессивных, которым остальные народы, этносы или сообщества, идентифицируемые по каким-либо другим признакам, вынуждены следовать. При такой постановке вопроса говорить о толерантности не приходится.

Другая тенденция - это тенденция к локализации, замкнутости культурных форм, возникающая из-за опасения этноса утратить свою самобытность и неповторимость, попав в иерархическое подчинение более сильных культурных феноменов.

В рамках региона, как и в рамках государства/государств в целом, межкультурные взаимодействия также осуществляются в процессе столкновения двух тенденций - формирования новых межкультурных конгломераций и стремления этноса, нации и, существующих в том числе внутри них субкультур самого различного характера, к сохранению своего языка, культуры, обычаев, поведенческих норм. Объективно каждому народу

для развития культуры необходимо творческое, равноправное включение в межнациональное культурное сообщество. Это - суть процесса интернационализации. Но субъективно подобная взаимосвязь может восприниматься как *угроза* этническому существованию самого народа. Теперь, когда народы тесно сосуществуют, и ни одна этническая группа не может быть искусственно изолирован от соседних, единственной основой, способной, уж если не объединить, то примирить разные культуры, интересы и позволить людям заняться трудами по усовершенствованию мира, является толерантность в самом широком смысле этого понятия *(корректность, уважение, принятие, согласование, соглашение, согласие, независимость, автономность, многообразие, открытость, осведомленность, гибкость)*. Механизм толерантного подхода, обеспечивающего взаимодействие при условии сохранения самобытности, пока не совершенен, в силу того, что специалистами не учитывается тот фактор, что межнациональный аспект взаимодействия в точке напряжения чаще всего может представлять собой либо конфликт интересов, межкультурный же в большинстве своем - конфликт ценностей.

Вопрос ценностей представляет собой столкновение качественно различных, часто противоположных подходов, к решению коренных проблем - противоречий человеческого существования: между мирским и сакральным, человеком и природой, индивидом и социумом. Однако национально-этническое напряжение - это не столько конфликт ценностей, сколько конфликт интересов. Конфликт интересов лежит в области экономических и политических, правовых вопросов, что является отдельной темой, которая сознательно не рассматривается в данной статье т.к. представляет собой отдельный, обширный сектор исследования, но косвенно прослеживаются при рассмотрении следующего факта, препятствующего реализации толерантности.

Неоспоримо, что при осуществлении межкультурного взаимодействия интересы и ценности настолько тесно переплетены, что вычленить эти составляющие очень и очень трудно. Однако необходимо, иначе невозможно выработать механизмы, способствующие дальнейшей эволюции созидательного взаимодействия, где толерантность как сберегающий подход играет решающую роль. Суть проблемы в том, что конфликт интересов решается иным способом, нежели конфликт ценностей. Конфликт интересов легче поддается регулированию. Есть наработанные эффективные механизмы его разрешения. Образно выражаясь, это метод "взвешивания", то есть, целесообразно определить приоритеты интересов и сделать выбор в пользу основных за счет уступок во второстепенных.

Ценности же на "весы" не положишь. Именно поэтому противоречия по поводу ценностей относится к числу наиболее сложно разрешимых. Здесь включается в дело то, что называется принципами, которыми очень трудно, а подчас и невозможно, поступиться. Отступая от принципов, от традиций, конфликтующая сторона теряет своё "лицо", свой престиж, свой собственный образ, сложившийся в самосознании. Поэтому, единственно эффективным механизмом разрешения противоречий подобного рода, выработанным на сегодняшний день, можно считать толерантность. Она фактически означает в этой ситуации следующее: я уважительно отношусь к *другой* системе ценностей и принципов, допускаю её самостоятельное существование, так как осознаю необходимость допущения иного, чем моё в качестве условия для

образования детей. К ним можно отнести, наряду со специальными учреждениями, молодежные и детские объединения, имеющие своей целью реализацию различных социализирующих практик. Такие объединения могут существовать как в рамках образовательных пространств, так и за их пределами, как самостоятельные организации.

Являясь элементом социальной структуры общества, негосударственные учреждения дополнительного образования включены в большое количество информационных взаимоотношений, в коммуникативные процессы, в том числе и на уровне GR-коммуникации. Цель информационных взаимоотношений определяется как создание и поддержка согласованности в деятельности всех субъектов информационных взаимоотношений.

Система внешних информационных потоков включает нормативно-правовой, политический, социальный, экономический контекст деятельности объединений и негосударственных образовательных учреждений.

Систему внешних информационных потоков можно охарактеризовать следующими направлениями: взаимодействие с профильными государственными органами, заинтересованными в социально значимой деятельности негосударственных образовательных организаций и объединений, среди которых необходимо особенно выделить государственные и муниципальные органы, осуществляющие молодежную политику. Государство создает условия для осуществления их деятельности, оказывая им различные формы поддержки: финансовую, научно-методическую, кадровую, информационную.

Вместе с тем в настоящее время, как российская наука, так и государственный аппарат, акцентируют внимание на том, что развитие общественных представительских институтов и перманентная трансформация органов государственной власти предопределяют совершенствование механизмов коммуникации между этими общественными группами посредством GR-деятельности [4].

Исследования технологий GR-коммуникаций на данный момент можно считать находящимися на стадии становления, не в последнюю очередь из-за отсутствия эмпирических данных, т.е. исследований специфических субъектов GR-коммуникаций, в том числе субъектов сферы образования. С другой стороны, само понятие GR, по мнению многих авторов, нуждается в уточнении. Работ, посвященных теории GR в настоящее время не так много, а работ, посвященных специфическим субъектам, еще меньше.

Можно проблематизировать данную ситуацию следующим образом: противоречие между запросом социальной практики, касающимся технологий взаимодействия образования и власти, с одной стороны, и недостатком теоретических и прикладных исследований в области разработки технологий, инструментов и методов, касающихся GR-коммуникации «образование–власть».

Целью исследования, проведенного нами, явился мониторинг GR-технологий, используемых образовательными организациями в процессе реализации дополнительного образования детей.

В своем исследовании мы выявили наиболее часто применяемые организациями дополнительного образования детей GR-технологии, направленные на развитие сферы дополнительного образования.

А. В. Леонтович, ссылаясь на закон «Об образовании», утверждает, что дополнительное образование является самостоятельным видом образования. Основное общее и дополнительное образование несут две взаимодополняющие, но существенно разные функции: основное общее – воспроизводство культуры нации, дополнительное – развитие потенциала к самореализации каждого человека в этой культуре [5].

Изложение основного материала статьи. Сфера дополнительного образования регулируется нормативно-правовыми актами федерального, муниципального и локального уровней. В настоящее время известно множество форм учреждений дополнительного образования детей, их разнообразие в полной мере соответствует самой сущности дополнительного образования, его вариативности.

Современное образовательное пространство неизбежно включает в себя, наряду с образовательной деятельностью, GR-деятельность, понимаемую как взаимодействие с органами власти, поскольку одним из важнейших параметров образовательного пространства является бюджетирование со стороны государства.

Государство обеспечивает соответствующие стандартам условия образовательного процесса через предоставление помещений, выделения фондов, субсидий и обеспечения кадрового состава образовательных учреждений. Коммуникация образовательных учреждений как муниципальных, так и частных с органами власти носит специфический характер, определяемый, во-первых, спецификой образовательного учреждения, а во-вторых, спецификой самого коммуникативного процесса, именуемого в современной литературе GR-коммуникацией [6].

GR-деятельность – система взаимодействий бизнеса и общественных объединений с органами государственной власти, направленных на взаимовыгодное сотрудничество. GR-деятельность включает в себя совокупность технологий, определяющих ее сущность и характер.

Технологией в самом общем смысле называется совокупность методов, процессов и материалов, используемых для достижения поставленных целей оптимальным образом [7].

Отечественными исследователями даны определения технологии GR, так, например, в учебном пособии «GR: связи с государством» под редакцией Л.В. Сморгунова и Л.Н. Тимофеевой к GR-технологиям отнесены «все виды деятельности, которые содержат определенные способы воздействия на процесс принятия решений в органах государственной власти, включающие в себя приемы, режимы работы, операции и процедуры» [3]. С.Ю. Чимаров в работе, посвященной типологии и технологиям GR, подробно описывает технологические сегменты деятельности, не поясняя, какой смысл содержит в себе дефиниция «GR-технология» [9].

GR-технология – это совокупность инструментов, механизмов, способов, используемых в GR-деятельности, направленных по выстраивание отношений между различными общественными группами (бизнес-структурами, профессиональными союзами, добровольческими организациями и пр.) и государственной властью [6].

В настоящее время исследование роли GR-технологий в процессе развития дополнительного образования детей является актуальным, особенно если речь идет о негосударственных учреждениях дополнительного

развития моего; но при этом я понимаю и то, что это иное не может быть принято мною в качестве жизненного ориентира. Трудность реализации данного подхода опять же, состоит в том, что в силу этического происхождения и эмоциональной окрашенности понятие "толерантность" является оценочной категорией, для которой понятие "истины" неприемлемо. Между тем "истина" (подразумевается какое-либо устоявшееся убеждение человека/сообщества или общепринятые религиозные, поведенческие нормы определенного общества) очень хорошо отделяет одно понятие от другого. Индивид, как правило, склонен верить в истинность своей позиции. Здесь и начинаются трудности, т.к. истина в известном смысле нетерпима: то, что “не мое" - не является истиной. Однако, это "не мое" на каких-то основаниях должно быть принято; в противном случае невозможно никакого сосуществования. Вопрос решается (на первый взгляд) просто в отношении общезначимого терпимого или опять же в отношении общезначимого неприемлемого, так как в этом случае мы руководствуемся предзаданной истиной, полученной от наиболее общего субъекта - человечества. Например, общепризнанны как позитивные в любой культуре такие ценности как милосердие, любовь, сострадание, верность, патриотизм.

Говоря же о современных условиях, нельзя не затронуть вопрос о границах толерантности, т. к. без его анализа невозможно ни теоретическое рассмотрение проблемы развития толерантности, ни способов практической реализации в сфере межкультурного взаимодействия. В современной литературе вопрос о пределах толерантности является размытым и спорным в силу нескольких причин. Во-первых, затруднительно определить пределы толерантности в силу абстрактности некоторых ценностей, таких общепризнанных, как, например, патриотизм, свобода и др. Во-вторых, еще сложнее говорить о пределах толерантности, когда некоторые явления не являются отрицательно или положительно общезначимыми. Так, трудно с точки зрения "хорошо-плохо" оценить такие социальные явления и социальные действия, как эвтаназия, аборт, сохранение жизни новорожденным с необратимо тяжелыми патологиями и генетическими дефектами, клонирование человека и т.п., поскольку в разных социумах существует самая разнообразные оценки вышеперечисленным явлениям, вплоть до кардинально противоположных.

Все это отнюдь не означает, что нужно отказаться от идеи реализации толерантности в качестве практического принципа и сберегающего подхода в межкультурной коммуникации с силу современных тенденций снижения её значения и даже нивелирования в некоторых случаях самого понятия. Это означает, что ее надо модифицировать, представить более гибко, не загоняя лексику в жесткие рамки, соблюдая чувство меры и не форсируя искусственно внедрение новых форм.

Выводы. Исходя из этих тенденций, в современных условиях автор считает, что назрела необходимость развести понятия «терпимости» и «толерантности», что поможет преодолеть межкультурные несовпадения в процессе речевого взаимодействия собеседников. Подходя более аккуратно к значению этих слов, не стоит ставить знак равенства между ними. Такая взаимозаменяемость может возникать лишь в том случае, если воспринимать любое убеждение или действие как имеющее право на существование, т.е. считать, что все они одинаково хороши, имеют одинаковую моральную

ценность и вес, и ни в одном из них нет какого-либо преимущества.

Образовательная среда может и должна способствовать созданию условий, в которых воспитание толерантной личности станет более успешным за счет внедрения в процесс просвещения элементов, как информационного анализа современных социо-культурных тенденций, так и дискуссионного характера, связанных с явлением толерантности, а так же сознательному поиску путей её практической реализации в межкультурном взаимодействии.

Носителям других языков и культур следует учитывать тот факт, что расхождение в языковом мышлении проявляется в избыточности форм выражения понятия толерантности в русском языке, которое обладает ярким эмоционально-экспрессивным и оценочным характером, мощным вариативным контекстом и разнообразием. Последние же зависят от социо-культурного окружения и сферы осуществления межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Большой Энциклопедический Словарь. [Online]. Available: www. vedu.ru

2. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь [Online]. Available: www. internet-biblioteka.ru

3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск, 2004.

4. Мельникова Л.В. Толерантность как сберегающий подход в современной культуре диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук /Тюменский государственный университет. Тюмень, 2003. Available: http://elibrary.ru/

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка:7000 слов.- М.: Русский язык 1990. – 921 с. [Online]. Available: http:/slovari.299/ru/oj.php

6. Трофимов В. России не нужна толерантность // За русское дело/Всероссийская общественно-политическая газета. [Online]. Available: zrd.spb.ru/news/2010-03/news

7. Улицкая Л.Е. Из интервью журналу «ЛюМОН», г. Челябинск [Online]. Available: wiki-linki.ru

8. Устав Организации Объединенных Наций [Online]. Available: www.un.org

9. Hornby A.S. Advanced Learners Dictionary. Eighth edition. Oxford University Press, 2011.

10. Horton J., Nicholson P. Toleration: Philosphy and Practice. Weidenfeld and Nicholson, 1992. 118 p.

творческого, инициативного, компетентного гражданина России, специалиста в профессиональной сфере деятельности.

В данном ключе дополнительное образование детей считается важным звеном в формировании личности человека, неотъемлемой частью системы образования, которая призвана обеспечить учащемуся дополнительные возможности для всестороннего развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей [1]. Итак, дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [8].

Статья 75 ФЗ РФ «Об образовании» [1] предусматривает, реализацию учреждениями дополнительного образования детей дополнительных общеобразовательных программ.

Организация дополнительного образования - образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам. Реализацию дополнительного образования осуществляют учреждения дополнительного образования детей. Согласно «Типовому положению об образовательном учреждении дополнительного образования детей» - это тип образовательного учреждения, основная цель которого - развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества и государства [10]. К настоящему времени учреждения дополнительного образования детей являются полноправными составляющими общегосударственной образовательной системы.

Учреждения дополнительного образования реализуют дополнительные образовательные программы, в том числе дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы и оказывают услуги в интересах личности, общества, государства.

К основным задачам учреждений дополнительного образования детей относятся обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, трудового воспитания детей; выявление и развитие творческого потенциала одаренных детей; профессиональная ориентация детей; создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет; подготовка спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки [10]; а так же решение более широкого круга задач. В их числе адаптация детей к жизни в обществе, формирование общей культуры детей, организация содержательного досуга детей, удовлетворение потребности детей в художественно-эстетическом и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом.

К функциям учреждений дополнительного образования детей относятся :разработка и утверждение дополнительных образовательных программ с учетом запросов детей, потребностей семьи, образовательных учреждений, детских и юношеских общественных объединений и организаций, особенностей социально-экономического развития региона и национально-культурных традиций.

Педагогика

УДК 37.075
кандидат философских наук, доцент кафедры управления общественными отношениями Потеряева Ольга Борисовна
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург);
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры управления общественными отношениями Грозин Андрей Николаевич
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург);
магистрант 2 курса Черноскутова Марина Владимировна
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

РОЛЬ GR-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам развития дополнительного образования детей посредством организации, развития и совершенствования GR-коммуникации. В статье отмечается противоречие между запросом социальной практики, касающимся технологий взаимодействия образования и власти, с одной стороны, и недостатком теоретических и прикладных исследований в области разработки технологий, инструментов и методов, касающихся GR-коммуникации «образование – власть». В статье рассматриваются наиболее часто применяемые организациями дополнительного образования детей GR-технологии, направленные на развитие сферы дополнительного образования. Выводы статьи опираются на результаты мониторинга GR-технологий, используемых образовательными организациями в процессе реализации дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, GR-коммуникации, GR-технологии, негосударственные учреждения дополнительного образования.

Annotation This article is devoted to questions of development of additional education of children by means of the organization, development and improvement of GR-communication. In article the contradiction between the inquiry of social practice concerning technologies of interaction of education and the power, on the one hand, and a lack of theoretical and applied researches in the field of development of the technologies, tools and methods concerning GR-communication "education – the power is noted". In article the GR-technologies which are most often applied by the organizations of additional education of children aimed at the development of the sphere of additional education are considered. Conclusions of article rely on results of monitoring of the GR-technologies used by the educational organizations in the course of realization of additional education of children.

Keywords: additional education of children, GR-communications, GR-technologies, non-state establishments of additional education.

Введение. Значительной целью современного образования России и одной из главных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития ответственного,

Педагогика

УДК: 37.013
кандидат педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ФУНКЦИИ

Аннотация. В статье раскрыты теоретические основы социально-культурного партнерства, его возможности и функции в решении проблем современного детства.

Ключевые слова: социально-культурное партнерство, детское неблагополучие, функции социально-культурного партнерства.

Annotation. The article describes theoretical basis of socio-cultural partnership, its capabilities and functions in solving problems of modern childhood.

Keywords: socio-cultural partnership, children's well-being, functions of social-cultural partnerships.

Введение. Теоретический анализ научной и методической литературы свидетельствует об интенсивном поиске исследователями и практиками механизмов, условий, технологий, форм и методов обеспечения успешной жизнедеятельности детей различных социальных и возрастных групп.

Необходимость реализации идеи детствосбережения определена Национальной стратегией действий в интересах детей на период 2012-2017 годы, в которой сформулированы основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации. Представленный в данном документе анализ положения детства на момент его разработки ярко иллюстрирует неблагополучие детей.

Обращение к данным Федеральной службы государственной статистики позволяет обнаружить сохранение таких негативных тенденций, характеризующих положение современного детства, как:

- постепенное увеличение числа детей, нуждающихся в медицинской и медико-социальной помощи (увеличение числа выхаживаемых детей с низкой массой тела, увеличение заболеваемости детей злокачественными новообразованиями, достаточно высокая численность детей с психическими расстройствами и расстройствами поведения и др.);
- увеличение численности детей, нуждающихся в мерах социальной помощи (рост численности детей в возрасте до 18 лет из отдельных категорий семей, имеющих право на получение мер социальной поддержки, рост числа детей, в отношении которых имеются просроченные задолженности по алиментным обязательствам родителей, достаточно высокая численность детей, родители которых ограничены в родительских правах или лишены родительских прав и др.);
- увеличение числа детей, нуждающихся в мерах социально-правовой и юридической помощи (достаточно высокая численность детей, совершающих правонарушения, состоящих на различных формах учета и др.).

Представлена лишь часть характеристик современного детства. Открытым остается вопрос выявления и учета фактов жестокого обращения и насилия над детьми, а также общего числа таких случаев.

Обращение к исследованиям отечественных педагогов, психологов, посвященных проблемам детства (И.С.Кон, И.А.Разумова, Е.Е.Сапогова, Д.Б.Эльконин и др.) позволяет выделить ряд противоречий:

- между декларируемой государством заботой и защитой детства как особой социальной группы и недостаточной эффективностью реализуемых на местах мероприятий детствосбережения;

- между необходимостью консолидации усилий различных социальных институтов в решении проблем детства и недостаточным пониманием каждым из вступающих во взаимодействие субъектов своих функций в этом аспекте деятельности.

Федеральным законом №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» регламентирован процесс взаимодействия отдельных субъектов (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, органы управления образованием, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел). Обращение к опыту деятельности данных субъектов свидетельствует об ориентации их деятельности на выявление семей, находящихся в социально-опасном положении, и воспитывающихся в них детей.

Понимание значимости профилактической составляющей в решении проблем современного детства определяет необходимость поиска возможностей использования воспитательно-социализирующего потенциала различных учреждений (учреждений культуры, образования, социальной сферы и др.) в формировании ценностного отношения к детству и семье.

В отечественной социально-педагогической практике накоплен опыт решения проблем детства посредством взаимодействия различных типов учреждений. Подтверждением этому служит накопленный опыт С.Т.Щацкого, А.С.Макаренко, В.Д.Семенова и др. В исследованиях В.Г.Бочаровой, Г.И.Репринцевой и др. активно развивается идея сотрудничества учреждений культуры, образования, социальной защиты в обеспечении условий успешного развития и социального функционирования ребенка и семьи.

Формулировка цели статьи. Обозначенные замечания и противоречия определили необходимость теоретического анализа в данной статье возможностей и функций социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

Изложение основного материала статьи. Необходимость теоретического анализа понятия «социально-культурное партнерство» определяется его сложной интегративной природой. Междисциплинарный характер понятия «социально-культурное партнерство» заключается в его рассмотрении в контексте таких наук, как философия, социология, культурология, педагогика и др. Контент-анализ диссертационных исследований по проблеме социального, социально-культурного партнерства, а также философской и социологической научной литературы позволяет выделить следующие значимые положения теории.

3. Ариян, М.А. Особенности социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе: теория и практика: Монография / М.А. Ариян. – Нижний Новгород, Нижегородский Государственный Лингвистический Университет им. Н.А. Добролюбова, 2012. – 187 с.

4. Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс В. УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 2-4 классов. – Просвещение, 2011.

5. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул. 2001. – 228 с.

6. Леонтьев, А.А. К определению речевой ситуации // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. С. 161- 162.

7. Леонтьев, А.А. Психология общения / Интернет ресурс: http://fictionbook.ru/author/a_a_leontev/psihologiya_obsheniya/read_online.html

8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.

9. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

10. Поспелова, Ю.Ю. Язык и культура англоязычных стран. Лингвострановедение: Учебное пособие для студентов-бакалавров факультета английского языка / Ю.Ю. Поспелова. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. – 108 с.

11. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций, 3-е издание / Е.Н. Соловова – М.: Просвещение, 2005.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт // Интернет ресурс http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768.

формирование диалогических умений. Для формирования гибких умений диалогической речи школьникам недостаточно только запоминания опорного диалога, но необходимо варьирование учебных ситуаций и ролей с целью самостоятельного использования обучающимися выученных речевых формул, реплик, диалогических единств. Для того чтобы младшие школьники легче справлялись с предлагаемыми им ролями, в процессе обучения диалогической речи необходимо использовать ролевые тренировочные упражнения, в которых отработка ролевых действий происходит на уровне предложения или диалогического единства. Такие упражнения формулируют ролевые ожидания учащихся, расширяют ролевой репертуар школьников, углубляют их представления о той или иной роли, способствуют социальному развитию детей. Тренировочные упражнения носят ситуативный характер, т.е. в них прослеживается чёткая связь выбора языковой и речевой формы в зависимости от ситуации речевого общения. В качестве примера приведём упражнение, направленное на формирование ролевых ожиданий (дети придумывают роли для готовых фраз). Кто бы мог это сказать или спросить: I go to the swimming pool every week in winter (хвастливо). I have a big stadium near my school (с гордостью).

Выводы. На основе результатов проведённого анализа УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 2-4 классов мы пришли к следующим выводам.

1. Коммуникативно-направленное обучение английскому языку предполагает формирование умений диалогической речи в максимально приближенных к естественным условиях общения, поэтому на уроках необходимо широко использовать УРС, которые способствуют развитию умений школьников строить своё речевое поведение адекватно принятым в английской культуре нормам. Данное утверждение доказано в науке, однако анализ самого распространённого на сегодняшний день в общеобразовательных школах России УМК «Английский в фокусе» показал, что предлагаемые школьникам УРС, лишённые важнейшего компонента его структуры – речевого стимула, вряд ли приведут к реализации поставленных авторами УМК целей в области обучения младших школьников диалогической речи.
2. Одним из важнейших компонентов УРС является роль. Грамотно подобранный диапазон ролей будет стимулировать речевые действия учащихся и являться сильным мотивирующим фактором в обучении общению на английском языке. Учёт национальной специфики, отражающийся в выборе ролей, характерных для социальных отношений английского общества, может способствовать социальному развитию личности младших школьников.
3. Необходимо готовить учащихся к ролевому взаимодействию, предлагая им ролевые тренировочные упражнения, позволяющие отрабатывать отдельные элементы речевого поведения, из которых состоит речевая деятельность собеседников.

Литература:

1. Авторская программа к УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 2-4 классов / Интернет ресурс: http://old.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=25798
2. Ариян, М.А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. 2009. № 3. С. 7-9.

Теория социального партнерства, оформившаяся на рубеже 19-20 веков, имеет длительную историю становления. Социально-философские основания социального партнерства заключаются в осмыслении различными авторами сущности общественного договора как базиса отношений между различными субъектами, социальными группами, социальными институтами. Общественный договор отражает «институциональное оформление государства и его гражданского общества» [1].

Значимым с позиции понимания социального партнерства как механизма решения социальных проблем являются идеи А.де Токвиля. Автор рассматривает необходимость социального партнерства с позиции усложнения социальной жизни общества, что, с одной стороны, будет предопределять усложнение структур государственной власти, стоящих перед ней задач, а с другой – будет требовать усложнения усилий действий, необходимых для решения социальных задач. Согласно позиции А.де Толквиля, общество, представленное различными ассоциациями и объединениями, будет активно взаимодействовать со структурами власти, решая важные общественные проблемы, которые в силу разных обстоятельств не может разрешить государство.

Многообразие толкований сущности социального партнерства в работах отечественных ученых (Ю.В.Васькина, М.А.Коробкина, И.А.Куликова, В.В.Нагайцев, В.Г.Смольков, М.В.Чепурский, А.А.Шулус и др.) сводится к пониманию партнерства как определенной системы взаимоотношений между людьми, обусловленной социальной структурой и деятельностью субъектов отношений. Смысл социального партнерства заключается в усовершенствовании этих отношений.

Обращение к работам отечественных и зарубежных исследователей позволяет утверждать, что социальное партнерство является результатом исторической эволюции отношений между людьми, между обществом и государством. Постепенно социальное партнерство стало рассматриваться в контексте производственных отношений, отношений между работодателем и работниками, что породило характеристику социального партнерства как особого типа социально-экономических отношений. Одновременно происходит переосмысление назначения социального партнерства – от урегулирования конфликтов в целях поддержания стабильности и государственности как таковой до удовлетворения потребностей личности в социальной защищенности, в успешной социализации. При этом сохраняется направленность социального партнерства на поддержание равновесия общественных и личных интересов.

Обзор сложившихся положений теории социального партнерства позволяет рассматривать данное понятие как сложное, многоаспектное, требующее дальнейшей детализации. В меньшей степени в научной литературе представлена такая составляющая исследуемого понятия, как «культурное партнерство».

Как отмечает М.С.Каган, «на философском уровне размышления о сути культуры появляются сравнительно поздно-лишь в XVII—XVIII веках, в учениях С. Пуфендорфа, Дж. Вико, К. Гельвеция, Б. Франклина, И. Гердера, И. Канта, Г. Гегеля». Наиболее детально сущность культуры рассматривают в культурологии, однако, по мнению М.С.Кагана, «работа культуролога сводится либо к изучению того или иного исторического типа культуры —

первобытной, античной, средневековой, ренессансной (Я. Буркхард, Э. Тэйлор, К. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, А. Малиновский, И. Хейзинга, М. Бахтин, А. Гуревич), либо к характеристике нескольких различных исторических и этнических типов культуры (Н. Данилевский, О. Шпенглер, П. Сорокин, А. Тойнби). При всей значимости такого конкретно-исторического и этнотипологического подхода, позволявшего увидеть богатство культурных форм, выработанных человечеством, и некоторые закономерности их исторической смены, сама сущность культуры, ее инвариантные черты становились все более эфемерными, неуловимыми, растворяясь в многообразии ее феноменальных форм» [7].

Обозначенные в литературе авторские контексты рассмотрения сущности понятия «культура» позволяют выделить близость его содержания понятиям «человек» и «общество», одновременно подчеркивается противопоставление понятию «природа». Эта близость подчеркивается в работах отечественных исследователей; одновременно авторы характеризуют человека как объекта и субъекта культурных воздействий.

Так, по мнению А.И.Арнольдова, Ю.И.Ефимова, И.А.Громова, В.П.Тугаринова и др., человек всегда действует в рамках культуры, являясь одновременно объектом культурных воздействий и субъектом, творцом ценностей. К.А.Альбуханова-Славская отмечает, «как и почему индивид не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества».

В.С.Барулин сформулировал несколько методологических позиций, в контексте которых вычленяется феномен культуры:

1. Культура как атрибут общественного человека, его жизнедеятельности (гуманистический аспект культуры), в рамках которого культура «вне человека, отторженно от него, в качестве некоего самостоятельного отдельного субстрата не существует». При этом, сам человек как субстанция, как носитель культуры понимается в очень широком социальном контексте, во всем богатстве своих общественных отношений, в единстве с созданными им материальным и духовным общественным миром.

2. Культура – фактор созидания человека как общественного существа (созидательный аспект культуры). В рамках такого контекста «культура- это то слагаемое человеческой деятельности, благодаря которому происходит развитие, саморазвитие человека как общественного субъекта. Можно сказать, что в своей основе культура – это саморазвитие человека как общественного существа».

3. Культура как ценностно-нормативный регулятив жизнедеятельности человека (ценностно-регулятивный аспект культуры), т.е. культура «отражает духовную устремленность к развитию человеческой сущности [4].

На основании обозначенных методологических позиций В.С.Барулин сформулировал общее социально-философское определение сущности культуры как «процесс созидания и развития общественного человека во имя реализации своей родовой человеческой природы при помощи все созданных им материальных и духовных средств, всего богатства общественных отношений и форм, это процесс самосозидания человека в его общественной жизни» [4, с. 411].

Анализ содержания и предлагаемых заданий учебного комплекса показал общую направленность УМК на межкультурную коммуникацию. Методика обучения диалогической речи в УМК представлена двумя путями - индуктивным и дедуктивным. В учебнике второго класса приоритетным является индуктивный путь - от диалогического единства к микродиалогу. В учебнике третьего класса используются оба пути, а в учебнике четвёртого класса превалирует дедуктивный путь – обучение на основе диалога-образца. Дети овладевают речевыми формулами и клише на основе диалогов, которые происходят между персонажами учебника и литературными героями. В каждом модуле учебников представлен сюжетный диалог с опорой на визуальную наглядность (комиксы). За сюжетным диалогом следует упражнение на понимание основного содержания текста. После его выполнения учитель предлагает учащимся прочитать диалог вслух, распределив роли и помогая детям при затруднении. Использован приём драматизации текстов диалогов.

Предметное содержание курса составляют темы, соответствующие интересам и возрастным особенностям младших школьников и целям обучения.

Авторами отобран ряд стандартных речевых ситуаций, которые, в целом, отражают принятые в английском обществе нормы речевого поведения. Способ создания УРС – визуальная наглядность, которая иллюстрирует ситуацию и задаёт обстоятельства общения и роли собеседников. Однако диалогические единства и диалоги-образцы не сопровождаются формулировками заданий, которые могли бы помочь школьникам осмыслить коммуникативную задачу (например, учебник Spotlight-3, Module 6a, ex.2). Вероятно, по задумке авторов, она должна быть предложена обучающимся учителем в устной форме. В ходе предпринятого нами анализа мы также не нашли вербальных формулировок УРС, поэтому было трудно определить, что может служить речевым стимулом при построении школьниками высказываний на английском языке в диалогической форме.

Анализ показал также, что авторы УМК не в полной мере использовали потенциал, связанный с реализацией возможностей ролевого компонента УРС. Задания, включающие школьников в ролевое общение, содержат ограниченный перечень предлагаемых для проигрывания ролей. Очень часто это «Я-роли», которые обучающийся привык исполнять в своей повседневной жизни (ребёнок, ученик, гость и т.п.). Они, несомненно, способствуют осмыслению школьником норм социальной жизни, принятых в родной культуре, однако не формируют представлений о правилах и нормах поведения в англоязычных культурах. Воображаемые роли, отражающие культурную специфику англоязычного мира, в учебниках данного УМК для начальной школы практически не используются. Из этого следует, что у младших школьников не происходит не только расширения набора проигрываемых ими социальных ролей, но и формирования социально значимых качеств. Необходимо, на наш взгляд, расширить диапазон предлагаемых обучающимся ролей за счёт ролей, представляющих социальные отношения английской культуры.

УМК «Английский в фокусе» содержит достаточное количество тренировочных упражнений, однако целью этих упражнений является формирование и совершенствование лексико-грамматических навыков, а не

способствовать социальному развитию личности школьников: лучшему осознанию социальных ценностей и норм английской и родной культур, включению обучающихся в общественные отношения, характерные для обеих культур, развитию умения взаимодействовать с окружающими от лица принятой на себя роли [3]. Удачно подобранная роль оказывает побуждающее к общению воздействие. Интересные роли вызывают у школьников «мотивационную готовность к речевым действиям, которые направлены на формирование умения мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях» [5:32].

Таким образом, анализ существующих в науке точек зрения на исследуемую проблему показал, что использование УРС в обучении школьников диалогической речи на английском языке в современной методической науке признаётся обязательным, поскольку придает процессу обучения коммуникативный характер, стимулирует речевую деятельность обучающихся и помогает им осваивать широкий диапазон ролей.

Рассмотрим, насколько широко применяются УРС в практике обучения диалогической речи в средней общеобразовательной школе на примере УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) авторов Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс для 2-4 классов [4], входящего в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию Министерством образования РФ.

Согласно ФГОС начального общего образования в предметной области «Иностранный язык», у выпускников начальной школы должна быть сформирована элементарная иноязычная коммуникативная компетенция, которая предполагает развитие способности и готовности младших школьников общаться с носителем языка в ограниченном числе стандартных ситуаций общения на основе сформированных навыков и умений в видах речевой деятельности [12]. Авторская программа к УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 2-4 классов в качестве практической цели обучения называет формирование умений общаться на английском языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) форме. Программа предполагает формирование у младших школьников ряда умений диалогической речи. Учащиеся должны уметь вести: этикетные диалоги в типичных ситуациях бытового, учебно-трудового и межкультурного общения; диалог-расспрос (запрос информации и ответ на него); диалог-побуждение к действию. В качестве общеобразовательной цели выступает приобщение детей к новому социальному опыту с использованием английского языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран [1]. Программа также ставит ряд воспитательных и развивающих личность младшего школьника средствами иностранного языка целей.

Мы проанализировали УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 2-4 классов на основе следующих критериев: 1) пути и приёмы обучения диалогической речи; 2) характер используемых в учебниках ситуаций; 3) компонентный состав УРС; 4) диапазон ролей, используемых в УРС; 5) типы упражнений для обучения диалогической речи.

Именно культура определяет содержание, формы и способы взаимодействия людей; само взаимодействие, соподчиненной определенной социально и культурно значимой цели, становится определенной культурой как совокупностью традиций совместной деятельности, ценностей и установок, моделей деятельности людей.

В.А.Бурляева представляет определение социального партнерства, сближающее социальный и культурный компоненты рассматриваемого понятия. Социальное партнерство имеет свой совершенно определенный, общественно востребованный социально-культурный аспект. Наиболее полно он раскрывается, как особый вид общественных отношений в сфере культуры, основанный на согласовании и цивилизованном отстаивании интересов работников, работодателей, органов государственной власти и населения, путем договоров и соглашений, достижения взаимных компромиссов, выработки и осуществления единой позиции по актуальным проблемам развития. Специфика российского опыта заключается в расширительном толковании сфер общественных отношений, регулируемых на принципах социального партнерства: это не только социально-трудовые, но и связанные с ними межкультурные, коммуникационные, экономические и политические отношения. В целом, в формировании эффективных методов и способов своей реализации, социальное партнерство последовательно выходит на сферу культурных процессов в обществе [5].

Обозначенные позиции в рассмотрении понятия «социально-культурное партнерство» позволяют утверждать следующее:

1. Партнерство есть исторически обусловленная форма отношений между членами общества, между людьми и структурами власти, общественными структурами и др., позволяющая решать сложные социально и личностно значимые задачи.
2. Партнерство представляет собой определенный способ деятельности каждого из его субъектов, соподчиненный общей цели, характеризующийся совокупностью ценностей, норм, мотивов деятельности.
3. Социально-культурное партнерство может характеризоваться как определенная культура отношений и, одновременно, условие трансляции определенной совокупности культурных норм и ценностей.

Понимание многоаспектности проблем детства и детского неблагополучия позволяет утверждать, что социально-культурное партнерство является механизмом профилактики подобных явлений в современном обществе. В исследованиях Н.А.Лаптинской, Э.И.Медведь, В.П.Сергеевой, Н.В.Тюкаловой и др. социально-культурное партнерство рассматривается как условие формирование определенных характеристик личности, как условие функционирования и развития учреждений определенной сферы. При этом, цели социально-культурного партнерства традиционно сводятся к следующему: сохранение и трансляция определенных ценностей, норм, традиций на уровне определенной сферы жизнедеятельности общества, совокупности учреждений-партнеров или взаимодействия различных секторов общества – государства, бизнес-сообщества, гражданского общества; развитие связей между учреждениями социально-культурной сферы как по вертикали (федеральный, региональный и местный уровень), так и по горизонтали (взаимодействие между учреждениями); использование потенциала учреждений образования и культуры в решении воспитательно-

образовательных задач; распределение функций и перераспределение зон ответственности между различными учреждениями в решении социально значимых задач.

Соглашаясь с пониманием комплексного подхода как объединения систем в полисистему (В.П.Сергеева) [11], социально-культурное партнерство мы рассматриваем как механизм профилактики детского неблагополучия; основными субъектами/партнерами выступают учреждения образования и культуры, реализующие следующую совокупность функций:

- просветительская – распространение определенной системы знаний о сущности детства, его психолого-педагогических характеристиках, социально-культурном своеобразии и проблемах;
- воспитательная – формирование ценностного отношения к детству как особому периоду развития личности, как социальной группе, требующей особого внимания и заботы со стороны семьи, социальных институтов, различных учреждений и служб;
- ценностно-регулятивная – формирование и распространение системы взглядов, убеждений, установок, норм, регулирующих отношения между взрослыми и детьми (родитель-ребенок, учитель-ученик, воспитатель-воспитанник и др. системы отношений);
- проектно-организаторская (В.П.Сергеева) - обеспечение условий для реализации совместных проектов в рамках рассматриваемой проблематики.

Целевыми аудиториями, на которые ориентирована деятельность участников социально-культурного партнерства, могут выступать: молодежь (в том числе, обучающаяся, трудящаяся), молодые пары, готовящиеся к рождению ребенка, различные категории семей, специалисты образовательных учреждений, учреждений социальной сферы, ориентированные на оказание помощи детям и семье. При этом, стратегическая цель социально-культурного партнерства (обеспечение условий профилактики детского неблагополучия посредством взаимодействия учреждений образования и культуры) будет конкретизирована для каждой целевой аудитории, что определит выбор форм и методов ее достижения.

Выводы. Партнерство - сложная форма отношений, характеризующая собой определенный уровень культуры как самих отношений, так и содержания, по поводу которого выстраиваются партнерские отношения. Именно поэтому в решении проблем современного детства (при наличии достаточных нормативно-правовых оснований и накопленной социально-культурной, социально-педагогической, педагогической практики) наиболее важными субъектами выступают учреждения образования и культуры. В профилактике детского неблагополучия социально-культурное партнерство необходимо рассматривать как механизм обеспечения условий, позволяющих формировать систему ценностей, норм, традиций, определяющих гуманный характер отношений взрослых к детям, т.е. продуктом социально-культурного партнерства является определенная культура со-бытия взрослых и детей.

Литература:

1. Абузярова, Е.Н. Социально-культурное партнерство как фактор фомрирования имиджа учреждения дополнительного образования детей: дисс… кандидата пед.наук / Е.Н.Абузярова. – Челябинск, 2009. - 206 с.

2. Альбуханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни / К.А.Альбуханова-Славская / К.А.Альбуханова-Славская. – М., 1997. – 178 с.

клишированных формул общения регулирует речевое и неречевое поведение людей в соответствии с социальными требованиями английской культуры. Таким образом, включение в учебный процесс речевых ситуаций означает сближение учебно-речевой деятельности обучающихся с реальной речевой деятельностью по правилам, принятыми в английской культуре.

Ситуации повседневного речевого общения традиционно делятся на стандартные и вариабельные. «В *стандартных речевых ситуациях* речевое и неречевое поведение индивида жёстко регламентируются. Определённый сценарий чётко предписывает, что человеку следует сделать и что при этом говорить. *Вариабельные речевые ситуации* связаны с социально-личностными взаимоотношениями собеседников (их социальными ролями и социально-культурными статусами), с тональностью общения и определёнными нормами речевого поведения. Перечисленные характеристики часто меняются, меняются и речевые формулы; содержание при этом остаётся тем же. Если в стандартной ситуации употребляется одна или несколько уместных узуальных фраз, то в вариабельной ситуации говорящий всегда сталкивается с выбором речевых средств из целого ряда возможных» [10:70-71].

Моделирование реальной ситуации речевого общения на уроке английского языка в средней школе происходит в рамках *учебно-речевой ситуации (УРС)*, под которой в науке понимается «совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с конкретной коммуникативной задачей» [6]. К основным компонентам учебно-речевой ситуации относят обстоятельства деятельности (условия ситуации); мотив (речевой стимул); задание (речевая, коммуникативная задача); роли, характеризующие субъектов общения (М.Л. Вайсбурд, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Л. Скалкин и др.).

Обстоятельства социально-коммуникативной деятельности задают условия УРС и влияют на сам факт возникновения речевого общения между людьми, на его продолжительность, выбор темы разговора и характер общения. Стимулировать учебно-речевую деятельность школьников призван мотив (речевой стимул), присутствие которого в УРС делает её личностно-значимой и вызывает потребность в решении конкретной коммуникативной задачи. Коммуникативная задача обладает побудительной функцией и определяется в методике как форма существования мотива речевого высказывания, которая возникает в ходе речевой деятельности при необходимости передать или получить определённую информацию [8].

Мотивы в значительной степени реализуются через роли, описывающие в УРС участников общения. А.А. Леонтьев определяет *роль* как совокупность правил и ограничений поведения, которые добровольно принимает на себя игрок, т.е. участник общения [7]. М.Л. Вайсбурд делит все роли на «Я-роли» и воображаемые роли. *"Я-роли"* приближают учебное общение к естественному, поскольку «отражают систему отношений, в которых ученик участвует в повседневной жизни» [5:60]. *Воображаемые роли* отражают принятые в определенной иноязычной культуре нормы поведения и «имеют много общего с социальными ролями, с которыми их роднит обобщенный характер (друг, брат, клиент, отдыхающий, звезда экрана) и типологические особенности (социальные роли, психологические, межличностные)» [5:32]. Доказано, что использование воображаемых ролей в обучении иностранным языкам может

общения может повлиять любая произнесённая собеседником речевая единица, которая может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Когда же речевая единица не поддерживает речевой контакт, то она не воспринимается собеседником как значимая для него, т.е. она неситуативна. В процессе реального общения неситуативные высказывания не вызывают реакций собеседника, поскольку речевые единицы, лишённые ситуативной соотнесённости, ассоциативно не связываются ни отношениями, ни речевыми задачами, ни мотивами, ни чувствами. По этой причине они либо забываются, либо не вызываются в нужный момент, когда в них возникает коммуникативная потребность [9]. Именно поэтому обучение школьников иноязычной диалогической речи необходимо строить на основе ситуаций речевого общения, которые способствуют употреблению языковых средств в соответствии с коммуникативным намерением и коммуникативной задачей говорящего.

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является рассмотрение проблемы использования учебно-речевых ситуаций в обучении иноязычной речи и анализ одного из самых востребованных в настоящее время учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку «Английский в фокусе» (“Spotlight”) авторов Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс для 2-4 классов с точки зрения исследуемой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Ситуация – одна из центральных категорий методики обучения иностранным языкам, от которой зависит решение многих важнейших вопросов практической методики: отбор и организация материала, подбор и классификация упражнений, технология обучения сторонам и видам иноязычной речевой деятельности и т.п. Ситуация является формой функционирования общения, а процесс общения представляет собой непрерывный поток сменяющих друг друга ситуаций. В науке различают неречевые и речевые ситуации. Определения понятия «речевая ситуация» в науке многочисленны и зависят от того, какой компонент её структуры тот или иной исследователь считает основополагающим. Так, Пассов Е.И. акцентирует внимание на взаимоотношениях общающихся и определяет *речевую ситуацию* как динамическую систему взаимоотношений двух или более субъектов, отражённую в их сознании, порождающую потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач [9]. М.Л. Вайсбурд делает акцент на обстоятельствах общения и под *речевой ситуацией* понимает совокупность обстоятельств, вызывающую необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности [5].

Речевые ситуации обладают ярко выраженной социокультурной спецификой, поскольку организуют общение представителей определённой культуры в соответствии с принятыми в данной культуре правилами и нормами поведения. Любая культурная общность людей обладает определённым набором культурно-поведенческих стереотипов речевого и неречевого поведения. Речевое поведение людей в различных ситуациях общения регулируется правилами речевого этикета, такой системой языковых средств, в которой проявляются этикетные отношения. Овладение иноязычным речевым этикетом в процессе изучения английского языка является необходимым условием подготовки обучающихся к ситуациям реальной межкультурной коммуникации, поскольку эта система устойчивых

3. Бакланова, Т.И., Медведь Э.И. Социально-культурное партнерство музеев и вузов как фактор формирования этнокультурной компетентности студентов / Т.И.Бакланова, Э.И.Медведь // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 5. - С. 409.

4. Барулин, В.С. Социальная философия: Учебник / В.С.Барулин. – Изд.2-е. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 560 с.

5. Бурляева, В.А. Культура социального партнерства как условие модернизационных процессов современного российского общества: состояние и перспективы развития. Автореферат дисс… доктора социологических наук / В.А.Бурляева. Майкоп, 2010.

6. Врублевская, О.А. Социальное партнерство как форма социального взаимодействия: дисс... кандидата философских наук / Врублевская О.А. Красноярск, 2012. – 192 с.

7. Каган, М.С. Философия культуры. Учебное пособие / М.С.Каган. СПб, 1996.

8. Лаптинская, Н.А. Социально-культурное партнерство в учреждениях досуговой сферы, Н.А.Лаптинская // Мир науки, культуры, образования. - 2011. - № 6-1. - С. 193-195.

9. Милькевич, О.А. К вопросу о методических системах по подготовке социума к реализации идеи детствосбережения / О.А.Милькевич // В мире научных открытий. - 2015. - № 11-1. - С. 630-637.

10. Мирзоян, Г.В. Социальное партнерство в российском обществе: социально-философский анализ: дисс... доктора философских наук / Г.В.Мирзоян. Ростов-на-Дону, 2010. – 271 с.

11. Сергеева, В.П. Партнерство вуза с учреждениями образования на инновационной основе как функция повышения качества подготовки обучающихся / В.П.Сергеева // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании материалы научно-практической конференции с международным участием. Ученый совет Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. - 2016. - С. 12-17.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры педагогики
и психологии Миназова Венера Магомедовна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА-ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПЕДАГОГАМИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье выявлены основные требования и принципы к профессиональной подготовке будущего психолога-педагога во взаимодействии с социальными педагогами коррекционного образовательного учреждения, такие как: принцип профессиональной коллективной деятельности; морально-этические требования; умение психолога обеспечивать общее благополучие клиентов психологическому просвещению, необходимости популяризации; вся деятельность специалиста должна

основываться и соответствовать действующим законодательствам; принцип компетентности; принцип конфиденциальности; принцип профессиональной готовности психолога-педагога.

Ключевые слова: психолог-педагог, требования к психологу-педагогу, коррекционное образовательное учреждение.

Annotation. In this article the basic requirements and principles for the training of the future teacher-psychologist in the interaction-dance with social educators correctional education uchre-Suppress, such as the principle of professional community activities; moral and ethical requirements; ability to provide overall psychologist blah-being of clients to psychological education, the need for the ass-polarization; all specialist activities should be based, and the compliance of isting applicable laws; competence principle; Privacy-received DRC; the principle of professional readiness of the teacher-psychologist.

Keywords: psychologist, educator, requirements for teacher-psychologist, correctional educational institution.

Введение. Умение взаимодействовать психолога-педагога является главной составляющей его профессиональной подготовки в вузе, поскольку от сформированности данного качества зависит не только результативность консультационной деятельности, но и осуществление психотерапии и психокоррекции с клиентами. Но эффективное взаимодействие психолога-педагога с педагогами коррекционных учреждений предполагает не только его умение общаться, но и проявления искреннего интереса к людям, человеколюбия, гуманности, доброты, умения подбирать точные слова и тон речи, обеспечивающие установление необходимого контакта, включая профессиональную коммуникацию с коллегами на основе андрагогических принципов.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в выявлении основных требований и принципов профессиональной подготовки будущего психолога-педагога во взаимодействии с социальными педагогами коррекционного образовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Достаточно ясные требования к современному психологу-педагогу изложены во ФГОС, где отмечено, что выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать следующими компетенциями. Среди общекультурных отмечены следующие:

а) общекультурными (ОК)

- готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);
- способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8);

Общими для всех видов профессиональной деятельности (ОПК):

- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);

Annotation. The article dwells upon the problem of using training communicative situations in teaching English dialogues. The analysis of the English language school course “Spotlight” for the beginners of secondary schools in turms of the researched problem is presented in the article as well.

Keywords: situatedness, training communicative situation, role, speaking, teaching English for the beginners.

Введение. Социальный заказ российского общества на современном этапе его развития выражается в потребности в людях, практически владеющих иностранным языком, умеющих вступать в адекватное иноязычное речевое общение с иностранцами в разных сферах общественной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования целью и результатом обучения иностранному языку в средней школе называет формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции как способности и реальной готовности школьников вступать в межкультурное общение с представителями иноязычной культуры [12]. Обучение иностранному языку в средней школе, согласно ФГОС, происходит на основе личностно-ориентированного, компетентностного, системно-деятельностного, социокультурного и коммуникативного подходов. Последний предполагает овладение изучаемым языком как средством общения с учётом особенностей реальной коммуникации. Коммуникативный подход нацелен на развитие ряда компетенций обучающихся, в число которых входит *речевая компетенция* - совокупность коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности, в том числе и в говорении.

В современных условиях, когда речь идёт о подготовке школьников к межкультурному речевому взаимодействию, умения монологического и диалогического общения особенно важны, однако, как отмечает Е.Н. Соловова, наблюдается «перевес» в сторону диалога [11]. М.А. Ариян указывает на то, что диалогическая речь сложнее монологической и с точки зрения напряженности внимания, и разнообразия и качества используемых речевых образцов, и по ряду других причин, тем не менее, с точки зрения последовательности в обучении устной речи, все же предпочтение следует отдать диалогической речи. Ведь именно через диалог, по мнению учёного, отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы и целые структуры, которые используются затем в монологической речи [2].

В науке проблемой обучения иноязычной диалогической речи в разные годы занимались М.А. Ариян, М.Л. Вайсбурд, И.Н. Верещагина, И.А. Зимняя, З. Н. Никитенко, Р.П. Мильруд, Г.В. Рогова, С.Л. Рубинштейн, В.И. Скалкин, Е.И. Пассов, В.М.Филатов, С.Ф. Шатилов и др. Учёные признают особую важность формирования у обучающихся диалогических умений и способности управлять ими с учётом коммуникативных намерений и изменяющихся условий общения. Диалогическая речь обладает рядом взаимосвязанных характеристик, к которым относятся обращенность к слушателю или аудитории, мотивированность, эмоциональная окрашенность, реактивность, ситуативная обусловленность. Одной из важнейших названных характеристик является ситуативная обусловленность или ситуативность.

Ситуативность речи предполагает зависимость успешности общения на иностранном языке от конкретной ситуации и понимания говорящими речевой задачи общения [5]. Е.И. Пассов отмечает, что на дальнейший ход развития

основе развития творческой направленности их личности. С одной стороны, данные упражнения выступают средством для эффективного развития устно-речевых умений общения, с другой стороны, способствуют формированию творческой мотивации, развитию креативности и личностных творческих качеств. Преобладающими являются продуктивно-творческие упражнения в силу того, что позволяют создать на уроке условия, максимально приближенные к естественным условиям общения.

Литература:

1. Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова, Р. В. Мильруд, В. Эванс. – 2-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 200 с.

2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учебное пособие для педагогических институтов по специальности № 2103 "Иностранные языки" / И. Л. Бим. – Москва: Просвещение, 1988 . – 255 с.

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

4. Поздеева И. М. Развитие творческой направленности личности школьников (К постановке проблемы) / И. М. Поздеева // Образование и общество. – 2016. - № 2 (97). – С. 91-93

5. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

6. Quick Summarizing Strategies to Use in the Classroom [Электронный ресурс] / Compiled by Ann Lewis, Laurel School District; and Aleta Thompson, Cape Henlopen School District; April 2010. - Режим доступа: http://www.christina.k12.de.us/literacylinks/elemresources/lfs_resources/summarizing_strategies.pdf

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков
Поспелова Юлия Юрьевна
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННЫХ УМК ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ УМК «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ» ДЛЯ 2-4 КЛАССОВ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования учебно-речевых ситуаций в обучении англоязычной диалогической речи и представлен анализ УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) Н.И. Быковой и др. для 2-4 классов общеобразовательных школ с точки зрения исследуемой проблемы.

Ключевые слова: ситуативность, учебно-речевая ситуация, роль, диалогическая речь, начальный этап обучения английскому языку.

- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);
- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);
- способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8);
- способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социо-культурной ситуации развития (ОПК- 9)
- способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10). Среди изложенных компетенций будущего психолога-педагога важной, на наш взгляд, является та, которая стала предметом нашего научного исследования. А именно: в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования сказано, что психолог должен быть способен эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП-6).

Необходимость выявления предъявляемых современных требований к профессиональной подготовке психолога-педагога во взаимодействии с педагогами коррекционного образовательного учреждения не вызывают сомнение, поскольку взаимодействие является «самым глубоким источником, основой и причиной становления и развития взаимодействующих объектов».

В процессе педагогического взаимодействия педагог и обучаемый принимают, с одной стороны функции и роли друг друга, с другой – воспринимают личностные качества и характеристики друг друга. Именно личностные и функциональные позиции педагога могут оказывать на обучаемых как позитивное, так и негативное влияние, приводя к определенному эффекту. «Психолог-педагог, осуществляя педагогическое взаимодействие с обучаемыми, передает им не только знаний, умения, но и учит их навыкам, передает им собственную индивидуальность, формируя необходимые ценностные установки, интерес к профессии и к педагогической деятельности».

Наряду с представленными требованиями к профессиональной готовности психолога-педагога, не менее важны и морально-этические требования, которые достаточно полно отражены в Кодексах профессиональной этики практических психологов. Положения кодексов могут и должны быть учтены и использованы в работе психолога-педагога с педагогами коррекционных учреждений.

Основной целью *Этического кодекса* в системе образования является установление не только прав и обязанностей, но и соблюдение основных требований, которые базируются на особенностях и специфики профессиональной деятельности психолога-педагога. Положения Кодекса служат практическим руководством при разрешении возможных проблемных и конфликтных ситуаций в ходе консультирования, во взаимодействии с коллегами и т.д. Важно также отметить, что положения Этического кодекса опираются на основные положения и требования Женевской конвенции «О

правах ребенка» и действующего Российского законодательства. Исходя из основных положений кодекса, основные этические правила, и принципы деятельности психолога-педагога представляют собой такие требования, которые обеспечивают решение поставленных проблем в соответствии с этическими нормами, способность защищать клиентов, с которыми психологи-педагоги вступают во взаимодействие.

Психолог-педагог обязан соблюдать следующие принципы: *принцип конфиденциальности,* предполагающий, что любая информация, полученная психологом-педагогом в процессе общения с клиентами, не должна разглашаться или передаваться третьим лицам. Для того чтобы соблюсти данное требование, психологу-педагогу важно формировать в себе чувство ответственности, терпеливости, сдержанности, уважения по отношению к партнеру и клиенту. Принцип конфиденциальности также требует от администрации образовательного учреждения, к которому относится психолог-педагог, быть в курсе того, чтобы сохранить полученные результаты исследования, являющиеся профессиональной тайной.

Следующее требование – *принцип компетентности* – предполагает требование к психологу-педагогу, который обязан систематически и постоянно повышать свой профессиональный уровень, быть в курсе инновационных техник и технологий, знать последние научные достижения в области психологии. В рамках данного требования психолог обязан использовать в своей работе достаточно надежные, проверенные, валидные методы и диагностики изучения личностных свойств, качеств и состояний личности. Особенно это касается его взаимодействия с социальными педагогами, которые обратились к нему за профессиональной помощью в рамках воспитания и обучения детей с отклонениями. Социальным педагогом быть очень нелегко, особенно сложно работать в коррекционных образовательных учреждениях, поскольку в специальных школах он призван воспитывать и обучать детей, которые страдают различными дефектами.

Не менее важным требованием, которое отражено в Этическом кодексе психолога - это осознание психологом профессиональной и личной ответственности перед клиентами, обществом. Данное требование предполагает, что психолог несет профессиональную ответственность за высказывания на профессиональные темы, которые он делает в СМИ. В публичных выступлениях настоящий профессионал не должен пользоваться информацией, которая не проверена и может ввести в заблуждение общественность.

Следующим требованием, которое предъявляется к психологу-педагогу заключается в следующем: *вся деятельность специалиста должна основываться и соответствовать действующим законодательствам*. За знание психологами действующего законодательства, положений и обязанностей, которые отражены в Кодексе, отвечает администрация образовательного учреждения, где работает психолог. «Согласно действующему законодательству, психолог может выполнять свои обязанности официального эксперта в соответствии с законом. Среди требований, которые предъявляются к психологу-педагогу – *требование необходимости популяризации психологических* знаний среди общества через просвещение и психопрофилактическую деятельность. И.В. Дубровина дает такое определение *психологическому просвещению*: «психологическое просвещение -

упражнение № 6: «Which place would you like to visit? Why? Who else in the class shares the same opinion as you»? [1, с. 90].

Серию продуктивно-творческих упражнений мы расширили упражнениями, максимально воссоздающими условия естественной ситуации общения. По своей сути данные упражнения являются полифункциональными (Е. И. Пассов), потому как имея, в первую очередь, устно-речевую направленность, одновременно позволяют решать и другие важные учебные задачи.

Представим некоторые из них. Один из видов упражнений направлен на создание условий для осознания учащимися своих интересов, желаний и формирование мотивации для изучения новой темы. Стимулом для высказывания являются следующие выражения: I like…,I dislike…, I'd like to learn…,I wouldn't like to learn… . В течение двух минут учащиеся обдумывают и кратко записывают, что именно им нравится и не нравится и хочется и не хочется узнать в данной теме, затем обмениваются своими сообщениями в команде или паре.

Другой вид упражнений, помимо развития умений иноязычной устной речи, позволяет вырабатывать у учащихся умение планировать свою индивидуальную учебную деятельность по овладению английским языком. Школьникам раздаются бланки для написания цели и плана на определенный месяц с указанием объема времени на каждый пункт плана, а также количества слов, аудио-видеозаписей, письменных текстов и др., которые они хотят изучить. Далее ученики рассказывают о своих планах в парах или командах.

Следующий вид упражнений предполагает развитие умений рефлексии как осмысления итога этапа урока либо всего урока. Помимо этого, данный вид упражнений, имея яркую творческую направленность, активизирует наряду с лингвистическим (вербальным) видом интеллекта визуально-пространственный, телесно-кинестетический виды (Г. Гарднер) и усиливает, тем самым, обучающий и развивающий потенциал урока.

С такой целью мы используем: 1) написание и прочтение вслух синквейнов, акростихов, лимериков, связанных с темой урока, с последующим их обсуждением и выбором одного-двух лучших от каждой команды; 2) формулировку ключевых идей урока в виде Bumper Sticker (стикер на бампер) [6, с. 1], представление которого происходит в паре; 3) подведение итога урока в форме создания в паре Cartoon (юмористического рисунка, шаржа) [там же, с. 5], который далее обсуждается в команде; 4) изображение Freeze Frame (стоп-кадр),Tableau (живая картина) [там же, с. 4] по любому моменту, связанному с уроком. Команды комментируют и угадывают, что изобразили их одноклассники. Команда-автор, в случае необходимости, также может дать свои пояснения.

В заключение, отметим, что в задачи дальнейшего исследования входит разработка комплекса упражнений, предшествующих вышеописанным упражнениям и развивающих средствами иностранного языка, в первую очередь, отдельные структурные компоненты (творческую мотивацию, креативность, творческие личностные качества) творческой направленности личности.

Выводы. Таким образом, системное применение репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивно-творческих упражнений повышает качество процесса обучения иноязычной устной речи школьников на

заданиями, в которых необходимо задавать и отвечать на вопросы на основе письменного текста.

Например, упражнение № 6 учебника предполагает следующее задание: «Listen as you read the texts again. Imagine the texts are from the 9 o'clock news. Make notes on each text and tell your partner what was on the news» [1, с. 15]. Для придания упражнению более неформального характера, мы используем следующую инструкцию: «You are radio reporters. Listen as you read the texts again and make notes of the key words. Prepare a report for radio show and tell your partners».

Учитывая тесную взаимосвязь между развитием умений аудирования и устной речи, мы дополняем репродуктивные упражнения, представленные в учебнике, пересказами, основанными на аутентичных видеороликах сети Интернет. Например, «Watch how J. Oliver cooks healthy breakfast. Take notes of the key points. Now tell your partner what useful information you remember from the video» или «Watch video about York. How would you describe it?». Помимо этого, часть тестовых заданий учебника используется и в качестве основы для пересказа, например, к заданию для развития речевых умений аудирования [1, с. 142] дается установка: «Listen and tell your partners what these friends do in St. Petersburg».

Перейдем **к репродуктивно-продуктивным упражнениям.** Упражнения для развития умений диалогической речи в рассматриваемом УМК представлены ролевыми играми, заданиями на обсуждение и разыгрывание диалогов. Стимулами для высказываний являются описание ситуации в виде косвенного или прямого вопроса, картинки, аудиотексты, письменные тексты, газетные заголовки. Используются следующие виды опор: ключевые слова и словосочетания, речевые образцы, функциональные реплики, функциональные опоры и письменные тексты.

Упражнения для развития умений монологической речи направлены на тренировку в продуцировании следующих видов высказываний: сообщений, рассуждений, описаний. Они основаны на аналогичных с диалогическими упражнениями стимулах. Вышеназванные опоры для диалогических высказываний дополняют слова-связки, планы из ключевых слов.

Для усиления творческой направленности работы по развитию иноязычных устно-речевых умений используем мини-проекты, выполняемыми с помощью стратегии РАФТ, и упражнения, стимулом к которым являются видеоролики. К примеру, «Watch the video, take down the key words. Now imagine you are TV presenter, watch the video once again without the sound and comment on it». Просмотр видео сопровождается паузами, во время которых учащиеся в роли репортера комментируют увиденное.

Далее охарактеризуем **продуктивно-творческие упражнения,** которые являются преобладающими в организуемом нами процессе обучения школьников иноязычной устной речи. Задания для обучения монологической речи направлены на развитие умений создавать такие высказывания как: описание, сообщение, повествование, рассуждение. Стимулами для высказываний являются картинки и заголовки; описания ситуаций в виде вопросов или утверждений; планы в виде ключевых слов, прямых или косвенных вопросов; аудиозаписи музыкальных отрывков.

Что касается обучения диалогической речи, то данные задания предполагают обсуждение либо разыгрывание диалогов в паре. Например,

это важный раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, который направлен на формирование у учителей, воспитателей, школьников, родителей положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания. [3].

Еще одно важное требование к профессиональной подготовке психолога-педагога в рамках взаимодействия с клиентами - оно должно основываться на принципе - *умение психолога обеспечивать общее благополучие клиентов* – педагогов, родителей, детей, коллег. Что это значит? В своих профессиональных действиях психолог должен проявлять глубокое уважение и учитывать права своих клиентов, любых участников исследований, которое может выразиться в коротком изречении: «Не навреди». В процессе взаимодействия психолог-педагог должен отдавать предпочтение, прежде всего, интересам того, с кем работает, определяя цели, задачи, проводя тренинговые занятия или диагностируя клиента.

Очень важный принцип Этического кодекса, на наш взгляд, который должен учитываться психолого-педагогом в условиях взаимодействия с педагогами коррекционных учреждений – *это принцип профессиональной коллективной деятельности*. Совместная коллективная деятельность педагогов, отмечает В.А. Сластенин, предполагает активное взаимное слушание, совместное планирование предстоящих занятий, умение прислушиваться друг к другу, коллективную рефлексию учебных занятий, профессиональный разбор сложных, непонятных ситуаций, профессиональных ошибок и т.д.».

Следуя мысли В.А. Сластенина, психолог-педагог не должен высказывать публичных замечаний о методах работы своих коллег, которые расходятся с его собственными. Особенно это касается случаев, если педагоги высказываются в присутствии клиентов, что может в итоге подорвать авторитет коллеги и сформировать недоверие со стороны обследуемых клиентов. Все это может иметь необратимые последствия по отношению к профессиональной карьере своего коллеги. [6].

Принцип информированности коррелируется с другим требованием или *принципом профессиональной деятельности психолога – это принцип добровольности участия клиентов в психологическом обследовании*. И самое важное в рамках информированности, нужно отметить еще одно важное требование, которое должен выполнить психолог-педагог – это то, что любые заключения или рекомендации не были безапелляционными, безусловными, категоричными, безвыходными. Важным во взаимодействии психолога и клиента являются способности клиента, его возможности, вызывая самоинициативу, самостоятельность, доброжелательность.

Одним из главенствующих видов профессиональной деятельности психолога-педагога – это осуществление психологического консультирования. А.Н. Елизаров так определяет психологическое консультирование: «Психологическое консультирование – прикладная отрасль современной психологии [1].

В системе психологической науки ее задачей является разработка теоретических основ и прикладных программ оказания психологической помощи психически и соматически здоровым людям в ситуациях, когда они сталкиваются со своими психологическими проблемами. Разрабатываются эти

теоретические основы и программы, с одной стороны, на основе анализа современного состояния психологического знания, достижений в областях эмпирических и теоретических исследований.

Нужно отметить важное требование к профессиональной готовности психолога-консультанта со стороны ученого Р. Мея, который отмечал, что «важное в работе консультанта не избавлять клиента от эмоций, переживаний, проявления чувств, а умение консультанта направить их в нужное, конструктивное русло. Эмоции и переживание, которые демонстрирует клиент, говорит о том, что ему небезразлична появившаяся проблема, а значит, он будет стремиться ее разрешить». В данном случае эмоции и переживания имеют позитивный характер.

Главной целью коррекционного учреждения - создание условий в преодолении недостатков в развитии личности ребенка, помочь ему в успешном освоении картины мира и адекватной интеграции в социум. Социальный педагог, как сотрудник коррекционного образовательного учреждения, взаимодействует с представителями разных социальных институтов - педагогами, психологами, врачами, социальными работниками, сотрудниками правоохранительных органов, трудовыми коллективами, родителями и т.д.

Важными условиями проведения подобного психологического консультирования являются: а) очень важно, чтобы в коррекционном учреждении наличествовало отдельное помещение, где и консультант и социальный педагог будут чувствовать себя изолированно и защищенно, где не отвлекают их посторонние шумы и звуки; б) важно, чтобы и психолог и социальный педагог находились напротив друг друга с целью более глубокого общения; в) важно, чтобы консультация осуществлялась в определенно назначенное время, когда социальный педагог никуда не спешит, чувствует себя здоровым и в хорошем настроении; г) с целью не переутомить консультируемого, важно, чтобы в помещении находились часы, доступные взору психолога; д) в помещении, где проводится сама консультация, не желательно нахождение посторонней мебели и предметов, которые отвлекали бы внимание социального педагога; е) важно, чтобы помещение, где проводится консультация, было окрашено в спокойные пастельные тона, которые успокаивали бы педагога, создавали у него хорошее, отзывчивое настроение.

С целью расположить к себе социального педагога, психолог должен попытаться проникнуть в его внутренний мир, демонстрируя откровенность, сообщая ему о своих собственных чувствах, переживаниях, что отзовется таким же откровением со стороны социального педагога. Другое требование – это безоценочное отношение со стороны психолога к социальному педагогу, стараться отказываться от нравоучений, помня, что перед ним не ребенок, а взрослый специалист, дипломированный педагог.

Как было отмечено раннее, эффективное взаимодействие психолога педагога с социальными педагогами коррекционных учреждений предполагает не только его умение общаться, но и проявлять искренний интерес к людям, человеколюбие, гуманность, доброту, умение подбирать точные слова и тон речи, обеспечивающие установление необходимого контакта, включая профессиональную коммуникацию с коллегами на основе *андрагогических принципов*.

событиям, дать оценку, построить высказывание в соответствии со своим замыслом [там же, с. 167].

Н. Д. Гальскова, разграничивает три вида общения: имитирующее реальное речевое общение (например, составление и разыгрывание диалогов по аналогии, по ключевым словам и др.), «симулирующее» общение в ситуациях естественной коммуникации (например, ролевая или деловая игра) и аутентичное общение (высказывание «от своего собственного лица»). Соответственно данным уровням общения автор пишет о трех видах упражнений: репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивных.

Далее Н. Д. Гальскова отмечает, что развитие умений в монологической речи на репродуктивном и репродуктивно-продуктивном уровнях происходит в процессе построения учащимися монологических высказываний с опорой на образец (ключевые слова, план, логическую схему, предложения, ассоциаграмму и т.д.). Автор рекомендует придать репродуктивным упражнениям творческий, неформальный характер и выполнять большинство из них сначала письменно, затем устно с тем, чтобы обучающиеся лучше усваивали необходимый материал [3, с. 145].

Что касается продуктивных упражнений, их цель состоит в том, чтобы научить школьников связному высказыванию без опоры на образец, без вербальных опор. В ходе выполнения данных упражнений происходит перенос обсуждаемых проблем на собственный опыт учащегося и на его жизненные знания. Вместе с тем, Н. Д. Гальскова отмечает, что не стоит считать, что в ходе выполнения упражнений репродуктивного характера все внимание направлено исключительно на языковую форму высказывания с целью ее усвоения, а продуктивного — исключительно на содержание. Несмотря на то, что цель репродуктивных упражнений - обучить учащихся правильно с точки зрения языка и структуры строить иноязычное устное высказывание, внимание школьников в процессе их выполнения должно быть также направлено, в первую очередь, на содержательную сторону продуцируемого текста [там же, с. 145-146].

Основываясь, на выделении Г. В. Роговой, И. Н. Верещагиной и Н. Д. Гальсковой репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивных упражнений для обучения монологической речи, мы рассматриваем репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивно-творческие упражнения в качестве основного средства для обучения иноязычной устной речи школьников на основе творческой направленности их личности. Особенностью упражнений является то, что они используются с учетом развития творческой направленности личности школьников как основополагающего принципа обучения. Среди компонентов творческой направленности личности отметим творческую мотивацию (творческие интересы и склонности, потребности и установки); блок знаний, навыков, умений и способности к творческой деятельности (креативная компетенция); блок личностных качеств (гибкость, творческая активность и др.) [4].

Рассмотрим подробнее виды упражнений, относящиеся к каждому типу и используемые для обучения иноязычной устной речи школьников на примере учебно-методического комплекта (УМК) «Звездный английский» для 10 класса. Основным видом **репродуктивных упражнений** для обучения монологической речи в данном УМК является пересказ (полный, краткий, выборочный). Диалогические репродуктивные упражнения представлены

И. В. Рахманов, С. Ф. Шатилов, А. Н. Щукин). Как правило, неречевые упражнения направлены на освоение учащимися языковой формы, в то время как с помощью условно-речевых упражнения происходит формирование речевых навыков. Речевые упражнения развивают речевые умения, в том числе и умения иноязычной устной речи.

Кроме того, языковые упражнения, которые также называют механическими, тренировочными, некоторые исследователи противопоставляют творческим упражнениям (И. В. Рахманов, Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина). Так, Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина отмечают, что для овладения умением связного высказывания и ведения беседы, учащимся нужно обеспечить тренировку в правильности языкового оформления высказываний. Следовательно, в ходе выполнения тренировочных упражнений говорение выступает в качестве средства обучения и имеет репродуктивный характер. Творческие упражнения обеспечивают учащимся возможность творческого использования сформированных навыков при решении коммуникативных задач [5, с. 145].

Следующая классификация основана на разграничении действий продукции и репродукции. Например, И. Л. Бим описывает исполнительские упражнения, классифицируя их на три группы: тренировочные, направленные на отработку элементов действия, речевые репродуктивного уровня и продуктивные, обеспечивающие собственно общение [2, с. 105]. Другая группа авторов (И. Н. Верещагина, Н. Д. Гальскова, Г. В. Рогова) выделяют репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные упражнения.

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи рассмотрим особенности репродуктивных, репродуктивно-продуктивных, продуктивных и продуктивно-творческих упражнений, а также их разновидности, используемых нами для обучения иноязычной устной речи школьников с учетом творческой направленности их личности.

Изложение основного материала статьи. Как показывает анализ научно-методических публикаций, выделение репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивных упражнений для обучения иноязычной устной речи школьников происходит на основе видов общения или уровня творчества и самостоятельности.

Например, Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина описывают разные уровни сформированности монологической речи в зависимости от творчества и самостоятельности, которые проявляет учащийся, относя к ним репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный уровни владения устной речью. Авторы отмечают, что репродуктивный уровень не предполагает речевого творчества учащихся, характеризуется отсутствием самостоятельности как в выборе языкового оформления, так и в определении содержания. На репродуктивно-продуктивном уровне предполагаются некоторые элементы творчества и самостоятельности высказывания. Они могут проявляться в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новых ситуациях, в последовательности и композиционной структуре изложения. Однако большая часть высказывания носит репродуктивный характер [5, с. 166].

Характеризуя продуктивную монологическую устную речь, Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина подчеркивают, что в таком виде речи учащийся на основе своего языкового и речевого опыта может выразить свое отношение к фактам и

Психолог, консультирующий социальных педагогов, взрослых дипломированных специалистов, должен придерживаться, прежде всего, равенства взаимоотношений. Вместе с тем, порой на курсах повышения квалификации педагогических и иных специальностей, педагоги проявляют явную авторитарность, давление на обучаемых, опираясь на профессиональные преимущества и знания, забывая, что перед ними такие же педагоги-профессионалы, обладающие иногда не меньшим практическим опытом.

Основой педагогического взаимодействия является как косвенное, так и прямое воздействие друг на друга, которое рождает тесные взаимосвязи и взаимоотношения. Сущностной характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия, отмечает С.И. Змеев, является возможность влиять, воздействовать друг на друга и способствовать качественному преобразованию как педагогической, так и в познавательной, эмоционально-волевой сфере человека [2].

Выводы. Итак, анализ проблемы взаимодействия психолого-педагога с педагогами коррекционных учреждений продемонстрировал, что умение взаимодействовать является главной составляющей его профессиональной подготовки в вузе, поскольку от сформированности данного качества зависит не только результативность консультационной деятельности, но и осуществление психотерапии и психокоррекции с клиентами. Педагогическое взаимодействие взрослых на основе андрагогических принципов будет постепенно совершенствоваться, поскольку в его процессе формируется не только личность обучаемого, но и самого педагога, осуществляемого обучение, происходит творческий рост обоих взаимодействующих субъектов процесса, что повлекло за собой разработку основных структурных компонентов и составляющих, которые отвечают за эффективное педагогическое взаимодействие.

Литература:

1. Елизаров А. Н. - Введение в психологическое консультирование: Учебное пособие - М.: МГОПУ, 2002. – 184 с.

2. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеёв. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с. С.100.

3. Практическая психология образования. Под ред. Дубровиной И.В. 4-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2004 - 592 с.

4. Романенко Н.М. Духовность как специфика национального менталитета // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 2. С. 217-219.

5. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. - 896 с.; С. 66.

6. Сластенин В.А., Тамарина Н.В. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности ... Формирование социальной активности личности учителя. / Под ред. В.А. Сластенина. М.: МГПИ, 1986. - С. 32-37.

Педагогика

УДК 376

подполковник, адъюнкт кафедры педагогики Мишин Роман Валерьевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное
учреждение высшего образования «Военный университет»
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье автор рассматривает основные теоретические психолого-педагогические подходы к профилактике суицидального поведения, в которых отечественными и зарубежными исследователями выделены основные категории этого явления и обоснована система профилактики. Обработанный научно-исследовательский материал актуален для современных исследований, так как суицид во всем мире остаётся и на сегодняшний день сложнейшей проблемой, требующей серьезного отношения и изучения.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, причины суицида, профилактика суицидального поведения.

Annotation. In the article the author examines the basic theoretical psycho-pedagogical approaches to the prevention of suicidal behavior in which domestic and foreign researchers highlighted the main categories of this phenomenon and substantiated the prevention system. Processed research material relevant to modern research, as suicide worldwide and remains today a difficult problem that requires serious treatment and study.

Keywords: suicide, suicidal behavior, causes of suicide, prevention of suicidal behavior.

Введение. В последние десятилетия проблема самоубийства (суицида) привлекает внимание специалистов разных профилей - социологов, психологов, психиатров и юристов многих стран мира. Такой интерес обусловлен значительным ростом числа суицидов в большинстве государств, в том числе и в России. Лица разного возраста, пола, профессий, материального, семейного и других положений, разного образовательного и культурного уровня погибают вследствие самоубийства.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении и проведении сравнительного анализа научных подходов по профилактике суицидального поведения, обобщение выводов, к которым пришли исследователи прошлых лет, для практического применения результатов анализа в современных научных изысканиях и учета выводов при организации деятельности органов военного управления по профилактике самоубийств среди военнослужащих.

Изложение основного материала статьи. Различия в оценке самоубийств тесно связаны с религиозными, национальными, культурными особенностями. Так, в западных странах совершение самоубийства на протяжении всей их истории всячески осуждалось и, в ряде стран, уголовная ответственность за покушение на самоубийство сохранялась до относительно недавнего времени. В Англии она была отменена только в 1961 году.

7. Kagan, S. Kagan Structures and Learning Together — What is the Difference? Kagan Online Magazine, Summer. 2001. – http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php.

8. Kagan, S. Positive Interdependence. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, Spring, 1999. - http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/286/Positive-Interdependence.

9. Manage Mat. – http://laughteachlove.com/wp-content/uploads/2015/08/Manage-Mat-2014.jpg.

10. Ritchhart Ron. Intellectual Character: What It Is, Why it Matters, and How to Get It. Jossey-Bass Publisher, 2004. - 336 p.

Педагогика

УДК: 372.881.1

аспирант Поздеева Инна Михайловна
Автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Удмуртской Республики «Институт развития образования» (г. Ижевск)

ТВОРЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей упражнений, используемых в процессе обучения иноязычной устной речи школьников с учетом развития творческой направленности их личности. Описан ряд подходов к проблеме классификации упражнений. Представлены примеры репродуктивных, репродуктивно-продуктивных, продуктивных и продуктивно-творческих упражнений.

Ключевые слова: иноязычная устная речь, творческая направленность личности, репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные, продуктивно-творческие упражнения.

Annotation. The article is devoted to the specifics of the activities in the process of teaching of foreign oral speech to schoolchildren taking into account their creative orientation development. Some approaches to the problem of classification of exercises are described. The examples of reproductive, reproductive-productive, productive and productive-creative activities are represented.

Keywords: foreign oral speech, creative orientation of personality, reproductive, reproductive-productive, productive and productive-creative activities.

Введение. Создание системы упражнений для обучения иноязычному общению является одной из актуальных проблем языкового образования. Данной проблемой, а также вопросами, касающимися теории упражнений, их типологии и классификации занимались И. Л. Бим, И. Н. Верещагина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, Г. В. Рогова, С. Ф. Шатилов, А. Н. Щукин и другие.

Традиционно упражнения подразделяют на неречевые (некоммуникативные, языковые), условно-речевые (условно-коммуникативные) и речевые (коммуникативные) (Н. И. Гез, Е. И. Пассов,

долголетия). Используя данную рутину, для организации работы внутри каждого этапа (действия) мы также используем обучающие структуры.

В заключение кратко остановимся на физической окружающей среде (R. Ritchhart), основными компонентами которой является кабинет и средства информационных и коммуникационных технологий (мультимедийный проектор, компьютер, экран, Интернет). В кабинете парты расставлены таким образом, чтобы было удобно работать в группах, и оставалось место для динамических пауз. На столе каждой группы лежит manage mat и набор канцелярских принадлежностей (листы бумаги, маркеры, стикеры и пр.).

Во время уроков развития и контроля речевых умений говорения происходит запись всех ответов обучающихся на электронный носитель (компьютер) для последующего анализа, оценивания и планирования работы по обучению говорению.

Подчеркнем, что каждый урок, за исключением контрольных работ, сопровождается показом мультимедийной презентации, которая выполняет следующие функции:

1) отражает план урока и последовательность упражнений;

2) показывает название выполняемой структуры или рутины;

3) указывает режим работы (парный, групповой, индивидуальный), участвующих партнеров (А или В, партнер по плечу или по лицу) и время, выделенное для выполнения упражнения;

4) демонстрирует образцы (модели) ответов к упражнениям, направленным на формирование продуктивных умений устной и письменной речи, и ключи к упражнениям, формирующим языковые навыки и рецептивные умения;

5) показывает домашние задание.

После урока презентация выкладывается в группе сети Вконтакте для того, чтобы обучающиеся могли самостоятельно обратиться к каким-либо материалам урока.

Выводы. Организация эффективного процесса обучения иноязычной устной речи школьников на основе развития творческой направленности их личности возможна при использовании специально созданной методической системы, включающей целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный компоненты. Основными элементами технологического компонента данной системы являются обучение в сотрудничестве; обучающие структуры; система репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивно-творческих упражнений; особенности физической окружающей среды.

Литература:

1. Английский язык. 10 класс. М.: Express Publishing: Просвещение, 2010. – 200 с.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М..: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

4. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-11.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. – 239 с. 7

6. Kagan cheers. - https://www.youtube.com/watch?v=mIGEO8EXkz0.

Напротив, на Востоке (Япония, Китай) такой способ ухода из жизни признается не только приемлемым, но в ряде случаев и обязательным.

В Российской империи по «Уложению о наказаниях уголовных и исправительных» 1885 года попытка лишения себя жизни не влекла уголовного наказания только в случаях, когда «кто-либо по великодушному патриотизму подвергнет себя очевидной опасности или прямо верной смерти, а равно женщина лишит себя жизни для спасения от грозившего насилия» (ст. 1474).

В настоящее время в России лица, совершившие попытки самоубийств» не привлекаются ни к уголовной, ни к административной ответственности. Наше законодательство со времен советского периода отказалось от каких-либо санкций в случаях самоубийства и при покушении на него [2].

Считается, что научный подход проблема самоубийства впервые обрела в первой половине XIX в., когда в 1838 г. появился труд французского психиатра Эскироля «О помешательстве», а в 1840 г. английского врача Ф. Уинслоу «Анатомия самоубийства». Эскироль считал, что «... в самоубийстве проявляются все черты сумасшествия. Только в состоянии безумия человек способен покушаться на свою жизнь, и все самоубийцы - душевно больные люди». Если Эскироль трактовал самоубийство как симптом или синдром психического заболевания, то другой французский психиатр, Бурден, считал, что самоубийство есть собственно патология, он выделял особую нозологическую форму, так называемую «суицидальную мономанию». Фальре (1822), Пинель (1829) также отождествляли суицид с душевной болезнью. Такое понимание самоубийства нашло много последователей, в том числе и в России. П.Г. Розанов (1891), И.П. Лебедев (1894) разделяли представления об исключительно психопатологическом генезе суицидального поведения. Психиатрическая концепция суицидального поведения значительно повлияла на гуманизацию общественного мнения в отношении самоубийц и лиц, совершивших суицидальные попытки. Как известно, в большинстве Европейских стран самоубийство трактовалось как противоправное деяние, а самоубийцы зачастую приравнивались к уголовным преступникам, против которых предусматривались юридические санкции.

И все же, несмотря на вышеуказанные положительные стороны психиатрической концепции, она оказалась по сути неверной. Уже Крепелин (1893) считал, что суицид может явиться результатом комплекса факторов, а на долю психозов приходится лишь около 30% самоубийств. Известный русский психиатр И. А. Сикорский (1913) придерживался схожей точки зрения, полагая, что «четверть или треть общего числа самоубийств зависит от душевной болезни». В своем докладе «О причинах самоубийств и возможной борьбе с ними» на I Съезде Русского Союза Психиатров и Невропатологов в 1911 году В.М. Бехтерев выдвинул комплексную программу профилактики самоубийств. Считая крайней точку зрения, по которой самоубийство отождествляется с душевной болезнью, он в то же время отрицал и другую крайность: отнесение суицида исключительно к поступкам психически здоровой личности. Русские психиатры И.В. Попов (1898), Г.И. Гордон (1912), Л.А. Прозоров (1913) также считали, что расстройство психики может быть причиной самоубийства лишь в ограниченном числе случаев.

За пять - шесть десятилетий, со времен труда Эскироля до работ русских психиатров начала XX века, в психиатрических кругах произошла эволюция взглядов на генез суицидального поведения. Самоубийство перестало

рассматриваться исключительно как следствие психического расстройства, была признана роль социальных и индивидуально - психологических факторов.

Исследование проблемы суицида в XX веке развивалась в основном под влиянием идей социологической и психологической школ и связана с именами таких ученых как Н. Фарбероу, Э. Шнейдман, Н. Крейтман (США), Э.Штенгель (Великобритания), Э. Рингель (Австрия), Ж. Субрие (Франция) и других [8].

В бывшем СССР широкие междисциплинарные исследования проблемы суицида были свернуты вскоре после 1917 года. В начале 30-х годов был ликвидирован сектор социальных аномалий при ЦСУ (Центральное статистическое управление), а статистика самоубийств была закрыта для широкого пользования до конца 80-х - начала 90-х годов. Тем не менее, с начала 70-х годов систематические исследования суицидального поведения проводятся в отделе экстремальных состояний (Кризисном Центре) Московского НИИ психиатрии. Эти исследования связаны, прежде всего, с именем профессора А.Г. Амбрумовой. Московской школой разработана концепция суицидального поведения как следствия социально - психологической дезадаптации личности в условиях микросоциального конфликта. На основе данной теоретической базы создана комплексная служба диагностики, превенции и терапии кризисных состояний [1].

В современной энциклопедической литературе понятие «Суицид» (от англ. suicide - самоубийство или попытка самоубийства) - акт, совершаемый человеком в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием психического заболевания [7].

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (1982), «суицид — акт самоубийства с фатальным исходом; покушение на самоубийство — аналогичный акт, не имеющий фатального исхода». В докладе о состоянии здравоохранения в мире в 2001 г. («Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда») говорится, что «самоубийство есть результат сознательных действий со стороны определенного человека, полностью осознающего или ожидающего летального исхода», и что «самоубийство является сегодня одной из основных проблем общественного здравоохранения».

Причины суицида многообразны и коренятся не только во внутренней деформации личности и психотравмирующей обстановке, окружающей ее, но и в социально-экономической, нравственной организации общества. Самоубийцы - это люди, теряющие душевную гармонию и решившие обрести ее путем саморазрушения.

Среди теоретических психолого-педагогических подходов к профилактике суицидального поведения наиболее известными являются следующие.

Эмиль Дюркгейм, французский социолог, в 1897 году издал фундаментальное эссе «Самоубийство», в котором связал частоту самоубийств с социальной интеграцией человека, т.е. с уровнем ощущения человеком себя как члена большой группы. В основе суицидального поведения, по Дюркгейму, лежит социальная дезадаптация, снижение и неустойчивость социальной интеграции.

Зигмунд Фрейд высказал предположение, что депрессивность, как и суицидальность, есть обращение на себя гнева и агрессии, первоначально

you like most? Why? Далее учащиеся либо обмениваются комплиментами, либо благодарят своего партнера и возвращаются на свои места.

В качестве репродуктивно-продуктивных упражнений используем мини-проекты, рассчитанных сроком на одну-две недели и структурированных в формате РАФТ (RAFT: Role, Audience, Form, Topic). Данный формат подготовки проекта предполагает выбор учащимися роли, аудитории, формы и темы проекта. Например, при подготовке проекта в форме статьи по теме «Выдающиеся ученые 21 века» учащиеся выбирают роль ученого или журналиста; аудиторию: дети, подростки, взрослые; место публикации статьи: таблоид, специализированное издание. Кроме того, часть учащихся предпочла изменить формулировку темы: «Выдающиеся ученые, изобретатели и бизнесмены 21 века».

Продуктивно-творческие упражнения. Как уже говорилось выше**,** данный вид упражнений позволяет организовать аутентичное общение, то есть создает ситуации, максимально приближенные к естественным условиям общения. Отметим, две разновидности упражнений данного вида.

Первая разновидность упражнений достаточна традиционна. Таковым является продуцирование учащимися устных высказываний «от своего лица» на основе аудио- видеозаписей и различных письменных текстов.

В УМК «Звездный английский» одним из примеров подобных упражнений является задание № 6: «Which place would you like to visit? Why? Who else in the class shares the same opinion as you»? [1, с. 90].

Упражнение выполняется в структуре Think-Write-Round Robin. Сначала дается 1 минута для обдумывания и краткой записи своих мыслей, затем предоставляется 3-4 минуты для работы в группе. Как и в предыдущих структурах приглашаем высказаться любых учащихся. Вопрос, на который отвечают учащиеся после групповой работы, касается либо непосредственно выступающего учащегося: «What place have you chosen, and why?», либо всей команды: «What place is the most popular in your team? Why?».

Инновационной разновидностью упражнений для обучения иноязычной устной речи, с нашей точки зрения, являются thinking routines [10], так называемые рутины мышления. Несмотря на то, что данные рутины, в первую очередь, предназначены для развития критического и творческого мышления, они по своей сути являются полифункциональными заданиями, в ходе выполнения которых происходит взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности. При этом, в зависимости от целей урока, приоритетным может стать любой вид речевой деятельности.

Например, опишем использование рутины Connect-Extend-Challenge для организации устного общения в команде на примере темы «Долголетие» (Longevity). Данная рутина, как следует из ее названия, предполагает выполнение трех последовательных речемыслительных действий. Первое действие,Connect (Связать), предусматривает свободные высказывания учащихся по данной теме, в рамках которых они сообщают любую известную им информацию (например, факты, мнения). Второе действие, Extend (расширить, углубить), имеет своей целью изучение и последующий устный обмен новой информацией. Третье действие, Challenge (продумать трудности, неясности, проблемы), предполагает командное обсуждение проблемных моментов темы «Долголетие» (например, преимущества и недостатки

2) в целях динамичности, профилактики утомляемости и монотонности следующая структура используется не ранее чем через 10 минут.

Далее представим используемые нами упражнения. Н. Д. Гальскова выделяет три вида устно-речевого общения на уроке: имитирующее реальное речевое общение, «симулирующее» общение в ситуациях естественной коммуникации (ролевая или деловая игра) и аутентичное общение (высказывание «от своего собственного лица»). Автор подчеркивает, что упражнения, соответствующие первому виду общения, имеют репродуктивный характер. Соответственно, второй и третий виды общения предполагают использование упражнений как репродуктивно-продуктивных, так и (что является главным) продуктивных [2, с. 145].

Для обучения иноязычной устной речи разработана система упражнений. Вслед за Н. Д. Гальсковой мы разделили все выполняемые упражнения на три группы: репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивно-творческие.

Приведем примеры упражнений, входящих в каждую группу, с описанием режима их выполнения в рамках вышеописанных структур. В качестве примеров используются как задания из УМК «Звездный английский» для 10 класса [1], так и авторские формулировки инструкций и заданий.

Репродуктивные упражнения выполняются на основе прочитанного или прослушанного текста. В качестве дополнительной опоры используем картинки, фотографии, план, ключевые слова, вопросы.

Например, задание № 6 учебника имеет следующую инструкцию:

«Listen as you read the extracts again. Imagine you have one of the jobs mentioned in extracts 3,4 or 7. Tell your partner about your job. Talk about: what you have to do at work, what hours you work and how you feel about it» [1, с. 45].

Выполнение упражнения организовано с партнером по лицу в структуре Timed-Pair-Share. Каждый партнер высказывается в течение 2 минут. После работы в паре предлагаем любому партнеру из любой команды ответить на вопрос: «What jobs have you talked about? Why?».

Репродуктивно-продуктивные упражнения также выполняются на основе прочитанного, прослушанного текста или видеоролика, дополнительной опорой могут выступать функциональные реплики.

Приведем пример упражнения на основе задания № 4: «Think of a sport you like and one you don't like. Use the phrases in Ex. 2 to talk about them, giving reasons for you likes/dislikes. Make sure you don't mention the names of the sports. Your partner guesses the sports» [1, с. 18].

Упражнение выполняется в режиме Timed-Pair-Share в течение одной минуты. Для динамической паузы перед упражнением используется структура Mix-Pair-Share, во время которой звучит энергичная песня на английском языке (подборку песен для уроков делают учащиеся). Обучающиеся танцуют или делают физическую разминку под руководством кого-либо из одноклассников, перемещаются по кабинету и смешиваются. Когда аудиозапись останавливается, ученики, стоящие рядом, образуют пару. В паре для определения того, кто начинает первым, даются следующие установки: «First start those who have higher (lower) heels, darker hair» и тому подобное.

После выполнения задания в паре просим поделиться любых учащихся своим мнением, задав вопросы: Have you guessed all the sports? What puzzle did

направленных на объект привязанности. Теории суицида посвящена его работа «Печаль и меланхолия».

Альфред Адлер, основатель индивидуальной психологии, считает, что стремление разрешить определенные жизненные проблемы побуждает людей к преодолению своей неполноценности. Но, если некоторым индивидам это не удается, они начинают испытывать потребность уничтожить окружающих. Суицид в этом контексте становится скрытой атакой на других людей. Посредством саморазрушения человек стремится вызвать сочувствие к себе и осуждение тех, кто ответствен за его сниженную самооценку. Фактически суицид является актом мести и осуждения в отношении тех, кто ответствен за невыносимое чувство неполноценности, которое испытывает человек.

Гарри Салливен рассматривал суицид с точки зрения собственной теории межличностного общения. Взаимоотношения индивида с другими людьми являются важнейшим моментом жизни. Каждый человек имеет три олицетворения «Я». Когда человек чувствует себя в безопасности, он является «хорошим Я»; в состоянии тревоги он становится «плохим Я»; в психотических кошмарах индивид превращается в «не-Я». Человек оценивает себя главным образом в соответствии с отношением к нему других людей. Если возникнет угроза его безопасности из-за неразрешенного кризиса, то конфликт и тревога могут стать для человека невыносимыми. В этих обстоятельствах у него может возникнуть желание перевести свое «плохое Я» в «не-Я» и таким образом совершить суицид. В состоянии депрессии саморазрушение также является привлекательной альтернативой для индивида. Суицид отражает, по мнению Салливена, переориентированное на себя враждебное отношение индивида к другим людям и внешнему миру.

Карен Хорни считает, что основой суицидального поведения является невротический конфликт (несоответствие образу идеального «Я» и стандартам, существующим в обществе). Она определяет следующие функции:

– мазохистического страдания: прямой защиты, когда мазохист посредством самобичевания избегает обвинений, а принижаясь - избегает соперничества;

– способа достижения желаемого: страдание и беспомощность для него - мощные средства получения любви, помощи и контроля;

– замаскированного обвинения других людей.

Карл Роджерс полагал, что основа жизни состоит в актуализации, сохранении и усилении «Я», формирующегося в социальной сфере. Если структура «Я» становится ригидной и личный опыт отчуждается от личности, то человек теряет контакт с реальностью, он перестает доверять себе и приходит к полному одиночеству. Такое состояние вызывает ненависть и презрение к жизни, смерть идеализируется, что и приводит к суицидальным тенденциям.

Виктор Франкл рассматривал самоубийство в ряду таких понятий, как смысл жизни, свобода человека, психология смерти и умирания. Он считал, что самоубийца не боится смерти, а боится жизни. Самоубийство лишает человека возможности, пережив страдания, приобрести новый опыт и развиваться дальше. Человек сталкивается в жизни с экзистенциальной ограниченностью на трех уровнях: терпит поражения, страдает и должен умереть; поэтому задача человека состоит в том, чтобы, осознав ее, перенести неудачи и страдания.

Эдвин Шнейдман был первым директором Центра исследований и профилактики суицидов в Лос-Анжелосе. В 1957 году в соавторстве с Норманом Фейберою он выпустил книгу «Приметы самоубийства». Спустя 4 года он написал книгу «Крик о помощи». Обе эти книги считаются классическими в области суицидологии. В своей поразительной книге «Смерти человека» (1980) Шнейдман, основываясь на классических наблюдениях, приводит типологию индивидов, играющих непосредственную, причем часто сознательную, роль в приближении своей смерти.

Искатели смерти расстаются с жизнью преднамеренно, причем таким образом, что спасение является невозможным или невероятным.

Инициаторы смерти: к ним относятся неизлечимо больные, лишающие себя систем обеспечения, отсоединяя иглы или канюли.

Игроки со смертью - это те, кто делает свою жизнь ставкой в ситуации с относительно низкой вероятностью выживания, как, например, в русской рулетке. Существует еще тип людей, одобряющих смерть, хотя и не играющих активной роли в ее приближении, но честно заявляющих, что желали бы своего конца. Этот тип часто встречается среди тревожной молодежи и одиноких стариков. Суммируя, можно сказать словами Шнейдмана: «смерть приближается из-за неосторожности, опрометчивости, безрассудства, забывчивости человека или вследствие других сходных психологических механизмов».

Элизабет Кюблер-Росс была практикующим врачом в Швейцарии, затем переехала в США и работала над исследованием проблем смерти, сочетая ее с преподаванием психиатрии в Университете Чикаго. Выдающийся бестселлер «О смерти и умирании» (1969), широко известные семинары и лекции сделали ее одним из выдающихся исследователей горя. Элизабет Росс известна своим изучением психологии различных этапов переживания приближения смерти.

Элизабет Росс, характеризуя субъектов суицида, выделяет следующие категории тяжелобольных, обдумывающих самоубийство:

– те, кто испытывает интенсивную потребность контролировать всех и вся;

– те, кому прямо сообщают о том, что у них неизлечимое заболевание.

Выводы. Несмотря на значительное количество отечественных и зарубежных работ, посвященных проблеме самоубийств. Мы до сих пор не знаем истинных масштабов суицидального поведения среди населения, конкретных форм преломления общих его закономерностей. Нет пока ясных представлений о ситуативной специфике условий и факторов, вызывающих самоубийства.

Практическая реализация рассмотренных в статье подходов предполагает, что для предотвращения попытки самоубийства кому-то из окружающих важно заметить состояние духовного и психологического кризиса у человека, попавшего в беду, установить с ним контакт, вступить в доброжелательное общение, попытаться изменить отношение к психотравмирующему фактору.

Суицидальное поведение имеет сложный комплексный характер: проявляется в разных формах (внутренней и внешней), включает две фазы (предиспозиционную и суицидальную), имеет свои признаки и способы проявления; для каждого возраста характерны разные причины возникновения суицидов.

взаимодействия в группе из четырёх человек составляет 25 процентов из выделенного на выполнение задания времени. При выполнении задания в парах, время, выделенное для каждого партнера - около 2 минут, следовательно, эффективность составляет 50 процентов.

Принцип индивидуальной ответственности предполагает, что успех или неуспех всей группы зависит от каждого ее члена. Е. С. Полат отмечает, что это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме [4, с. 7].

Рассмотрим основные средства обучения. Среди важнейших организационных средств обучения выделим обучающие структуры, направленные как на организацию взаимодействия между учащимися, так и на взаимодействие учащихся с обучающими материалами.

Так, для развития умений устной неподготовленной иноязычной речи подтвердили свою эффективность обучающие структуры С. Кагана (S. Kagan). Для работы в группе такими структурами являются Round Robin (высказывание по кругу по очереди) и его разновидности Single Round Robin (однократное высказывание по кругу), Continuous Round Robin (высказывание по кругу более одного раза), Timed Round Robin (высказывание по кругу в течение определенного времени), Think-Write-Round Robin (высказывание по кругу после его обдумывания и письменной записи).

Для работы в паре используются Timed-Pair-Share (развернутое высказывание в течение определенного времени), Rally Robin (обмен краткими высказываниями), Quiz-Quiz-Trade (проверка и обучение друг друга с использованием карточек с вопросами и ответами), Inside-Outside Circle (формирование внутреннего и внешнего круга и обмен высказываниями с разными партнерами).

В ходе работы со структурами соблюдаются следующие правила.

До начала выполнения:

1) для работы в группе учитель называет номер начинающего партнера (1-4), для работы в паре указывается вид партнера: по плечу или по лицу и его номер (A, B);

2) перед включением таймера дается около 10 секунд на обдумывание ответа, что позволяет учащимся высказываться более логично и обоснованно.

В ходе выполнения:

1) включен таймер, который видно на экране;

2) обучающиеся соблюдают временные рамки и говорят строго в течение выделенного времени. Если кто-либо заканчивает высказываться раньше отведенного времени, его партнеры (партнер) по команде (паре) задают вопросы, чтобы он использовал все время говорения;

3) учитель передвигается по классу и слушает учащихся, делая необходимые записи, отмечая языковые ошибки.

После окончания выполнения:

1) для поддержания благоприятной обстановки и дружелюбного психологического климата используются Cheers (чиры) [6]. К одному из самых известных относится чир «Great!», основанный на игре слов-омофонов (great – grate) и выглядящий как натирание чего-либо на терке с одновременным произнесением слова «Great!». Выполняя данный чир, с целью расширения словарного запаса мы используем и другие английские прилагательные;

исследователи выделяют в творческой направленности личности три структурных блока: как мотивационный, включающий творческие интересы и склонности, потребности и установки; блок знаний, навыков, умений и способности к творческой деятельности (креативная компетенция) и блок личностных качеств (например, творческая активность). Следовательно, обучение устной иноязычной речи школьников на основе развития творческой направленности их личности предполагает развитие иноязычной устно-речевой компетенции с учетом формирования творческой мотивации, креативной компетенции, творческих личностных качеств.

Формулировка цели статьи. Опыт автора данной публикации в области организации обучения иноязычной устной речи в 10-11 классах лицея (углубленный курс изучения иностранного языка) свидетельствует о различных уровнях владения обучающихся английским языком. Так, большинство обучающихся владеет иноязычной устной речью на элементарном уровне, меньшая часть демонстрирует допороговый уровень владения, и только незначительная часть учащихся находится на пороговом уровне владения иноязычный устной речью.

Данная ситуация поставила нас перед необходимостью создания собственной системы обучения иноязычной устной речи, включающей целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный компоненты. В рамках данной статьи ограничимся рассмотрением ряд элементов технологического компонента, а именно: технологии обучения (обучение в сотрудничестве) и средств обучения (обучающие структуры, упражнения, физическая окружающая среда).

Изложение основного материала статьи. Обучение в сотрудничестве (в англоязычной версии - кооперативное обучение) является основной применяемой нами технологией обучения как английскому языку в целом, так и обучения иноязычной устной речи.

Поясним, что в рамках данной технологии каждый урок построен на взаимодействии учащихся в группах (командах), парах. Управление группами и парами происходит на основе использования таймера, сигналов тишины и manage mat [9], которая представляет собой табличку с номерами 1-4, английскими буквами A, B и двумя видами партнеров: face, shoulder partners (партнеры по лицу и по плечу).

Работа в группах, парах, которая используется при реализуемой системе, основана на четырех принципах: позитивной взаимозависимости, равном участии, одновременном взаимодействии и индивидуальной ответственности.

В частности, принцип позитивной взаимозависимости предполагает зависимость результата работы группы от каждого из партнеров, и наоборот, успех одного из партнеров означает успех остальных партнеров [8].

Принцип равного участия, в первую очередь, подразумевает равное время и/или равное количество очередей для выступления каждого партнера команды.

Принцип одновременного взаимодействия определяется Спенсером Каганом как процент обучающихся, активно работающих в определенный момент времени (7). Эффективность взаимодействия партнеров растет по мере уменьшения числа участников коммуникации. Например, для ответа на вопрос по прослушанному тексту группе выделяется 4 минуты, приблизительно по одной минуте на каждого партнера. В таком случае, эффективность

Психологическая помощь лицам, склонным к суициду, является многогранным, четко организованным процессом. Оценка суицидального поведения заключается в учете разных сторон жизнедеятельности человека. Необходимо учитывать признаки высокой вероятности реализации попытки самоубийства, наличие конфликтных ситуаций в жизни человека, следует знать основные психические состояния, обуславливающие самоубийства. Только в этом случае возможна своевременная психологическая помощь человеку, склоняющемуся к попытке самоубийства. Психологическая помощь должна быть направлена на выяснение причин, которые привели человека к кризису, на организацию совместной деятельности с суицидентом по преодолению кризисной ситуации. Активная психологическая поддержка способна помочь человеку преодолеть желание совершить самоубийство.

Литература:

1. Амбрумова, А.Г. Предупреждение самоубийств / А.Г. Амбрумова, С.В. Бородин, А.С. Михлин. - М.: Изд-во Акад. МВД СССР, 1980. - 164 с.
2. Добряков А.В. Историко-педагогический анализ причин суицидов среди молодежи // Вестник университета (Государственный университет управления). 2007. № 4 (30). С. 50-56.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд. М., 1994.
4. Камю А. Бунтующий человек / А. Камю. - М.: Политиздат,1990. - 415 с.
5. Кони, А.Ф. Самоубийство в законе и жизни / А.Ф. Кони // Собр. соч.: в 8 т. - М., 1967. - Т.4. - С. 454-481.
6. Материалы социологического исследования причин самоубийств военнослужащих СА и ВМФ. – М.: Главн. полит. управление СА и ВМФ, 1973.
7. Педагогический словарь / Сост. Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров. - 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
8. Федак Е.И. Педагогическая профилактика отклонений в поведении военнослужащих и реабилитация участников боевых действий: структурно-логические схемы и таблицы. М., ВУ, 2004. 115 с.
9. Франкл В. Воля к смыслу = The will to meaning. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 47.
10. Хорни, К. Наши внутренние конфликты; Невроз и развитие личности / К. Хорни // Собр. соч.: в 3 т. - М., 1997. - Т.2.
11. Шнейдман, Э. Душа самоубийцы: пер. с англ. / Э. Шнейдман. - М.: Смысл, 2001. - 315 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры психологии
и дошкольной дефектологии Мусхаджиева Тамара Абдуллаевна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье изучен процесс формирования этнической толерантной культуры у будущего психолога в процессе профессиональной подготовки в вузе, выявлены структурны компоненты и основные особенности формирования у будущего психолога этнической толерантной культуры, среди которых - возможность усвоения студенческой молодежью разнообразных знаний не только о собственной национальной культуре, но и о других нациях и народностях, представляющий вузовскую среду, необходимость осмысления студентами общего и особенного в национальных традициях, ценностях национальных культур, ином образе жизни народа; воспитание этнической толерантности и уважения к этнокультурному многообразию Чеченской республики; готовность и умение студенческой молодежи сотрудничать в полиэтнической образовательной среде вуза.

Ключевые слова: будущий психолог, этническая толерантная культура, полиэтническая образовательная среда вуза.

Annotation. This paper studied the process of formation of ethnic tolerance of the culture at the future psychologists in the course of vocational training in high school, revealed the structural components and the basic features of the formation of a future psychologist ethnic tolerance culture, among them - the possibility of mastering the student youth of diverse knowledge, not only about their own national culture, but also of other nations and nationalities, representing the college environment, the need for understanding the students in general and the particular traditions, values, national culture, a different way of life of the people; education of ethnic tolerance and respect for ethnic and cultural diversity of the Chechen Republic; the willingness and ability of students to work in a multi-ethnic educational environment of high school.

Keywords: future psychologist, ethnic culture of tolerance, multi-ethnic educational environment of high school.

Введение. Потребность общества в толерантном психологе является архиважным, поскольку он уважительно относится к иным мнениям, взглядам, поведению других людей. Поэтому высшее профессиональное образование ставит перед педагогическими институтами задачу глубокого изучения и обобщения психолого-педагогических и методических исследований по проблеме формирования толерантной культуры будущих психологов.

Сложно найти в мире мононациональную страну, где проживал бы народ, только одной национальности, одной культуры, одних обычаев и традиций. Нужно отметить, что национальное чувство ведет народ к духовному расцвету и процветанию. И чем выше чувство национального, чем лучше человек осознает сущность и историческую роль своего народа, тем ярче и выразительнее будет проявляться достоинство конкретной личности, которая

Педагогика

УДК: 372.881.1

аспирант Поздеева Инна Михайловна
Автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Удмуртской Республики «Институт развития образования» (г. Ижевск)

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ИХ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается технологический компонент используемой системы обучения иноязычной устной речи школьников на основе развития творческой направленности их личности. Охарактеризованы такие составляющие элементы технологического компонента, как: обучение в сотрудничестве, обучающие структуры, система упражнений, физическая окружающая среда.

Ключевые слова: иноязычная устная речь, творческая направленность, обучение в сотрудничестве, обучающие структуры, репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивно-творческие упражнения, физическая окружающая среда.

Annotation. The article presents the technological aspect of the system of foreign oral speech teaching to schoolchildren on the basis of their creative orientation development. The elements of the technological aspect: cooperative learning, learning structures, a system of activities, and physical environment are described.

Keywords: foreign oral speech, creative orientation, cooperative learning, learning structures, reproductive, reproductive-productive and productive-creative activities, physical environment.

Введение. Обучение иноязычной устной речи остается одной из актуальных проблем на современном этапе развития системы школьного образования. Данную проблему исследовали А. А. Алхазишвили, И. Л. Бим, Н. П. Каменецкая, В. Л. Скалкин, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд и другие.

Анализ научно-педагогических публикаций позволяет сделать вывод, что под обучением иноязычной устной речи понимается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которое осуществляется в системе развития всех видов речевой деятельности. Основными способами обучения устной речи являются аналитический («путь снизу вверх») и синтетический («путь сверху вниз»).

В меньшей степени, как показывает анализ научно-педагогических публикаций, рассматривается возможность формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе развития творческой направленности личности школьников.

Проблему развития творческой направленности личности обучающихся исследовали А. Н. Зимина, С. В. Евтушенко, Р. Н. Наурызбаева, В. В. Абраухова, О. А. Калимуллина, Т. В. Панченко, Н. Б. Селенков и др. В целом, несмотря на разнообразие определений рассматриваемого понятия,

куда мне теперь хочется затащить тебя [8, с. 165]. *Как вспугнутый заяц*, на неслышных лапках спустилась во двор, обогнула корпус, вышла на плиточный тротуар [8, с. 155]. Прочие отдыханцы, будучи профессионалами, вели себя *как немые*, тут жила молодая примадонна оперы с тремя детьми, молчаливая *как рыба*, русалка с вечно младшей девочкой на руках [8, с. 174].

Мы видим, что в произведениях Л. С. Петрушевской используются различные средства выражения сравнительных отношений.

Выводы. Анализ эмпирического материала работы показал, насколько своеобразно использует Л.С. Петрушевская в своей прозе сравнения разных типов с точки зрения их семантики, грамматического построения, а также структурных особенностей, что делает её язык свежим и разнообразным.

Сравнения в произведениях Л.С. Петрушевской выполняют функцию окраски её языка, порой настолько яркой, что само сравнение становится определеннее и богаче, нежели объект сравнения. Авторские сравнения Л.С. Петрушевской образны и эмоциональны. С их помощью она приобщает нас к изображаемым темам и героям, к ассоциациям, которые возникают у автора в тех или иных случаях, по поводу тех или иных героев или предметов. Сравнения помогают читателю воспринять полную картину, которую словесно рисует автор.

Литература:

1. Власова Ю.Н. Функционально-семантическое поле компаративности // Функционально-семантические и словообразовательные поля в лингвистике. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1998. С. 201-220.
2. Конюшкевич М.И. Категория сравнения и её место в системе языка // Вопросы функциональной грамматики: Сб. науч. трудов. Гродно: ГрГУ, 2001. С. 82-94.
3. Крылова М.Н. Динамика средств выражения категории сравнения в области грамматики: лингвокультурологический аспект // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 56-63.
4. Литвинов Ю.В. Типология образности сравнений (на материале русского и английского языков): автореф… дисс. канд. филол. наук. – Л.: Просвещение, 2000. - 23 с.
5. Малых Л.М. Логико-гносеологический и когнитивный подходы к изучению категории сравнения в лингвистике // Вестник Удмуртского университета. 2012. № 5-2. С. 83-91.
6. Погорелова М. В. Типология сложных сравнительных конструкций // Вестник ВГУ. – 2008. - № - 2. - С. 46 – 117.
7. Потебня А.А. Из записок по теории словесности. - М.: Директ-Медиа, 2011. - 664 с.
8. Петрушевская Л. Тайна дома. Повести и рассказы / Л. Петрушевская. — М.: Квадрат, 1995. — 500 с.
9. Румянцева М.В. Типологические особенности компаративных конструкций (на материале русского и немецкого языков). Автореферат дис. …канд. филол. наук. Челябинск, 2007. 22 с.
10. Степанова А.В. Интертекстуальная природа образности (на материале образных сравнительных конструкций английской и американской литературы 19 и 20 вв.). Автореферат дис. … канд. филол. наук. Самара, 2006. 20 с.

принадлежит к этому народу. Чувство принадлежности к собственной нации, любовь к языку, обычаям, традициям, их защита от посягательства со стороны титульной нации – это достаточно здоровое чувство, которое в работах ученых зовется национализмом (Ш.Б. Ахмадов, О.Х. Бгажба, С.З. Лакоба, И.Я. Новицкий и др.). Важными принципами здорового национализма являются защита собственной нации, защита родного языка и культуры, но, в то же время, не допускает собственное превосходство и утверждение «исключительности» над другими нациями и этносами, которое представляет уже негативное качество личности и нездоровое чувство национализма. Здоровый национализм - это этническая толерантность личности, проживающей в полинациональном регионе, которая терпимо и уважительно относится к представителям других народов.

Изложение основного материала статьи. Современная этнополитическая и полиэтническая ситуация в Чечне обусловлена многими взаимосвязанными причинами, где главенствующая роль принадлежит многовековой истории, прошлому и настоящему чеченского народа, сформированному миропониманию и национальному самосознанию. Стабильность этнополитической ситуации, потребность обеспечения ее толерантного характера и дальнейшего сближения народов Чечни – все это первостепенные факторы, которые определяют главные принципы, цели и задачи национальной политики Чеченской Республики, обладающей многонациональным составом. В Чеченской республике, как было отмечено раннее, проживают разные народы, народности, этнические и религиозные группы. Поэтому формирование у будущего психолога этнической толерантной культуры в духе терпимости и веротерпимости, уважения и дружбы народов, отражает смысл и цели воспитательных действий по достижению согласия между людьми. Невозможно сохранить мир и согласие в республике, если все населяющие народы (чеченцы, кумыки, терские казаки, ногайцы и др.) и народности не будут проявлять здоровый национализм. То есть, демонстрируя любовь к своей нации, культуре, языку, традициям, проявлять заинтересованность к изучению культуры своего соседа, его обычаев и традиций, что приведет к взаимопониманию и уважению друг друга – формированию этнической толерантности и культуры.

Выявление структурных компонентов сформированности у будущего психолога этнической толерантной культуры важно в том аспекте, что ее формирование предполагает развитие культуры как совокупности устойчивых компонентов, которые обеспечивают ее целостность. Структурными компонентами этнической толерантности являются терпимость по отношению к поведению другого человека, его образу жизни, вере, ценностям, идеям. Наряду с этим, толерантность – это и милосердие, и снисхождение к другим нациям и народностям, а также «выдержанность», предполагающая определенные нравственные пределы к достижению взаимного понимания, ориентация на общение без силы, принуждения и насилия над представителями не титульных наций. Главный признак и компонент этнической толерантной культуры будущего психолога - всегда открытый диалог, отсутствие боязни сравнить свою точку зрения с другой точкой зрения, с другим мнением. Познавательный, когнитивный процесс в деле формирования этнической толерантности будущего психолога - это процесс определения личностью определенной тактики поведения и диалога с людьми

иной культуры, иных традиций, взглядов, мнений. Однако, взаимодействуя с людьми иной культуры, иной национальности, толерантная личность сохраняет свое собственное «Я», не растворяясь в другой культуре.

Для того чтобы полновесно подойти к разработке и определению перечня компонентов межэтнической толерантной культуры будущего психолога, мы проанализировали новый ФГОС по направлению “Специальная психология”. Как отмечено в новых (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050716 «Специальная психология» (бакалавр), область профессиональной деятельности бакалавров психологов включает решение комплексных задач в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению и т.д. Бакалавр по направлению подготовки 050716 Специальная психология готовится к практической, научно-исследовательской, педагогической, организационно-управленческой деятельности. Выпускник, который получил квалификацию специальный психолог, соблюдает права и свободы обучающихся, которые содержатся в Законе Российской Федерации “Об образовании”, Конвенции о правах ребенка”; постоянно повышает свою профессиональную квалификацию; следует правилам и нормам охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты. Обеспечивает охрану жизни и здоровье обучающихся в период образовательного процесса. Выпускник, получивший квалификацию специальный психолог, подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа и в различных типах социально-культурной практики.

К компонентам формирования этнической толерантной культуры будущего психолога можно отнести понимание им правил цивилизационного компромисса и согласия между разными культурами, его готовность к пониманию, эмпатичности и принятию иных взглядов. По мнению другого российского ученого компонентами этнической толерантности и культуры являются «нравственность, нравственные истоки, проявление личности в умении активно воспринимать, осмысливать и понимать различные мнения, суждения, иные культурные проявления, сотрудничество» [3, с. 44].

Одним из важных компонентов этнической толерантной культуры психолога, по мнению С.Р. Мисифулина, это не только терпимое и уважительное отношение человека к многообразию социокультурных и этнических проявлений, но и способность человека к социальной адаптивности в многополярной культуре, его способность минимизировать межнациональные конфликтные ситуации через осознание и восприятие другой точки зрения» [6, с. 13].

Известно, что умение ладить и входить в дружественный контакт с представителями иной национальности часто обусловлено наличием у людей определенных знаний, особенностей и представлений об иной культуре. Особенно это относится к психологу, который не просто сам должен уметь входить в контакт с людьми другой национальности, но и всячески помогать ладить с людьми другой культуры, минимизировать возникающие конфликты в процессе общения.

Историко-культурная особенность чеченского этноса, являющегося основной нацией в Чеченской Республике, сформировалось в процессе многих столетий политических, культурных и межнациональных контактов и с русским народом, и с другими этносами, проживающими на данной

приобретают дополнительные смысловые акценты, появляются целые комплексы предложений, объединенных процессом сравнения.

Людмилу Стефановну Петрушевскую сегодня называют одной из главных фигур современного литературного процесса. Индивидуальность творческой манеры достаточно долгое время делала её одиозной фигурой в литературе, куда писательница пришла со своим героем, а точнее, героиней, и своеобразным пониманием её места и роли в том мире, к которому принадлежит и сама. Причисляемую советским литературоведением к социальному течению, в начале 1990-х - к «другой» прозе и «женской» прозе, в 1998 г. «Литературная газета» назвала Л. Петрушевскую классиком русской литературы: «В том, что Людмила Петрушевская - классик, нет никаких сомнений». Художественно исследуя «болевые» точки своего времени, она, как и В. Маканин, В. Пелевин, Л. Улицкая, Т. Толстая, показывает проблемы человека через социальную, психологическую, философскую призму.

Идиостиль каждого писателя находит отражение не только в уникальных образах его сравнений, но и в их объеме, построении, функционировании. Сравнения могут стать одним из характерных, узнаваемых приемов автора, манифестантов его идиостиля, и поэтому исследователи часто обращаются к сравнениям при анализе художественного языка самых разных писателей. В свою очередь, мы, рассмотрев сравнительные конструкции в произведениях Л.С. Петрушевской, можем сказать, что писательница использует различные способы для выражения сравнительного значения:

1. Лексический способ.

Руки её были *похожи на лапки ящерицы*: короткие, всегда оттопыренные в локтях [8, с. 39]. Все девочки старшего отряда сразу невзлюбили её, тем более при ней находился этот Владик, с которым она немедленно стала повсюду появляться, он - то жутко красивый парень, *похож на какого-то американского киноартиста.* [8, с. 97]. Она *была похожа* теперь на какой-то из портретов Тёрнера – нежное продолговатое лицо, нос с небольшой горбинкой, туманный взгляд [8, с. 79].

2. Словообразовательный способ.

Тем более лазить по канату как мартышка или *по-мужицки* швырять диски куда попало – а эти виды спорта входили в обязательный набор упражнений, за которые ставились оценки. [8, с. 110]. Ещё в детстве она была похожа на розовую *ренуаровскую* девушку. [8, с. 111]. Плохо выбритая *землистая* рожа, здоровенное паяло.[8, с. 220].

3. Морфологический способ.

И самый важный факт его биографии, что он взял долгими годами осады такую крепость, что эта крепость рухнула к ногам своего победителя и теперь клубилась *пылью* у его ног, плакала и умоляла верить и любить, и кричала, что любит его, – этот факт мог себя не оправдать [8, с. 17]. Два райских свободных дня, которые я с *собачьей преданностью* лелеял в мечтах о тебе [8, с. 65].

4. Синтаксический способ.

Он невнимательно ел и всё выворачивал глаз в сторону, *как молодой бык при неподвижной шее* [8, с. 120]. Глаза у него бегали *как шарики пинг-понга, туда-сюда: в альбом – на сцену*. [8, с. 124].А близко, совсем близко и вокруг – так что из моего окна видна серая, как мокрый асфальт, доска Рейна, посреди которого лисьим хвостом вытянулся длинный островок, заросший буйной зеленью, - некий винодельческий городок, куда я угодил вполне случайно и

падежными и предложно-падежными формами существительных, что составляет специфику русского языка.

Творительный сравнения образуется от имен существительных с определенным лексическим значением: названий животных, птиц, насекомых, некоторых неодушевленных предметов. Творительный сравнения употребляется при глаголе в функции обстоятельства образа действия, реже при существительном в функции определения или сказуемого: *Забавным лучом паутинка косо шла от крайнего цветка на перилах к столу, стоявшему рядом.*(В. Набоков)

4. Синтаксический способ использует такие средства, как сравнительные обороты в структуре предложения и сравнения, представляющие собой предложения. То есть синтаксический способ предполагает выражение сравнительного значения разными синтаксическими единицами: словосочетанием в составе простого предложения и придаточным предложением в составе сложноподчиненного комплекса.

Сравнительный оборот – это часть предложения, состоящая из словоформы существительного, прилагательного или наречия, одиночной или с зависимыми словами, которая обозначает то, с чем сравнивается называемый в предложении предмет, признак или действие. От придаточного предложения сравнительный оборот отличается тем, что по своему синтаксическому статусу он не признаётся предикативной единицей. Его предикативность имеет несамостоятельный характер.

Сравнительные отношения могут быть оформлены сложноподчиненными предложениями со сравнительными придаточными. Как придаточные предложения, так и словосочетания вводятся одними и теми же союзами: *как, точно, словно, будто, как будто, подобно тому как, будто бы, чем ... тем, чем* и др.

Относительно лексических и морфологических средств выражения сравнения заметим, что они реализуются в тексте, обязательно сочетаясь с другими языковыми средствами, а не изолированно, так что их можно считать компонентами синтаксических конструкций, или, по крайней мере, лексико- и морфолого-синтаксическими средствами.

Таким образом, сравнение представляет собой явление, изучаемое на стыке семантической теории, психолингвистики, когнитологии, философии, логики и, наконец, прагматических концепций современной лингвистики. В языкознании категория сравнения определяется как семантическая категория, выражающая сравнительные отношения и выраженная определенными лексико-грамматическими средствами.

Несмотря на то, что многие исследователи по-разному классифицируют сравнения и рассматривают их с разных сторон, почти все подчёркивают, что одним из важнейших признаков удачного сравнения является элемент неожиданности, новизны, оригинальности: только тогда сравнения придают произведению стилистическое разнообразие, в образной форме выражают сущность предмета, привносят экспрессивность и выразительность речи.

Как мы уже говорили, сравнение имеет различные способы грамматического оформления в русском языке. Оно может представлять собой слово, словосочетание, предложение или даже сложное синтаксическое целое. В художественном тексте репертуар способов выражения сравнения гораздо шире, усложняется их структура, они становятся распространенными,

территории.

Единство полиэтнической образовательной полиэтнической среды вуза, национального единства сохраняется не только желанием проживающих в Чечне народов, оно подкреплено и официальными документами, среди которых нужно отметить «Концепцию государственной национальной политики Чеченской Республики» - один из важнейших документов, который подписал президент Чечни Рамзан Кадыров (2007), имеющая глубокий толерантный смысл, в которой отмечена важность создания условий для процветания республики, ее экономического, социокультурного и образовательного уровня развития всех народов и этносов, которые издавна проживают на чеченской земле - чеченцев, ингушей, русских, кумыков, ногайцев, армян, евреев, татар, терских казаков и других народов.

Полиэтническая образовательная среда чеченского педагогического вуза – это особая форма жизнедеятельности молодежи, которая выводит обучающихся в многообразный мир этнической и мировой культуры, значительно расширяет возможности личностного и профессионального саморазвития личности будущего психолога, его самореализации и самоопределения. В рамках полиэтнической образовательной среды, как правило, имеют место всевозможные разноуровневые межнациональные контакты, которые могут, порой, осложняться по причине наличий разного социокультурного характера, разных целей, отсутствия толерантности у субъектов данной среды. Иногда разница в вербальных и невербальных формах коммуникации разных представителей этносов, отсутствие у них знаний особенностей национальных отличий, отсутсвие чуткости, понимания, сдержанности, приводит к неверному толкованию чувств, намерений, мотивов коммуникаторов. Известно, что полиэтническая образовательная среда представляет собой, а) локальное звено образовательного пространства города, региона, которое отражает технологии поликультурного личностно-ориентированного образования и обеспечивает психолого-педагогическую поддержку и адаптацию личности в полиэтнической, поликультурной образовательной среде; б) вуз с многонациональным, многокультурным контингентом, призван удовлетворить образовательные, социокультурные и социальные потребности студенческой молодежи [5].

Полиэтническая образовательная среда в вузе выступает как комплекс условий жизнедеятельности студентов разных национальностей и главным условием реализации его потребностей. Наравне с этим, многонациональный вуз - это определенная форма и продукт деятельности всех его субъектов, представляющих различные культуры, это некое социальное пространство, где происходит общий процесс развития и учебного заведения, каждого индивида в нем, а также функционирование и развитие национальных культур во всем многообразии. Но данные результаты имеют право быть при условии, если в данной полиэтнической, многонациональной среде будет функционировать и превалировать межэтническая толерантность. Межэтническая толерантность или межэтническая культура, которая понимается нами как сложное образование личности, выражается в проявлении терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям, идеям, миропониманию и мироощущению.

Большинство студентов Чеченского вуза (более 70 %) имеют среди своих друзей представителей других национальностей, но 30 % все-таки определяет

свое отношение к человеку, исходя из его национальной принадлежности. Полиэтническая среда вуза включает в себя администрацию, деканат, ректорат, преподавателей, родителей, друзей, всех тех, с кем студент вступает в постоянные взаимоотношения. Коммуникация в полиэтнической среде представляет собой процесс обмена информацией между различными культурами и представителями разных национальностей, взаимодействие и взаимопонимание, принятие других культурных ценностей. Главной целью межэтнического взаимодействия студентов – это достижение в процессе общения взаимного понимания при всех имеющихся национальных различиях. “Специфика межнационального диалога состоит в том, что многофункциональность слов одного языка гипертрофируется многообразием вариантов придания значения этому слову в другом языке” [1]. Межэтнические взаимоотношения в вузе базируются на оценке объективно существующих национальных различий и уровня готовности участников к взаимодействия.

В работе В.Ф. Вавилина “Оценка факторов и условий функционирования компонента этнической культуры” отмечено, что “к особенностям межнациональных отношений в студенческой группе можно отнести два фактора – *дифференциации и интеграции*. Дифференциация предполагает только позитивную оценку собственной национальной группы, определенную закрытость, автономность, обособленность, межгрупповую дискриминацию и ингрупповую исключительность. Интеграция же, предполагает вхождение отдельной национальной группы в более широкую социальную общность, открытость национальной группы по отношению к другим национальным группам” [4. с. 33].

Формирование межэтнической толерантной культуры студенчества в полиэтнической среде является одним из направлений общей социализации молодого человека и представляет собой сложный процесс единства в понимании коллективного освоения собственной исторической национальной культуры и индивидуального освоения собственного этноса и собственной национальной культуры. Важной функцией полиэтнической среды - это межэтническая социализация личности - освоение ею культурно-национальных программ, формирование способностей молодых людей к сохранению национальной культуры собственного этноса и общенациональных, интернациональных элементов культуры, взаимообогащения культур. Сущность межэтничеакой социализации студенческой молодежи сложно понять вне конкретно-исторического периода, культуры, особенностей национальных группы, которые входят в состав общей нации или народности. Этнокультурная социализация включает в себя освоение родного языка и его применение, начиная с младенчества в семье, в кругу родственников и близкого окружения. В студенческом возрасте в этнокультурной социализации активно участвуют учебные учреждения, где происходит осознание молодым человеком некоторой тождественности со своим этносом или различие, и далее, осознание им собственных национальных психологических особенностей, осознание собственной этнической самоидентификации. На основе этого студенты дружелюбно и заинтересованно воспринимает другую национальную культуру и национальные ценности другого народа, и как результат - формируется межэтническая толерантная культура.

В вузах Чеченской республики, где совместно обучаются представители разных национальных групп со своей национальной культурой и обычаями

Несомненно, что и те, и другие компаративные единицы имеют единую логическую основу и представляют собой «один из основных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей»[4, с. 13].

Язык располагает большими возможностями выражения идеи сравнения. Изучение теоретической литературы позволило выявить следующие способы и средства выражения сравнительного значения:

1. Лексический способ, когда значение сравнения заключено в семантике слова. Семантикой сравнения в русском языке обладают слова, относящиеся к разным частям речи: *похожий, подобный* (прилагательное), *подобен* (краткое прилагательное), *походить, напоминать* (глагол), *вроде, в сравнении с, в виде, наподобие* (предлог) и другие.

2. Словообразовательный способ, когда значение сравнения выражается деривационными формами. Этот способ является продуктивным средством выражения сравнительного значения в русском языке. Сравнительные деривационно-семантические отношения представляют собой отношения между элементами сравнения. Производящая основа выражает то, с чем сравнивается, а словообразующие аффиксы указывают на акт сравнения, то есть выполняют функцию союзов в раздельнооформленной сравнительной конструкции.

Наиболее продуктивным способом словообразования со сравнительным значением в русском языке можно считать аффиксальный способ. Суффиксы -оват-, -еват- имеют значение «похожий частично, в некоторой степени» (великоватый); суффиксы -ат-, -чат- обозначают «похожий на то, что названо производящей основой » (змейчатый, стрельчатый); суффикс -аст- – «имеющий что-либо, что обозначено производящей основой, в большом размере, увеличенном виде» (губастый). Самым малочисленными являются компаративные образования с суффиксами -н-, -ск-, -к-, -инск- (материнский), -еск-, -ов-. Прилагательные, образованные от существительных с помощью формантов -образн(ый), -видн(ый), -подобн(ый), имеют структуры с наиболее прозрачными сравнительными отношениями, например: Муж, уезжая утром по спешным делам в город, положил ей на ночной столик футляр с прекрасными серьгами из грушевидных жемчужин, и этот подарок еще больше веселил ее (А. Куприн).

Сравнительным значением в русском языке обладают и сложные прилагательные, обозначающие оттенки цвета путем сопоставления с предметом (пепельно-серый, молочно-седой).

Высокой продуктивностью в русском языке характеризуются словообразовательные модели наречий, образованных от основ прилагательных суффиксально-префиксальным способом. В семантическом отношении слова, образованные по описанным моделям, характеризуются тем, что значение целого складывается из значений составляющих: по-львиному, по-рыбьи, по-детски.

3. Морфологический способ выражения сравнительного значения представлен в русском языке степенями сравнения прилагательных и наречий. Категория степеней сравнения у прилагательных и наречий в русском языке образуется противопоставлением трех форм: положительной, сравнительной и превосходной. В русском языке морфологический способ располагает также такими образованиями, как творительный сравнения, некоторыми другими

художественных произведениях, так и в устной речи и остаются объектом внимания многих исследователей.

Структура сравнения многокомпонентна, причем вопрос о количестве, определении и номенклатуре этих компонентов находит различное отражение в работах разных лингвистов и до сих пор остается открытым. Большинство исследователей выделяют три составных компонента в структуре сравнения. Приведем, к примеру, трактовку Б. В. Томашевского:

1) то, что сравнивается, или «предмет» сравнения;
2) то, с чем сравнивается, или «образ»;
3) то, на основании чего происходит сравнение, – «признак», или модуль сравнения.

Сторонники этой точки зрения (Черемисина М.И., Лебедева Л.А., Огольцев В.М. и др.) указывают на три основных компонента, давая им разные наименования. Первый компонент квалифицируется как субъект сравнения (детерминируемый член, позитивный компонент), то есть то, что сравнивается. Второй компонент именуется как объект сравнения (квалификатор, компаративный компонент). Третий компонент – это основание сравнения, по М.И. Черемисиной, модуль сравнения.

Сравнения в художественной литературе позволяют выявить природу явления, дают возможность подчеркнуть характеристику (или действие)-предмета, являющуюся, с точки зрения автора, наиболее важной. Такой подход позволяет писателю выразить своё понимание сути явления через сопоставление.

В данном исследовании под сравнением понимается синтаксически членимая языковая единица, обладающая сравнительной семантикой и состоящая из объекта, образа, основания сопоставления и оформленная с помощью специфических формальных средств выражения сравнительного значения (лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических).

Существует целый ряд классификаций сравнений. Наиболее часто исследователи рассматривают сравнение в стилистическом либо в синтаксическом планах. Однако еще с Аристотеля берет начало традиция различения образных и безóбразных сравнений. Последние получили в лингвистике название логических сравнений.

В современном языкознании также традиционно выделяют логические и образные сравнительные конструкции, используя при этом различную терминологию, в частности, Я.Г. Биренбаум выделяет образные и предметно-логические сравнения, Д.У. Ашурова – художественные и логические, Д.Н. Фельдмане – субъективные и объективные, И.З. Искандерова – логические и образные. Сторонники различных точек зрения хотя и исходят из разных теоретических предпосылок, тем не менее выделяют фактически одинаковые типы сравнения. Правда, при этом они сосредоточивают внимание на разных его аспектах. Так, Я.Г. Биренбаум больше внимания уделяет структурным особенностям сравнений, в то время как Д.У. Ашурова делает акцент на характере взаимосвязи компонентов сравнения, а И.З. Искандерова – на их семантике.

При ясном представлении полярных типов образного и безóбразного сравнений границы их в языке, тем не менее, остаются не вполне отчетливыми.

характерен полиэтнический образовательный характер, поскольку здесь проживает более 15 различных наций и народностей (чеченцы, кумыки, русские, ногайцы, терские казаки, аварцы и др.). Эти нации и народности принадлежат к различным этническим тейпам и тукхумам, которые исповедуют разные религии, имеют свои самобытные культуры, сложную и особую историю. Поэтому, наиболее результативной образовательной стратегией в Чеченском вузе является полиэтническое образование, которое понимается такое образование, которое приобщает студенческую молодежь к этнической, национальной культуре, формирует готовность и умение жить в многонациональной среде, формирует межэтническую толерантную культуру.

Идеи полиэтнического образования исследованы в работах как отечественных (академик Г.Н. Волков, Ш.А. Амонашвили, А.Н. Джуринский), так и зарубежных ученых - Дж. Берри, Н. Коуэл и др. Сформулировав принципы, задачи и особенности полиэтнической вузовской среды, можно выделить ее основную цель, смысл которой в формировании у обучаемых позитивного опыта межнационального взаимодействия, межэтнической толерантной культуры, в особенности у будущих психологов, отвечающих на практике за благоприятный психологический климат в учреждениях, налаживание взаимопонимания между всеми нациями и народностям. То есть студенты должны: научиться понимать и принимать этническое многообразие среды, в которой они обучаются; осознать свою принадлежность к богатейшей многонациональной чеченской, российской культуре и мировому сообществу. За время обучения в вузе у студентов должны быть сформированы представления и знания о разных полиэтнических культурах Чечни и их особенностях, а также необходимо воспитать у них уважение ко всем народам и умение конструктивно решать и минимизировать конфликты, возникающие в процессе межэтнического взаимодействия.

Выводы. Итак, основываясь на многочисленных примерах и определениях полиэтнической вузовской среды, можно назвать ее основные особенности, которые могут способствовать формированию у молодежи межэтнической толерантной культуры, среди которых - возможность усвоения студенческой молодежью разнообразных знаний не только о собственной национальной культуре (если созданы условия), но и о других нациях и народностях, представляющий вузовскую среду; необходимость осмысления студентами общего и особенного в национальных традициях, ценностях национальных культур, ином образе жизни народа; воспитание этнической толерантности и уважения к этнокультурному многообразию Чеченской республики; готовность и умение студенческой молодежи сотрудничать в полиэтнической среде вуза.

Литература:

1. Адриненко М. А. Формирование этнической толерантности у школьников в поликультурном пространстве начальной школы. – М.: Мысль, 2015. – 340 с.

2. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры // Вестник Северо-осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2014. - №1. – С. 113-117.

3. Асташова Н.А. Толерантность как условие самовыражения человеческой индивидуальности // Толерантность в условиях социального и

экологического кризиса, Материалы Всероссийской НПК - М.: БГУ, 2013. – С. 33-34.

4. Вавилин В.Ф. Оценка факторов и условий функционирования компонента этнической культуры // Социологические исследования. - 2003. - №1. - С. 7-11

5. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной среды // Педагогика, 2004. - № 6. – 143 с.

6. Мусифуллин С.Р. Формирование толерантности студентов колледжа в процессе учебного диалога: дисс… канд…. пед. наук. - Уфа, 2007. - 156 с.

7. Мусхаджиева Т.А. Структурные компоненты сформированности этнической толерантной культуры у будущего психолога // Мир науки культуры и образования. – 2015. - №6(55) С. 109-110

Педагогика

УДК 376.3

доктор педагогических наук, профессор Назарова Наталия Михайловна
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования Московский городской
педагогический университет (г. Москва);
аспирантка Олешова Варвара Васильевна
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования Московский городской
педагогический университет(г. Москва)

АБИЛИТАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФУНДАМЕНТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются понятия: «образовательный фундамент инклюзивного обучения», «абилитационная педагогика», которые являются важной предпосылкой инклюзивного образования. Выделены основные этапы становления и развития теории и практики абилитационной педагогики за рубежом и в России. Описываются важнейшие базовые умения, формирование которых у ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами абилитационной педагогики является обязательной предпосылкой к последующему инклюзивному обучению. Показаны разные формы организации ранней абилитационной помощи и выделены преимущества такой формы как надомное (домашнее) визитирование, которая позволяет проводить занятия с ребенком в наиболее комфортной обстановке и активно вовлекать семью в коррекционно-педагогический процесс. Представлены наиболее известные в мире программы надомного визитирования, а также отечественный опыт работы с детьми младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их родителями. Дается научное обоснование обязательности ранней абилитационной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью для их последующего успешного инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, абилитационная педагогика, ранняя комплексная помощь, надомное визитирование.

Педагогика

УДК 371

преподаватель Пашалиева Фатима Кушалиевна
Ставропольский государственный медицинский университет (г. Ставрополь)

СПОСОБЫ ФОРМАЛЬНОГО ВЫРАЖЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. С. ПЕТРУШЕВСКОЙ)

Аннотация. В статье рассказывается о сравнительных конструкциях в русском языке, рассматриваются классификации сравнений по различным основаниям. Более подробно описаны способы и средства выражения сравнительного значения в русском языке (на материале произведений Л.С. Петрушевской).

Ключевые слова: сравнение, сравнительные конструкции, компаратив, способы сравнительного значения, современная женская проза.

Annotation. The article describes comparative structures in the Russian language, considers the classification of the comparisons for various reasons. Learn more about the ways and means of expressing the comparative values in the Russian language (on the material of works by L. S. Petrushevskaya).

Keywords: comparison, comparative constructions, comparative, methods of comparative values, modern women's prose.

Введение. Сравнение как вид мыслительной деятельности составляет предмет логики и заключается в сопоставлении явлений на основании сходства их признаков. При этом специфическая сравнительная семантика, вербализующаяся комплексом языковых средств, позволяет трактовать сравнение как структурно-семантическую категорию языка.

Важную роль сравнения как метода и средства познания отмечали многие выдающиеся ученые и философы. Например, К. Д. Ушинский так оценивал роль сравнения в познании: «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова... Если вы хотите, чтобы какой-нибудь внешний предмет был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами: тогда только вы выясните себе все существенные признаки предмета, а это и значит понять предмет... Другого пути для понимания предметов внешней природы нет» [2, с. 85].

Изложение основного материала статьи. Сравнительные конструкции занимают в языке особое место, так как, по выражению А.А. Потебни, «сам процесс познания, есть процесс сравнения» [7, с. 42]. Сравнение – свойство речемыслительной деятельности, которое влияет на процесс познания в любом языке. Это влияние находит языковое воплощение в специфических формах реализации сравнения. Сравнительные конструкции составляют значительную часть любого языка, в том числе и русского, они широко используются как в

Выводы. Таким образом, в ходе изучения результатов дыхательных проб, тестов на выносливость и психофизиологических показателей выявлено, что в пробах ШТАНГЕ и ГЕНЧИ наибольшее время задержки дыхания показано курсантами второго курса, а наименьшее – курсантами четвертого курса. Несмотря на это курсанты четвертого курса показали наилучший результат в тесте «бег 3000 метров», а курсанты второго курса наравне с курсантами первого курса затратили больше всего времени на прохождение данного теста. В тесте «бег 1000 метров» отмечен противоположный результат: курсанты четвертого курса показали самое высокое время прохождения дистанции. При оценке психофизиологических показателей отмечено, что наиболее высокая частота в «теппинг тесте» показана курсантами четвертого курса. В тестах «змейка» и «тремор» получены противоположные результаты, когда в первом тесте наблюдается увеличение количества касаний от первого к четвертому курсу, а во втором – уменьшение. В тесте «светофор» отмечена наиболее медленная реакция по всем трем показателям у курсантов первого курса.

Литература:

1. Володин В.Н. Индивидуальный подход в процессе физической подготовки военнослужащего / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев // Science Time. – 2014. – №12. – С. 67-69.

2. Гибадуллин, И.Г. Анализ показателей общей физической подготовленности курсантов Вольского военного института материального обеспечения с учетом биоэнергетических типов организма / И.Г. Гибадуллин, В.С. Кожевников, Н.Б. Маямсин // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. – 2016. – № 2. – С. 128-130.

3. Дубровин Д.А. Применение упражнений с отягощениями для повышения физической подготовленности курсантов вузов министерства обороны Российской Федерации / Д.А. Дубровин, В.В. Лапин, В.А. Сверзоленко // Труды Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского. – 2014. – №644. – С. 212-218.

4. Пунич С.В. К вопросу о значении физической подготовки в современных условиях / С.В. Пунич, В.В. Чернышев, А.В. Стафеев // Труды Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского. – 2013. – №641. – С. 204-208.

5. Пашута В.Л. Проблемы медико-педагогического обоснования индивидуально-типологического подхода при организации занятий по физической подготовке / В.Л. Пашута, В.В. Аржаков, Т.И. Вихрук, Л.Г. Шагеева // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2014. – №1. – С. 19-22.

6. Тимофеев Н.Н. Влияние интервальной гипоксической тренировки методом ререспирации на психофизиологическое состояние человека / Н.Н. Тимофеев, Ю.Н. Королев, Н.Б. Суховецкая, О.А. Осипов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2014. – №2. – С. 90-96.

Annotation. The article describes the concept: "the educational foundations of inclusive education", "pedagogy habilitation". They are an important prerequisite for successful inclusive education. The basic stages of formation and development of the theory and practice of pedagogy habilitation abroad and in Russia. Describes the basic skills that formed in the young child and which are significant for inclusion in mass education. Shown different forms of organization of habilitation early intervention. Shown the advantages of such forms as home-based visits. Presents known in the world of early intervention programmes. The experience of Russia in the development of pedagogy habilitation. Given the scientific evidence of the obligation of early habilitation assistance to children with disabilities for further inclusive education.

Keywords: inclusive education, pedagogy habilitation,early intervention, home-based programs.

Введение. В условиях инклюзивного обучения[18] и интегрированного обучения[19] в настоящее время по данным Минобрнауки находится почти половина (49%) детского населения, имеющего ограниченные возможности здоровья или инвалидность, в соответствии с педагогической терминологией – дети, имеющие особые образовательные потребности.

При этом процесс внедрения и реализации указанных инновационных для России форм образования характеризуется целым рядом трудностей и уже совершенных ошибок, что не способствует признанию и укреплению доверия к инклюзивному обучению как в педагогической среде, так и все более в среде родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Одним из существенных недостатков внедряемой формы образования является отсутствие у нее «образовательного фундамента инклюзивной формы обучения», первой, базовой ее ступени – абилитационного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и\или с инвалидностью и его семьи – раннего вмешательства (early intervention). Инклюзивное (или интегрированное) образование в современной отечественной практике и нормативно-правовых установлениях понимается чаще всего как сфера школьного или, реже, дошкольного образования, то есть для детей с трех лет. О первых трех годах жизни ребенка с ОВЗ и/или с инвалидностью и о необходимости ранней психолого-педагогической помощи ему Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» умалчивает, оставляя для энтузиастов лишь следующее положение: «Получение дошкольного образования в образовательных организациях может начинаться по достижении детьми возраста двух месяцев» (статья 67, п.1). Это положение свидетельствует о том, что ребенок *может* по достижении двух месяцев получать педагогическое сопровождение в образовательной организации, а *может и не получать*. Кроме того, это положение не

[18] когда ребенок с особыми образовательными потребностями на равных и вместе с обычными детьми в обычном классе осваивает общую для всех образовательную программу

[19] когда группа детей с особыми образовательными потребностями в виде отдельного класса осваивает адаптированную образовательную программу под руководством педагога-дефектолога в обычной массовой школе.

предусматривает установление того факта, что в развитии ребенка, и в особенности ребенка, имеющего риск нарушений в развитии, младенчество и раннее детство являются самостоятельным и особо значимым периодом для всего дальнейшего развития и образования, что делает психолого-педагогическое сопровождение ребенка младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями и его семьи обязательным.

Формулировка цели статьи. В статье представлено научно-теоретическое обоснование значимости образовательного фундамента инклюзивного обучения для детей с особыми образовательными потребностями абилитационного сопровождения средствами абилитационной педагогики, а также показаны ее возможности и этапы развития. Цель статьи – показать пути совершенствования инклюзивного образования в нашей стране и решения связанных с этим задач: привлечение внимания педагогического сообщества к подготовительному этапу инклюзивного образования – ранней абилитационной помощи детям с проблемным развитием; создания доступной каждой семье системы ранней абилитационной помощи для детей с риском неблагоприятного развития; повышения качества инклюзивного образования на дошкольной ступени и в начальной школе; активизации педагогической работы по формированию абилитационной компетентности родителей детей с ограниченными возможностями; предотвращение дискредитации идеи инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Благодаря зарубежным научным исследованиям в сфере детской нейрофизиологии, неврологии, психологии, специальной педагогики и специальной психологии уже с середины XX в. раннее детство начинает рассматриваться как важнейший и во многом определяющий всю последующую жизнь человека период. Именно здесь закладывается направление формирования нервных процессов, психофизических и социальных функций человека, которое и определяет его дальнейшее развитие, функционирование в социуме. Именно на этом этапе возможно средствами психолого-педагогической поддержки коренным образом повлиять на дальнейшее развитие ребенка с ограниченными возможностями. Уникальность этого периода объясняется не только общеизвестным фактом , что сензитивный период формирования речи приходится как раз на первые три года жизни ребенка. Эта и другие уникальные способности на этом отрезке жизни человека обусловлены необычайной пластичностью детского мозга, для которого в это время характерны существенно большие компенсаторные и преобразующие возможности. Проведенные во второй половине XX в. исследования развития детского мозга в Институте Макса Планка (ФРГ) установили, что «…образование от 70 до 75% синапсов, которыми располагают нервные клетки, генетически запрограммировано… В то же время примерно 25% - и это, возможно, самые решающие для максимального развития – образуются *под влиянием соответствующего набора раздражителей»20* (Курсив наш – Н.Н., О.В.). Это шанс, который дает человеку природа: «…строить

[20] Лёве А. «Развитие слуха у неслышащих детей. История, методы, возможности.-М., ИЦ «Академия», 2003, с. 37.

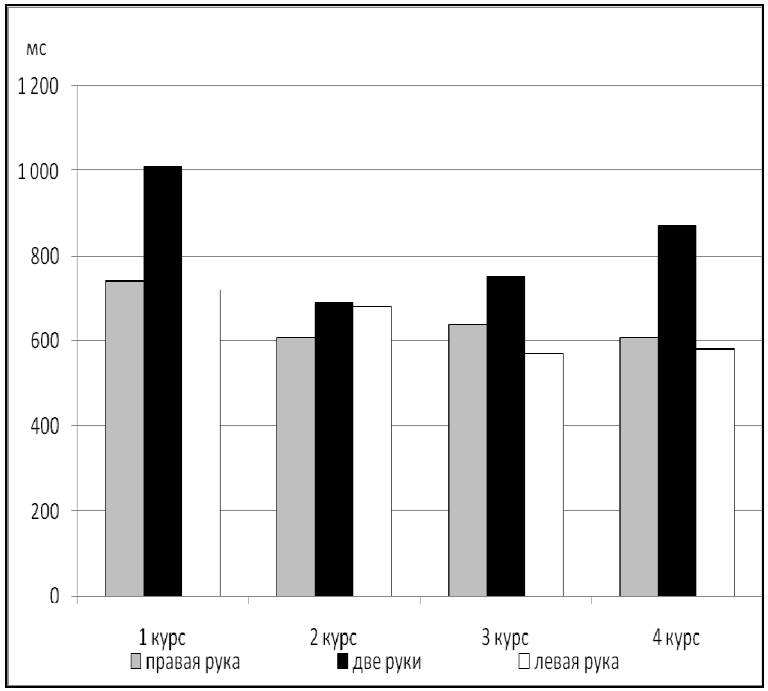


Рисунок 8. Результаты теста «светофор» у курсантов 1-4 курсов

В тесте «светофор» на правой руке наименьшее время реакции показано курсантами второго курса (610±205 мс). Наибольшее время реакции показали курсанты первого курса (740±167 мс). Курсанты третьего и четвертого курсов показали результат 640±252 мс и 610±223 мс соответственно.

В тесте «светофор» на левой руке наименьшее время реакции показано курсантами третьего курса (570±190 мс). Наибольшее время реакции показали курсанты первого курса (720±194 мс). Курсанты второго и четвертого курсов показали результат 680±184 мс и 580±188 мс соответственно.

В тесте «светофор» на двух руках наименьшее время реакции показано курсантами второго курса (690±212 мс). Наибольшее время реакции показали курсанты первого курса (1010±243 мс). Курсанты третьего и четвертого курсов показали результат 750±158 мс и 870±231 мс соответственно.

Отметим, что во всех трех показателях данного теста наибольшее время реакции показано курсантами первого курса. Далее на втором курсе видно существенное снижение среднего времени реакции, которое продолжает снижаться на левой руке на третьем курсе и незначительно повышаться на четвертом. На правой руке видно увеличение времени реакции на третьем курсе и последующее снижение на четвертом. На двух руках время реакции увеличивается как на третьем, так и на четвертом курсах.

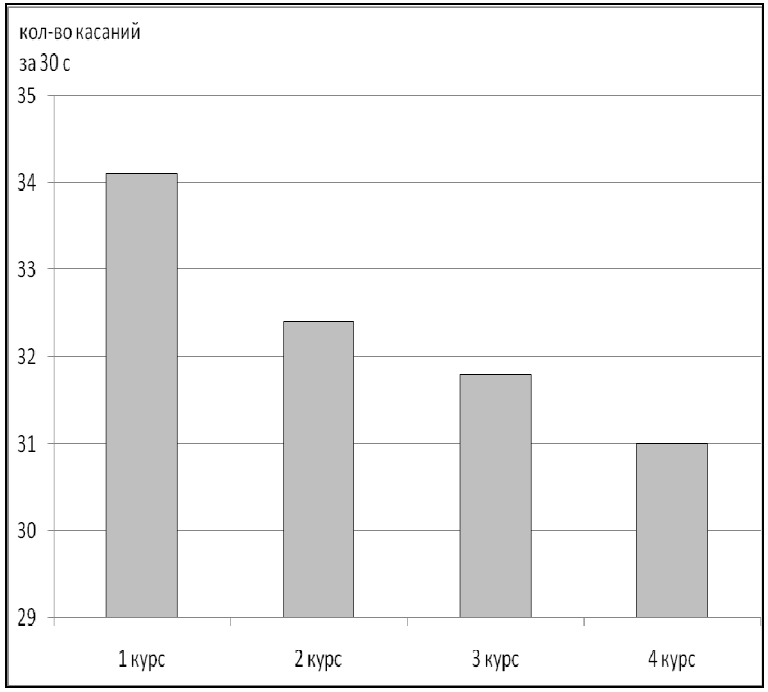


Рисунок 7. Результаты теста «тремор» у курсантов 1-4 курсов

дополнительные синапсы под влиянием соответствующих сенсорных раздражителей из окружающего мира,… эти дополнительные синапсы возникают только по влиянием этих раздражителей»21. Формирование этих 25% синапсов происходит именно в первые месяцы жизни, в период раннего детства. Зарубежные исследователи в области нейрофизиологии и нейролингвистики доказали, например, существование ограниченного промежутка времени, так называемого критического периода, который для детей с нарушением слуха имеет огромное значение. Он длится до окончания восьмого месяца, в течение которого детский мозг создает наиболее благоприятные условия для построения синапсов и их управляющего функционирования, что необходимо для слухового восприятия речи (К.Гриффитс, 1967; К.Гриффитс и Дж.Эббин, 1985). Именно поэтому так важно раннее слухопротезирование и раннее сенсорное развитие ребенка с нарушением слуха для повышения возможностей слухового восприятия и предотвращения последующих проблем, обусловленных дефицитом входящей слуховой информации в указанный выше критический период. На этом положении строится сегодня концепция раннего слухопротезирования и слухоречевого развития ребенка с нарушенным слухом.

Психология детей раннего возраста (Д.Боулби, Ж.Пиаже, Д.Робертсон, Р.Спитц, З.Фрейд, А.Фрейд) также подтверждает исключительную значимость самого раннего периода в жизни человека для развития и интеграции всех его жизненных функций, лежащих в основе процесса его будущего обучения и воспитания. У детей уже в первые месяцы жизни формируются дифференцированные реакции в каждой сфере чувств, и качество этого развития зависит от упражнения и его интенсивности. Специалисты указывают, что у детей с психофизическими нарушениями или отклонениями в развитии не сформированные своевременно и поэтому отсутствующие типичные для данного возрастного отрезка времени фазы поведения и деятельности все труднее компенсировать с возрастом, поэтому важно своевременно, в соответствии с сензитивными периодами развития и учетом ведущих видов деятельности, стимулировать развитие такого ребенка с использованием всех его сохранных анализаторов.

Опираясь на положение Л.С.Выготского об общих закономерностях нормального и аномального развития, можно констатировать, что для детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями жизнедеятельности период раннего детства представляется уникальной возможностью предупредить появление вторичных нарушений развития, которые возникают вследствие первичного психофизического нарушения, оказывающего разностороннее негативное влияние на формирование базовых основ или предпосылок психологического, социального, интеллектуального и речевого развития, наличие которых является базой для овладения впоследствии программой дошкольного, а затем и школьного образования. Поэтому первые три года жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья или с инвалидностью должны стать важным и обязательным периодом начала его психолого-педагогического сопровождения, в котором в условиях равноправного партнерства действует команда специалистов и

[21] Там же.

родители (близкие взрослые). В этот период закладываются предпосылки для формирования таких групп умений, без которых ребенок с ограниченными возможностями не сможет быть успешен в инклюзивной среде и которые сами по себе, в отличие от обычного малыша раннего возраста, у него не возникнут, а для их возникновения и развития потребуется использовать обходные дидактические пути, специальные упражнения, вооружившись индивидуальным подходом, терпением и мягкой настойчивостью. Уже в раннем возрасте у ребенка необходимо сформировать навыки самообслуживания и социального поведения, способность использовать сохранные анализаторы в своей жизнедеятельности, речевые и коммуникативные умения, моторные навыки по возрасту (общая и мелкая моторика).

К числу особо значимых для включения ребенка с ограниченными возможностями в инклюзивную среду относятся *социальные навыки*, формирование которых начинается уже в самом раннем детстве. Они становятся базой для последующей успешной адаптации в условиях коллектива образовательного учреждения. Эти первоначальные, казалось бы, самые простые умения создают ту основу, без которой трудно представить себе успешную интеграцию ребенка с ограниченными возможностями даже в детском коллективе самой младшей группы детского учреждения: реагировать на прекращение контакта; узнавать знакомого человека и эмоционально реагировать; умение занять себя; помогать (при одевании, раздевании, кормлении и т.п.); играть в присутствии других; выполнять просьбу; оставаться у знакомых (без мамы); делиться чем-либо по просьбе; проявлять эмоционально теплое отношение к любимым игрушкам, близким взрослым (мишке, кукле, бабушке, младшему ребенку и т.п.); играть с другими детьми; оставаться без родителей или близких взрослых непродолжительное время; демонстрировать что-то другим; выполнять поручения и некоторые другие.

Не менее значимым для успешной последующей инклюзии является *речевое и коммуникативное развитие* ребенка с ограниченными возможностями, так как в силу разных причин, зависящих от характера первичного нарушения, речь и общение к началу посещения дошкольного инклюзивного образовательного учреждения не только не достигают уровня минимального для этого возраста развития, но и могут отсутствовать без специальной коррекционно-развивающей работы совсем. К самым простейшим умениям в этой сфере развития могут быть отнесены следующие: обращать внимание на голос, источник звучания; воспринимать звучания и реагировать на них; реагировать на слова и жесты; откликаться на предложение коммуникативного контакта; выполнять просьбу; выражать желания; воспроизводить звуки, слова; узнавать предметы и показывать на предметы, людей, части тела при их назывании взрослым; употреблять предложения из двух слов; рассматривать картинки; употреблять местоимение «я»; сопровождать игры звуками и шумом; называть свое имя и целый ряд других. Следует отметить, что в зависимости от характера первичного нарушения особенности и темп речевого и коммуникативного развития ребенка раннего возраста будут сугубо индивидуальными.

Исследования Л.И.Аксеновой (2000, 2002, 2008 и др.), Л.Ю.Панариной (2004), Н.Ш.Тюриной (2008), О.Г.Приходько (2009), а также ряда зарубежных исследователей показывают, что комплексная ранняя помощь детям с

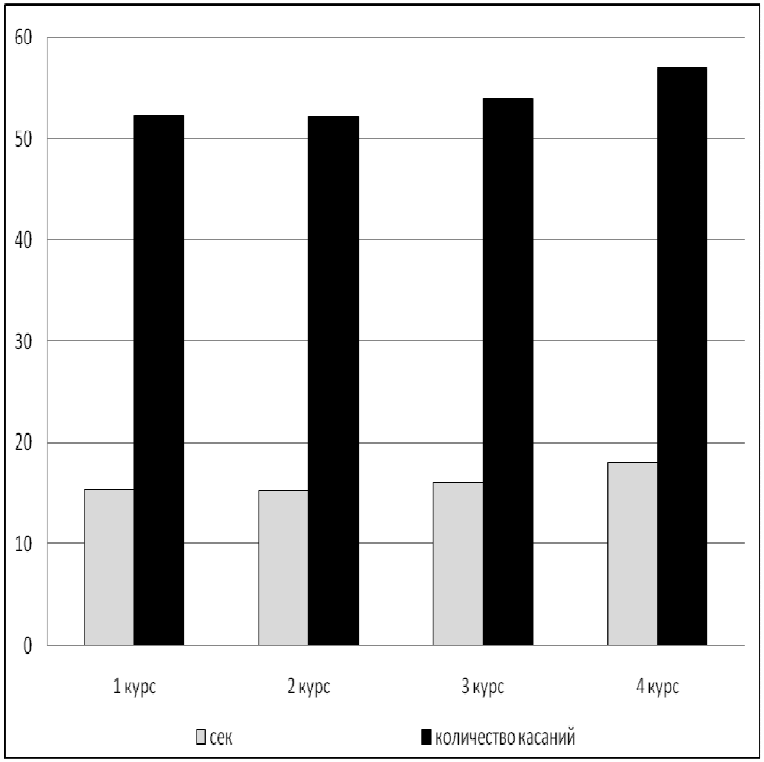


Рисунок 6. Результаты теста «змейка» у курсантов 1-4 курсов

В тесте «змейка» (таблица 1, рисунок 6) выявлено, что курсантами первого и второго курсов показано практически одинаковое время (15,4±0,3 с и 15,3±0,4 с соответственно) и количество касаний (52,2±3,2 и 52,1±3,3). У курсантов третьего курса этот показатель составил 54±3,4 касания за 16,1±0,3 с. На четвертом курсе зафиксирован результат 57±3,2 касаний за 18±0,4 с. В данном тесте видна тенденция увеличения времени его прохождения, а также увеличения тремора от второго к четвертому курсу.

Изучение теста «тремор» (таблица 1, рисунок 7) показало, что наибольшее количество касаний за 30 с отмечено у курсантов первого курса (34,1±2,8). У курсантов второго курса этот показатель составил 32,4±2,6. На третьем курсе зафиксирован результат 31,8±2,1 касаний за 30 с, а на четвертом – 31±2,2 касаний за 30 с. В данном тесте видна выраженная тенденция уменьшения тремора от первого к четвертому курсу.

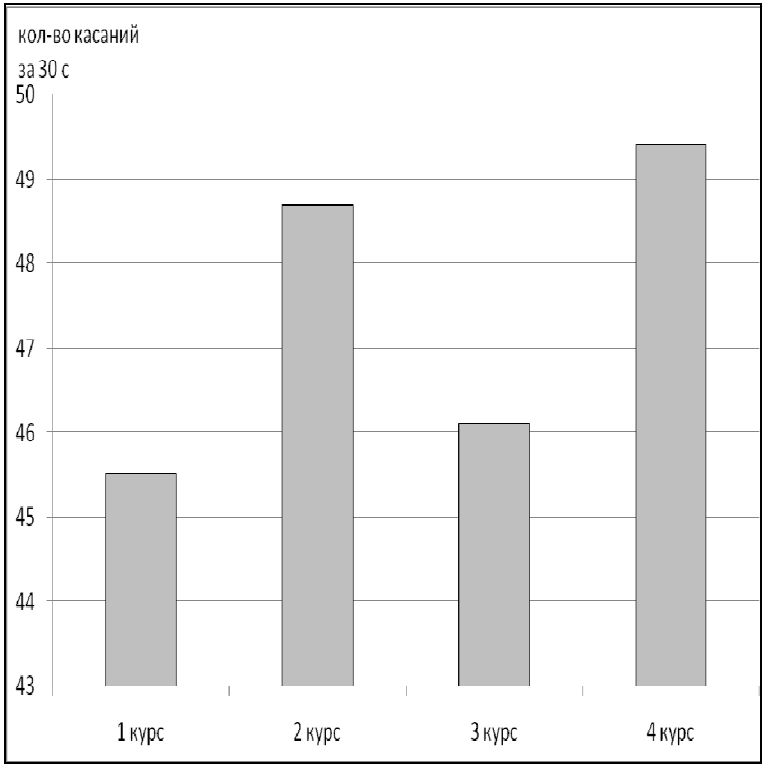


Рисунок 5. Результаты «теппинг теста» у курсантов 1-4 курсов

Изучение «теппинг теста» (таблица 1, рисунок 5) показало, что наибольшее количество касаний за 30 с отмечено у курсантов четвертого курса (49,4±3,6). У курсантов второго курса этот показатель составил 48,7±3,1. На третьем курсе зафиксирован результат 46,1±3,4 касаний за 30 с, а на первом – 45,5±2,3 касаний за 30 с. Как и в предыдущем тесте здесь сложно выделить какие либо тенденции.

ограниченными возможностями жизнедеятельности с середины XX века к настоящему времени оформилась в самостоятельную и быстро развивающуюся отрасль научно-педагогического знания, которую отдельные исследователи сегодня обозначают как *абилитационная педагогика*. Л.И.Аксенова дает такое определение абилитационной педагогики: «Абилитационная педагогика формируется как координирующее звено междисциплинарной области научного знания в сфере ранней комплексной помощи детям с риском образовательных проблем на последующих этапах развития. Она рассматривает в качестве научного предмета теорию и практику формирующегося …звена специального образования, включающего раннюю оценку уровня развития ребенка, медицинскую коррекцию и психолого-педагогическую стимуляцию детского развития с первых месяцев жизни»22. Важнейшими задачами абилитационной педагогики являются выведение ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью на траекторию развития, максимально приближающуюся к траектории развития обычного ребенка и использующую для этого все имеющиеся у него возможности; предупреждение появления вторичных нарушений психофизического развития; формирование абилитационной компетентности родителей и вовлечение их в качестве полноправных партнеров в процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка.

В своем развитии практика абилитационной педагогики прошла несколько этапов. Начало ей было положено так называемыми программами опережающего обучения (head start) за рубежом в 60-е годы XX в. Одной из первых стала успешная программа развития детей раннего обучения детей с синдромом Дауна, созданная и реализованная под руководством научной группы Л.Рходес в государственном госпитале Сонома (США). В 70-е годы такие программы начинают опробовать, создавать собственные, совершенствовать их и реализовать в целом ряде зарубежных стран (Австралия, Великобритания, Германия, Швейцария, Япония и др.). Причиной растущей активности научного поиска в этом направлении стало увеличение числа детей младенческого и раннего возраста с нарушениями и отклонениями в развитии как в абсолютном измерении, так и вследствие совершенствования ранней диагностики, использующей новации технологической революции. Исследования, проведенные в ходе реализации этих программ, произвели революцию в представлениях о возможностях социально-эмоционального развития младенцев и о возможностях предупреждения вторичных нарушений в развитии у детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью. Положительную оценку получил также экономический аспект оценки таких программ. Благодаря своевременному изменению негативной траектории детского развития значительно сокращается впоследствии потребность в средствах для обеспечения коррекционной работы с такими

[22] Аксёнова Л.И. Абилитационная педагогика: системный подход в методологии научного исследования// в сб. «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии». М-лы второго международного теоретико-методологического семинара, 26 апреля 2010 г.В 2-х томах. Том 1. - М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010, с. 191.

детьми, и растет возможность их обучения в обычных условиях, то есть в условиях инклюзии и интеграции (Аксенова Л.И., 2008).

К концу XX в. международное сообщество официально признало значимость и необходимость ранней комплексной помощи ребенку с ограниченными возможностями жизнедеятельности и его семье, рассматривая такую помощь как процесс предупреждения перехода физического или психического дефекта в постоянное функциональное ограничение, инвалидность, становящиеся непреодолимым препятствием для включения в социум и ведения самостоятельной и максимально независимой жизни («Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», Генеральная Ассамблея ООН, 20 декабря 1993 г.).

В течение второй половины XX века создаются научно обоснованные методические руководства для специалистов и родителей, в которых описываются этапы развития ребенка, умения и навыки, характерные для того или иного возраста, а также цели, задачи и приемы работы специалиста в системе абилитационной ранней помощи. Все они нацелены на подготовку ребенка к включению в социум. Широкое распространение приобрели такие программы как Руководство Портейдж и Каролинский учебный план для детей от рождения до пяти лет; Европейский тест раннего развития, «Маленькие ступеньки» Университета Маккуэри(Австралия) и некоторые другие.

В 60-е и 70-е годы XX в. абилитационное сопровождение осуществлялось в рамках медицински детерминированной модели, адресованной дилетантам. Специалист (педагог-дефектолог, специальный психолог) в области ранней помощи, подобно врачу, принимал на себя весь процесс сопровождения ребенка, не вовлекая при этом родителей в процесс абилитации. Родители в этой модели рассматривались как некомпетентные дилетанты, зависимые от специалиста и лишь получающие от него ту или иную диагностическую и педагогическую информацию, а работа с ребенком осуществлялась исключительно в образовательной организации (центры ранней комплексной помощи при крупных детских клиниках, реабилитационных центрах).

Постепенно организация ранней комплексной помощи стала приобретать региональный характер – вместо крупных центров она разворачивалась на базе детских яслей и садов, при поликлиниках, при специальных коррекционных школах, а также в виде самостоятельных частных коррекционно-развивающих структур в доступной близости от места жительства ребенка. Регионализация изменила и характер помощи: с ребенком и его семьей в учреждениях начинают работать команды специалистов, осуществляя мультидисциплинарный подход; родители все больше вовлекаются в качестве управляемых и четко контролируемых помощников в абилитационный процесс. С опытом приходило понимание того, что эффективность ранней коррекционно-развивающей помощи ребенку не является фрагментарным процессом, осуществляемым только в учреждении в течение короткого времени. Ребенок должен находиться в абилитационном пространстве каждый день, в течение дня и всего периода своего бодрствования, и в это время важную помощь в обеспечении абилитационной коррекционно-развивающей работы должны оказывать родители и близкие взрослые ребенка.

Со временем оформляется семейно-центрированная модель ранней помощи, в которой родители и близкие взрослые ребенка становятся равноправными участниками процесса абилитации, действуя в кооперации с

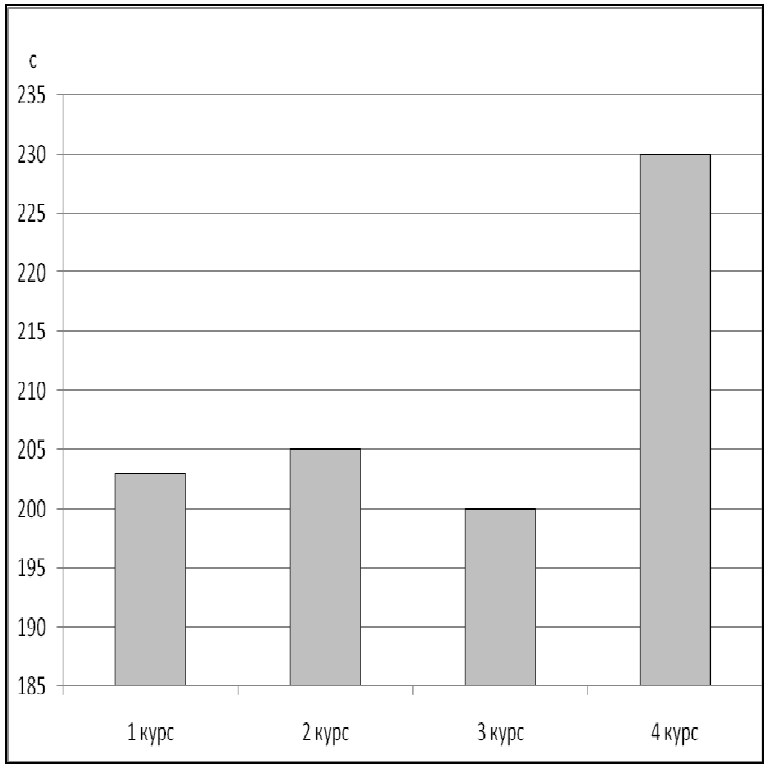


Рисунок 4. Результаты теста «бег 1000 метров» у курсантов 1-4 курсов

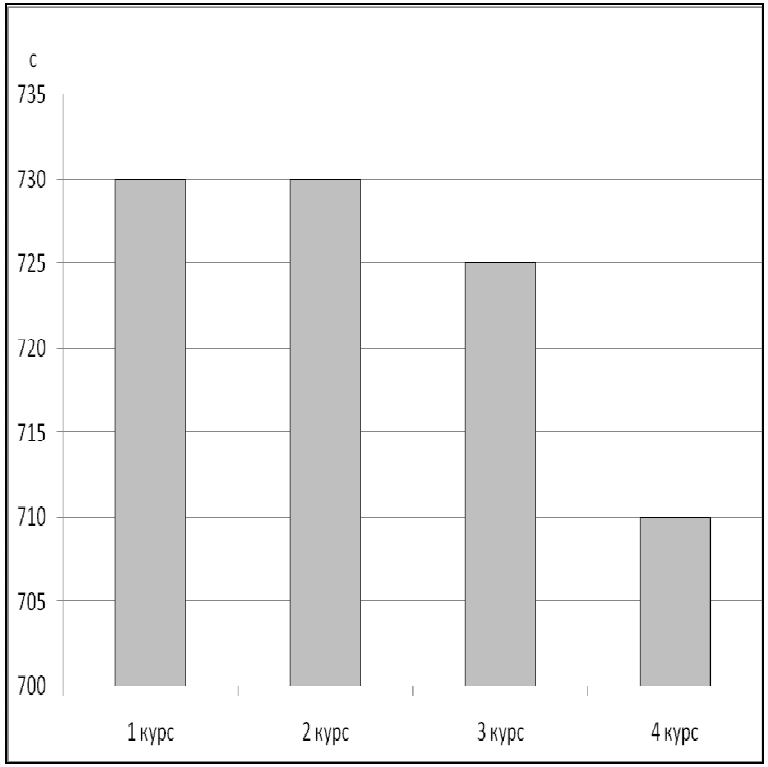


Рисунок 3. Результаты теста «бег 3000 метров» у курсантов 1-4 курсов

В тесте «бег 3000 метров» (таблица 1, рисунок 3) курсантами четвертого курса показан наиболее высокий результат (710±80 с), курсанты третьего курса показали время 725±110 с. На первом и втором курсе показан одинаковый результат – 730±90 с. В данном тесте прослеживается тенденция уменьшения времени от второго к четвертому курсу.

В тесте «бег 1000 метров» (таблица 1, рисунок 4) наиболее высокий результат показан курсантами третьего курса (200±50 с), наиболее низкий результат показан курсантами четвертого курса (230±30 с). Курсанты первого курса показали время 203±50 с, а курсанты второго курса – 730±90 с. В данном тесте сложно выделить какие либо тенденции.

командой специалистов и обладая при этом необходимой абилитационной компетентностью, которую помогает сформировать команда специалистов (Тюрина Н.Ш., 2008). Возникают мобильные службы ранней помощи, благодаря которым в большинстве западноевропейских стран за несколько последних десятилетий распространилась практика *надомного визитирования*. Представители мобильной службы приезжают к ребенку раннего возраста домой с целью оказания психолого-педагогической помощи не только ребенку, но и его родителям.

Надомное визитирование – широко распространенный сегодня способ оказания помощи различными специалистами детям раннего возраста в странах Европы и США. Посещение на дому семей с маленькими детьми исторически осуществлялось разными специалистами: работниками образования, здравоохранения и социальной сферы, как имеющими специальное образование, так и без него. Сегодня надомное визитирование является наиболее комфортной для ребенка с проблемным развитием и его семьи и самой эффективной формой организации сопровождения. Это объясняется тем, что в этот период жизни ребенка главным условием его благоприятного психического развития является его общение с родителями и близкими взрослыми (Л.С. Выготский, М.И. Лисина), которые обеспечивают ребенку ведущий для этого возраста вид деятельности: на первом году жизни – возможность постоянного эмоционального общения, на втором и третьем году – целенаправленное развитие предметно-манипулятивной деятельности и постепенный переход к игровой деятельности. Тем самым они создают комфортную «зону ближайшего развития» в условиях домашней коррекционно-развивающей среды. Педагог-дефектолог как специалист по надомному визитированию, посещая семью на дому, лучше узнает и изучает семью, наблюдает ребенка в привычной для него обстановке, а также взаимодействие и общение родителей с ребенком, выявляет и помогает преодолеть проблемы и ошибки этого взаимодействия. Регулярное посещение и длительное пребывание специалиста в семье позволяет установить доверительные отношения с близкими взрослыми ребенка, показать и научить их, как вести коррекционно-развивающее взаимодействие с ребенком в каждой житейской ситуации в течение всего периода его бодрствования, как создать в домашних условиях для ребенка коррекционно-развивающую среду в соответствии с его особыми образовательными потребностями.. Если же родители вынуждены возить детей на занятия в отдаленный от дома центр ранней помощи на непродолжительное время, то ее эффективность значительно снижается: дети устают от дороги, нарушается весьма значимый для них в этом возрасте режим дня (дневной сон, прием привычной пищи, прогулка) и привычная среда, дети больше подвержены вирусным заболеваниям; нахождение вне привычной домашней обстановки и в окружении малознакомых или вовсе незнакомых людей не способствует раскрепощению ребенка, появлению у него желания действовать, сотрудничать с незнакомыми ему людьми. Посещения специалиста по надомному визитированию выстраиваются в зависимости от режима дня ребенка и длятся по времени значительно дольше, чем занятия в центре, что дает возможность выстроить работу не только с ребенком, но и со всей семьей. Со временем специалист по надомному визитированию становится как бы одним из близких взрослых ребенка.

Опыт зарубежных специалистов показывает, что благодаря работе специалиста по надомному визитированию со всей семьей, родители быстрее преодолевают стресс, вызванный рождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в семье появляется оптимизм, выстраиваются более доверительные отношения между ее членами, зачастую предупреждается распад семьи. Родители начинают адекватно и эффективно взаимодействовать с ребенком, а дети, включенные в программу надомного визитирования, показывают лучшие достижения в речевом и социальном развитии, а также в решении проблемных ситуаций.

Важное место в структуре ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям за рубежом в плане социального воспитания и подготовки к инклюзии заняли *лекотеки*. Возникшие в середине 60-х годов XXв. в Скандинавии, они выполняют сегодня многие функции, значимые не только для обеспечения процесса абилитации, но и для создания первичного инклюзивного пространства в жилой инфраструктуре городского района, сельского поселения. Лекотека – от шведского leko – игрушка, это библиотека игрушек, имеющих развивающий смысл и используемых в коррекционной работе. Лекотеки являются местом, где любая семья, проживающая поблизости, может получить первичную консультацию специального психолога, дефектолога, специалиста по раннему развитию ребенка, взять на время развивающую игрушку для ребенка с подробными рекомендациями по коррекционной работе с ней, ответы на тревожащие родителей вопросы, возможность в отдельных случаях индивидуальных коррекционных занятий с ребенком. Лекотека – это также место встречи и общения родителей детей с проблемным развитием и родителей обычных детей, место обретения ими опыта семейно-соседских отношений, взаимопомощи, обмена опытом, совместных со всеми детьми (инклюзивных) игр и развивающих занятий. Именно в лекотеке ребенок раннего возраста с проблемным развитием может получить многие первичные, базовые социальные умения, которые станут мостиком, основой для его включения в коллектив обычных сверстников в детском саду, а родители обычных детей и сами дети – опыт общения и взаимодействия с детьми, не такими как все, что станет хорошей подготовкой и соответствующим воспитанием, необходимыми для встречи с такими детьми в условиях инклюзивного класса. В России лекотеки пока не получили широкого распространения, а где-то в самом начале своего существования, в последние годы, были немотивированно упразднены (например, в Москве).

Анализ состояния ранней помощи в различных странах показывает, что в России вопросами оказания ранней комплексной помощи стали заниматься несколько позже, чем в странах Европы и США.

Первоначально, как и за рубежом, в России идея о необходимости раннего начала обучения детей с ограниченными возможностями здоровья появилась еще в начале XX века в деятельности Н.А. Рау, которая доказала важность ранней педагогической помощи глухим детям, развития у них остаточного слуха и устной речи. Н.А. Рау вела большую работу по консультированию и педагогическому сопровождению родителей маленьких глухих детей.

Исследования 80-х годов прошлого столетия позволили создать и проверить на практике систему раннего выявления и помощи детям с выраженными нарушениями слуха. К началу 90-х годов в России наука

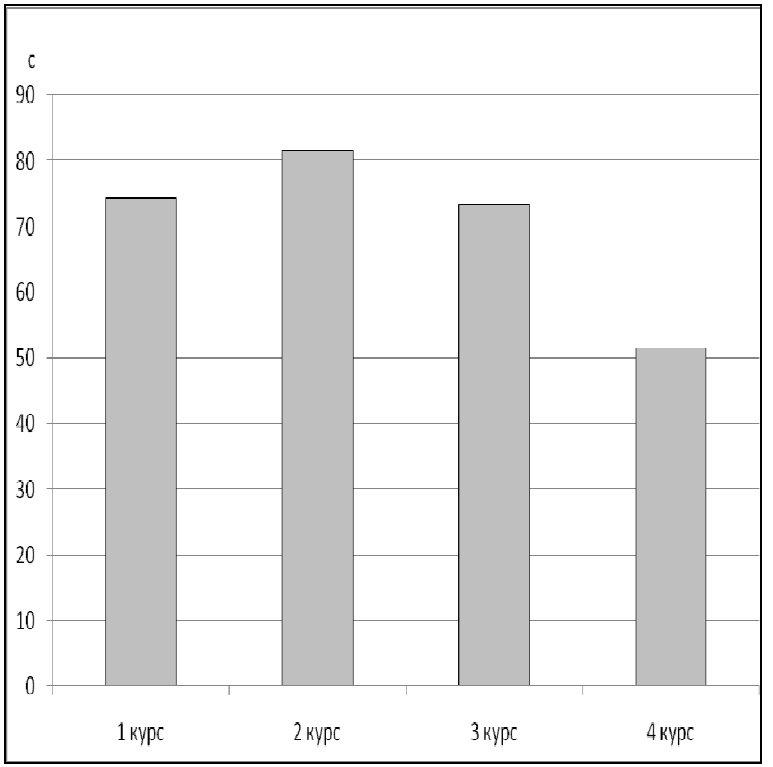


Рисунок 2. Результаты пробы Генчи у курсантов 1-4 курсов

В результате изучения показателей пробы ГЕНЧИ (таблица 1, рисунок 2) выявлено, что наименьшее время показано курсантами четвертого курса (51,4±3,1 с), наибольшее время зафиксировано у курсантов второго курса (81,5±4,4 с). На первом курсе результат задержки дыхания на выдохе составил 74,3±3,5 с, а на третьем – 73,3±3,8 с. Как и в пробе ШТАНГЕ наблюдается повышение данного показателя ко второму курсу и последующее его снижение к четвертому курсу.

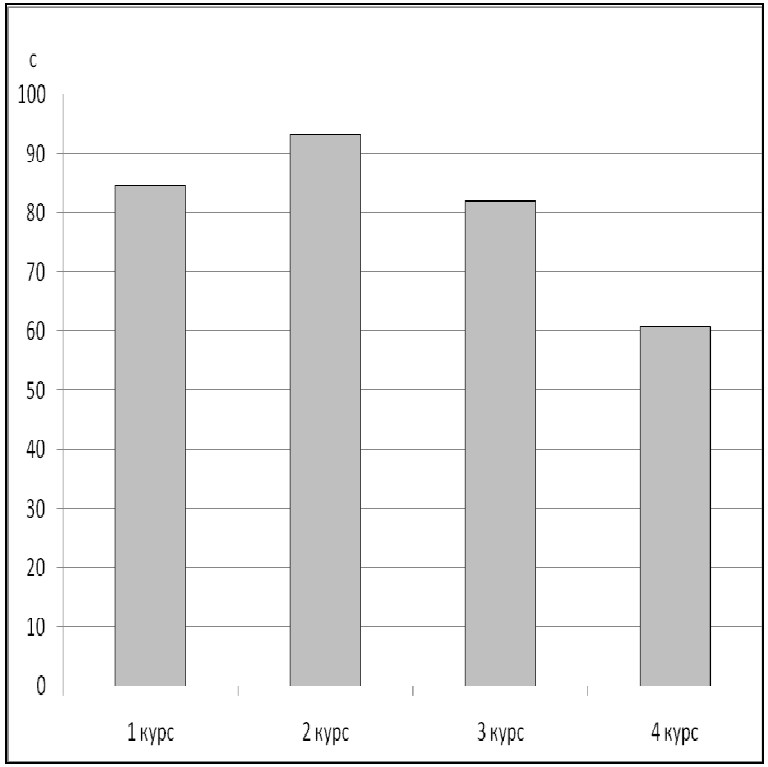


Рисунок 1. Результаты пробы Штанге у курсантов 1-4 курсов

располагала комплексом исследований в области нейро-психо-физиологии слуха и зрения детей младенческого и раннего возраста (Л.П. Григорьева, Н.Н. Зислина, Л.А. Новикова, Л.И. Фильчикова и др.), а также в области комплексной помощи отдельным категориям детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (Ю.А. Разенкова, Т.В. Пелымская, Л.И. Солнцева, Н.Д. Шматко, и др.).

В 1990-е годы в рамках реформ в стране, в том числе и в образовании, Институтом коррекционной педагогики РАО была предложена концепция ранней помощи, которая основывалась на международном опыте (Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко). В 1992 г. ученый совет этого Института принимает решение о создании лаборатории содержания и методов ранней помощи детям с отклонениями в развитии, которую возглавила Ю.А. Разенкова. В настоящее время лаборатория занимается изучением проблем раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

В 1992 году специально для реализации программы «Абилитация младенцев» (руководители Л.А. Чистович, Е.В. Кожевникова) создается негосударственная организация «Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства», которую поддерживала специально созданная в Швеции дружеская ассоциация поддержки программы. В настоящее время в Институте проводятся семинары по организации домашнего визитирования, по запросу родителей предоставляются услуги сопровождения семей с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в домашних условиях.

В последнее время заметна активзация практики ранней помощи в регионах. Согласно данным Ю.А. Разенковой, более чем в 68 регионах страны начинают действовать различные модели служб ранней помощи, реализуются региональные программы и эксперименты. Накоплен некоторый отечественный опыт оказания ранней комплексной помощи разным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Аксенова, Е.Р. Баенская, Е.А. Екжанова, Э.И. Леонгард, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко), проблема же надомного визитирования встречается в работах лишь отдельных авторов (Л.И. Аксенова, Н.Ш. Тюрина, О.В. Югова) и остается недостаточно изученной. В России надомное визитирование детям с ограниченными возможностями здоровья оказывается в основном в системе здравоохранения и социального обслуживания населения, а также благотворительными фондами и некоммерческими организациями. Например, в благотворительном фонде «Даунсайд Ап» существует программа домашних визитов специалистом детей с рождения до 1,5 лет.

В феврале 2016 года была утверждена «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», одним из принципов которой является «приоритет оказания услуг ранней помощи в естественных для ребенка ситуациях – по месту проживания ребенка…». В соответствии с индивидуальной программой ранней помощи и сопровождения ребенка и семьи, родители вправе определять место «проведения мероприятий (встречи в учреждении и/или визиты домой)».

Выводы. Таким образом, современный этап развития инклюзивного образования как за рубежом, так во все большей мере и в России рассматривает в качестве его первой, фундаментальной ступени раннюю психолого-педагогическую (абилитационную) помощь детям с проблемами в

развитии и характеризуется двумя концептуальными подходами в абилитационной педагогике: институциональной концепцией и семейно-центрированной концепцией, воплощенной на практике в технологии надомного (или домашнего) визитирования. В России наблюдается постепенный переход от первой ко второй концепции. В настоящее время начинает разрабатываться единый подход к формированию системы ранней помощи и сопровождению детей и их семей, определяются механизмы межведомственного взаимодействия на федеральном и региональном уровнях.

Создание в нашей стране общедоступной системы раннего абилитационного сопровождения детей с ограниченными возможностями и их семей, развитие семейно-центрированной абилитационной педагогики позволит обеспечить стартовую подготовку ребенку с ограниченными возможностями к инклюзивному образованию на дошкольном и школьном этапе, а также сформировать у родителей этих детей четкое и объективное представление о реальных возможностях своего ребенка и его предстоящем образовательном маршруте. Это позволит им грамотно воспользоваться своим правом выбора образовательного учреждения для своего ребенка (инклюзивное или специальное образовательное учреждение) или обучения в домашних условиях и активно участвовать в обучении и развитии своего ребенка на дошкольной и школьной ступенях образования.

Литература:

1. АксеноваЛ.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений в современной специальной (коррекционной) педагогике // Дефектология – 2002. - №3 - С. 10-20.

2. Аксенова Л.И. Раннее детство как культурно-исторический феномен / В сб.: Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии.- М-лы Третьего международного теоретико-методологического семинара 4 апреля 2011 г., ч. 1. - М., изд. ГОУ ВПО МГПУ, Москва, 2011, с. 52-57.

3. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития: монография – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.

4. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации до 2020 г.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

6. Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. Режим доступа: http://институт-коррекционной-педагогики.рф

7. Брамбринг М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье. - Пер. с нем.яз.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 144 с.

8. Boller, K. Strong, D. A., Daro, D.Home Visiting: Looking Back and Moving Forward / Boller, K. Strong, D. A., Daro, D. // Zero to Three - July 2010. - Vol. 30. – P. 4-9.

9. Bruder, M. Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future / Bruder M. // University of Connecticut. – 2010 - Vol. 76, № 3. - P. 339-355.

10. Daro D. Embedding Home Visitation Programs within a System of Early Childhood Services. – Электрон.дан. - Chapin Hall at the University of Chicago, 2009. – http//www.chapinhall.org.

11. Johnson, K. State-based Home Visiting: Strengthening Programs through State Leadership / Johnson, K. // National Center for Children in Poverty, Mailman

Таблица 1

Динамика показателей дыхательной системы, общей выносливости и психофизиологических показателей у курсантов

№ п/п	курс обучения	проба ШТАНГЕ (с)	Проба ГЕНЧИ (с)	бег на 3000 метров (с)	бег на 1000 метров (с)	[illegible] (кол-во касаний за 30 с)	тест змейка (с / кол-во касаний)	тест [illegible] (кол-во касаний за 30 с)	тест светофор (мс)		
									Правая рука	Две руки	Левая рука
1	1 курс	84,4 ±4,2	74,3 ±3,5	730 ±90	203 ±50	45,5 ±2,3	15,4±0,3 / 52,2±3,2	34,1 ±2,8	740 ±167	1010 ±243	720 ±194
2	2 курс	93,3 ±5,4	81,5 ±4,4	730 ±90	205 ±40	48,7 ±3,1	15,3±0,4 / 52,1±3,3	32,4 ±2,6	610 ±205	690 ±212	680 ±184
3	3 курс	82,0 ±5,1	73,3 ±3,8	725 ±110	200 ±50	46,1 ±3,4	16,1±0,3 / 54,0±3,4	31,8 ±2,1	640 ±252	750 ±158	570 ±190
4	4 курс	60,7 ±3,6	51,4 ±3,1	710 ±80	230 ±30	49,4 ±3,6	18,0±0,4 / 57,0±3,2	31,0 ±2,2	610 ±223	870 ±231	580 ±188

Изучение задержки дыхания на вдохе (таблица 1, рисунок 1) показало, что наименьшее время отмечено у курсантов четвертого курса (60,7±3,6 с), наибольшее время зафиксировано у курсантов второго курса (93,3±5,4 с). На первом курсе результат пробы ШТАНГЕ составил 84,4±4,2 с, а на третьем – 82±5,1 с. Необходимо отметить повышение данного показателя ко второму курсу и последующее его снижение к четвертому курсу.



Рисунок 1. Многофункциональный аппарат «Прибор для психодиагностики спортсменов»

Проводили следующие тесты:

- *«Теппинг-тест»* (определялась лабильность, подвижность, характер состояния возбуждения, а также быстродействие нервно-мышечной системы).
- *Тест «змейка»* (определялся динамический тремор, что связано со свойствами внимания, остротой зрения и т.д.).
- *Тест «тремор»* (определялся статический тремор).
- *Тест «светофор»* (определялась сложная зрительно-двигательная реакция в мс).

Результаты исследования. Решая задачи исследования, нами была выявлена динамика развития уровня общей выносливости, дыхательной системы и психофизиологических показателей курсантов разных курсов обучения. В исследованиях принимали участие курсанты военного училища с первого по четвертый курсы в количестве 80 человек. Данные представлены в таблице 1.

School of Public Health, Columbia University. - February 2009. – 28 p.

12. Trohanis, P. L. Progress in providing services to young children with special needs and their families: An overview to and update on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act / Trohanis, P. L. // Journal of Early Intervention. - 2008. - № 30(1). – P. 140-151.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Нефедова Анна Сергеевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Устюжина Алена Юрьевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье авторы определяют роль учебной и производственной практики в соответствии с ФГОС ВПО 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Сервис». Раскрывают цель, задачи, содержание практик. Показывают роль сетевого взаимодействия в повышении эффективности подготовки бакалавров в системе высшего образования.

Ключевые слова: ФГОС, учебная и производственная практика, бакалавр, сетевое взаимодействие.

Annotation. In the article the authors define the role of academic and practical training in accordance with FSES HPE 44.03.04 "Vocational training (by industry) profile "Service." Disclose the purpose, objectives, content practices. Demonstrate the role of networking in improving the efficiency of bachelors in higher education

Keywords: FSES, educational and industrial practice, bachelor, networking.

Введение. Одним из важнейших условий реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования является формирование партнерских взаимоотношений между вузом и работодателем. Поэтому сегодня особенно актуальна проблема поиска наиболее эффективных форм и способов взаимодействия между образованием, наукой и реальным сектором экономики.

На сегодняшний день приобретают большую популярность проекты, выстроенные на принципах сетевого взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогической литературе термин «сетевое взаимодействие» получил большое распространение, однако данное понятие имеет различные значения. Рассмотрим некоторые из существующих определений.

Адамский А.И. понимает сетевое взаимодействие «как горизонтальное взаимодействие между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов». [1]

Серкова Г.Г. сетевое взаимодействие трактует «как среду, в которой любое образовательное учреждение или любой педагог могут

взаимодействовать с любым другим образовательным учреждением или педагогом по вопросам совместной работы, например, обмен идеями, наработками, создание нового интеллектуального продукта и др.». [5, с. 62]

Василевская Е.В. сетевое взаимодействие понимает «как способ деятельности по совместному использованию ресурсов». [3, с. 20]

Багина С.Н. данный термин трактует «как взаимодействие активных агентов, каждый из которых в зависимости от ситуации и решаемой задачи может выступать как в роли управляемого субъекта — активного элемента, так и в роли управляющего органа — центра, или в роли метацентра, осуществляющего руководство центрами и т.д.». [2]

В контексте нашего исследования наибольшее внимание имеет термин «сетевая форма реализации образовательных программ».

В методических рекомендациях по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ под сетевой формой реализации образовательных программ понимается «организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций». [4, с. 1]

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6] указано, что положения о сетевом взаимодействии при реализации образовательных программ впервые были закреплены с момента вступления в силу закона об образовании 1 сентября 2013 года. Так, согласно пункту 1 статьи 13 ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «образовательные программы реализуются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации». В соответствии со статьей 15 Федерального закона реализация образовательных программ с использованием сетевой формы осуществляется:

1. С использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных.
2. С использованием ресурсов иных организаций. [6].

В реализации ОПОП «Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Сервис» с использованием сетевой формы участвуют министерства культуры, образования и молодежной политики, туристические и гостиничные комплексы, организации сферы услуг (ателье, парикмахерские и т.д.), обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой. Сетевые формы реализации ОПОП «Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Сервис» применяются в целях повышения качества образования, расширения доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения, предоставления обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, углубленного изучения учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, более эффективного использования имеющихся образовательных ресурсов. С целью реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, ими совместно

Annotation. This article gives results of cadets' control tests and dynamics of respiratory indicators, general endurance and psychophysiological indicators of cadets.

Keywords: physical training, cadets, respiratory system, psychophysiological indicators.

Введение. Модернизация российского образования требует активного поиска новых форм, методов и средств обучения, направленных на совершенствование учебного процесса, подготовки военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач в соответствии с их предназначением.

В литературе встречаются различные способы оптимизации физической подготовки военнослужащих: использование гирь разного веса [2]; внедрение интервальных гипоксических [4] и силовых [3] комплексов; использование дифференцированного подхода на основе соматотипа [6], по результатам сдачи контрольных нормативов [5] и др.

В процессе регулярных занятий физической подготовкой уровень и динамика физической подготовленности курсантов характеризуются неравномерным развитием основных двигательных способностей [1].

Формулировка цели статьи. Целью работы является анализ показателей дыхательной системы, результатов тестов на выносливость и психофизиологических показателей курсантов 1-4 курсов военного института.

Изложение основного материала статьи. В работе применялись следующие методы исследования:

- педагогическое тестирование;
- психодиагностическое тестирование;
- методы математико-статистической обработки.

Педагогическое тестирование проводилось с целью определения уровня развития выносливости (тесты «бег 1000 метров» и «бег 3000 метров») и с целью выявления показателей функционирования дыхательной системы (проба Штанге и проба Генчи).

Психодиагностическое тестирование курсантов проводилось на портативном «Приборе для психодиагностики спортсменов» (Рисунок 1).

21. Павлова, С.А. Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности/ С.А. Павлова // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 113-116.

22. Пискунова, Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. - 2005. - Выпуск 1 (45). Серия: Психология. - С. 62-66.

23. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

24. Рыжикова, А.М. Педагогические условия реализации личностно ориентированных технологий повышения профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования / А.М. Рыжикова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. – 2010. – № 3 (179). – С. 132-136.

25. Стекленева, С.Ю. Слагаемые профессиональной компетентности современного педагога в школе будущего / С.Ю. Стекленева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.).– Уфа: Лето, 2011. – 186 с.

26. Усманова, Э.С. Профессиональное развитие преподавателей учреждений среднего профессионального образования в процессе педагогической деятельности / Э.С. Усманова; автореферат кандидата пед. наук. – Челябинск, 2009. – 13.00.08.

27. Шаврина, О.Ю. Педагогическая рефлексия учителя: Монография / О.Ю. Шаврина. - Уфа: Ин-т истории, яз. и лит. Уфим. науч. центра Рос. акад. наук; Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2000. - 148 с.

28. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.

Педагогика

УДК: 378

преподаватель кафедры физической подготовки и спорта
Пауесов Станислав Александрович
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Пермский военный институт внутренних войск МВД России» (г. Пермь)

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ, ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Аннотация. В работе представлены результаты контрольных тестов курсантов разных курсов обучения и выявлена динамика показателей дыхательной системы, общей выносливости и психофизиологических показателей курсантов военного института.

Ключевые слова: физическая подготовленность, курсанты, дыхательная система, психофизиологические показатели.

разрабатываются и утверждаются учебные планы, программы дисциплин и практик. Инициаторами сетевой формы реализации образовательных программ могут выступать также обучающиеся и родители.

Цели ОПОП согласовываются с запросами рынка труда на уровне реализации основной образовательной программы (поэтому в процессе реализации ОПОП необходимо включать работодателя):

- разрабатываются учебные дисциплины (отражающих актуальные профессиональные проблемы, направленные на формирование ПК по основным видам профессиональной деятельности), преподавать которые могут действующие руководители и работники профильных организаций:

- осуществляется взаимодействие с работодателями по вопросам планирования и организации практик обучающихся (согласование с работодателями заданий на прохождение производственной и преддипломной практик);

- разрабатываются тематики курсовых и дипломных исследований с учетом запроса работодателей;

- осуществляется рецензирование выпускных квалификационных работ работодателями;

- привлекаются к работе комиссии итоговой государственной аттестации (работодатели включаются в состав комиссии ИГА для участия в объективной процедуре оценки компетенций выпускников, а также являются заказчиками и рецензентами выпускных квалификационных работ бакалавров).

Таким образом, сетевая форма реализации образовательных программ дает возможность обучающимся на более высоком уровне освоить образовательную программу с использованием ресурсов нескольких организаций, в том числе и осуществляющих образовательную деятельность.

Как было отмечено выше, сетевая форма может быть применена к организации любого вида учебной деятельности, в том числе к учебной, технологической, педагогической и преддипломной практикам.

В соответствии с ФГОС ВПО 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям), утвержденным приказом Министерством образования и науки Российской федерации от 1.10.2015 года № 1085 по направлению, раздел основной образовательной программы «Практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практика является центральной составляющей обучения в вузе и формирует из студента знающего и компетентного специалиста. Основная функция практик состоит во включении и участии студента в учебно-профессиональную, научно-исследовательскую и образовательно-проектировочную виды деятельности, к которой он готовится.

Практика являются обязательным видом самостоятельной практической деятельности студентов и осуществляются, в зависимости от вида практики, на базе сервисных предприятий и образовательных учреждений СПО г. Читы и Забайкальского края, а также выпускающей кафедры Теории и методики профессионального образования, сервиса и технологий Забайкальского Государственного Университета и в лабораториях вуза, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом.

Таким образом, компетенции бакалавра, формируемые в результате прохождения практики, должны быть направлены, с одной стороны, на

овладение рабочей профессией (специальностью) и на практическое закрепление и применение знаний и умений, сформированных в процессе изучения профессиональных и специальных отраслевых дисциплин. С другой стороны, практика должна способствовать формированию компетенций, характеризующих способность и готовность бакалавра к профессионально-педагогической деятельности, в частности к обучению рабочих (служащих) и специалистов среднего звена.

Данная особенность нашла отражение в ФГОС ВПО, который предъявляет повышенное требование к достигнутому уровню квалификации по рабочей профессии и должен превышать планируемый уровень квалификации выпускников учреждений среднего профессионального образования [7].

Учитывая вышесказанное, особенность учебной и производственных практик бакалавров профессионального обучения сочетание в себе двух составляющих: производственно-технологической и профессионально-педагогической [7].

В соответствии с ФГОС ВПО 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Сервис» проходят одну учебную практику (квалификационную практику) и три вида практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (технологическую практику, педагогическую практику, преддипломную практику).

Студенты первого курса проходят учебную (квалификационную) практику в качестве помощников менеджеров. Во время практики они должны погрузиться в профессиональное пространство и изучить разнообразие услуг, ознакомиться с профессиональными стандартами отрасли и квалификационными требованиями, предъявляемыми к специалистам определенных квалификационных уровней. Продолжительность практики 2 недели.

Студенты второго курса проходят практику в качестве стажёров, т. е. специалистов, которые имеют необходимые для полноценной трудовой деятельности знания, но ещё не имеют профессионального опыта, а потому иногда могут нуждаться в совете или помощи профессионального специалиста. Во время практики они изучают сервисную деятельность конкретного сервисного предприятия, контактную зону и методы обслуживания, организационную структуру, информационное обеспечение процесса оказания услуг. Продолжительность практики 2 недели.

Студенты третьего курса проходят педагогическую практику в качестве преподавателя и помощника куратора группы. Во время практики они изучают информационную образовательную среду профессионального образовательного учреждения, характеристики взаимодействия педагога и студента во время учебного занятия, студенческого коллектива, карьерную стратегию преподавателя профессионального образовательного учреждения. Продолжительность практики 4 недели. Цель практики – формирование у студента мотивационной, познавательной и организационной готовности к многообразной педагогической деятельности. Задачами практики являются: совершенствовать навыки и умения наблюдения и анализа учебно-воспитательного процесса; вооружить студента методами и приемами проведения учебного занятия и навыками руководства самостоятельной познавательной деятельностью обучаемых в соответствии с индивидуальными

2. Баранова, Т.В. Особенности рефлексии в профессиональной деятельности педагога / Т.В. Баранова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 52-54.

3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

4. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им.С. М.Кирова, 2004. – 216 с.

5. Бодалев, А.А. и др. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / Бодалев А.А., Н.В. Васина. – СПб.: Речь, 2010. – 224 с.

6. Вульфов, Б.З. Соотнеси себя и дело: опыт управления профессиональной рефлексией / Б.З. Вульфов // Образование: специальный выпуск. - Январь-февраль. - С. 132-135.

7. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

8. Гасанова, Д.И. Подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности: рефлексивный аспект / Д.И. Гасанова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 4.– С. 41-45.

9. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учебное пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

10. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

11. Ермолаева, М.Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования: монография / М.Г. Ермолаева. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 148 с.

12. Жукова, Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении / Н.В. Жукова. – Екатеринбург, 2009. – 100 с.

13. Калькова, Г.В. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования / Г.В. Калькова. - Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

14. Кан-Калик, В.А. и др. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

15. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2001. – 95 с.

16. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: Уч. пособие / Е.А. Климов. – М., 2004. – 240 с.

17. Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Советская педагогика. - 1989. - № 2. - С. 72-79.

18. Краснов, С.И. и др. Теоретические основания педагогической рефлексии / С.И. Краснов, Р.Г. Каменский // Педагогика. - 2011. - № 6. - С. 68-71.

19. Кулюткин, Ю.Н. и др. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.

20. Мириманова, М.С. Рефлексия как системный механизм развития / М.В. Мириманова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http//www. reseacher.ru//.

мышления, а также практико-ориентированным подходом при решении образовательных проблем26.

Развитие педагогической рефлексии в условиях непрерывного образования дает возможность воздействовать на ход организации учебно-воспитательного процесса, предоставлять преподавателям СПО свободу выбора методов педагогической работы, предоставлять свободное время для повышения профессиональной компетентности и апробации новых педагогических идей.

Помимо этого, развитие педагогической рефлексии преподавателей СПО обеспечивает возможность реализации личностно-мотивационной сферы педагогов; обеспечивает возможность создания авторских программ, способствуют методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса. Преподаватели могут участвовать в исследовательской работе, поддерживать молодых педагогов.

Преподавателя СПО, адекватного потребностям современного общества, можно охарактеризовать как педагога, обладающего творческим потенциалом, способного к личностному развитию, к непрерывному процессу установления соответствия личностного потенциала динамичным социальным запросам к преподавательской деятельности. Такой преподаватель должен представлять всесторонне развитую творческую личность, с уравновешенным профессиональным и общекультурным потенциалом.

Теоретический анализ существующих подходов позволил выделить следующие аспекты развития рефлексии в условиях непрерывного образования преподавателей СПО:

- разработка и реализация системы мотивации и стимулирования педагогической деятельности преподавателей СПО, основанной на целом комплексе ценностных ориентаций;
- реализация внутри колледжа целенаправленного и систематического процесса повышения профессиональной квалификации преподавателей СПО;
- разработка учебно-методического комплекса для обеспечения развития педагогической рефлексии;
- расширение деятельности внутреннего сообщества через взаимодействие с учреждениями системы СПО творческой направленности Санкт-Петербурга и других городов.

Литература:

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: Научно-методическое пособие / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 196 с.

[26] Рыжикова, А.М. Педагогические условия реализации личностно ориентированных технологий повышения профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования / А.М. Рыжикова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. - 2010. - № 3 (179). - с. 132-136.

особенностями и особенностями возраста юности; научить применять на практике знания, полученные при изучении таких дисциплин как: «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Методика воспитательной работы», «Педагогические технологии», «Общая и профессиональная педагогика», «Практическое (производственное) обучение, «Философия и история образования», «Общая психология» и т.д.; овладеть методами и приемами проведения учебных и внеучебных занятий по дисциплине; овладеть навыками и умениями самоанализа и самооценки своей деятельности, а также навыками исследовательской работы.

Преддипломная практика является завершающим этапом практического обучения. Цель практики четвертого курса - завершение исследовательской (опытной или экспериментальной) работы по проблеме выпускной квалификационной работы.

На основании требований ФГОС, вуз обязан обеспечить студентам реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ. В этой связи базы практики должны быть разнообразными. Таким образом, всю практику как один из блоков ООП можно разделить на четыре уровня: учебный, технологический, педагогический и преддипломный. Представленная многоступенчатая структура практики требует эффективной формы организации, которая будет обеспечивать преемственность и непрерывность обучения.

Реализация и организация практик осуществляется через установление партнерских отношений с организациями и развитие сети многопрофильных баз практик, обладающих необходимыми ресурсами и готовых к созданию условий для эффективной профессионально-трудовой социализации, освоения содержания высшего образования будущего бакалавра и его личностно-профессионального становления. Участниками сетевого взаимодействия являются организации, осуществляющие деятельность в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, обладающими ресурсами: материальными, кадровыми, информационными и т.д.

В рамках варианта использования ресурсов иных организаций выделяют следующие модели организации сетевой формы: [4]

1. Модель включения модулей образовательных программ других организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

К простейшим вариантам реализации сетевой формы освоения образовательных программ относится программа, предполагающая своеобразную «покупку» модуля или дисциплин, которые реализуются в подобных образовательных программах других образовательных организаций.

2. Модель «индивидуальный выбор».

Данная модель обеспечивает более широкое поле формирования индивидуальных траекторий за счет вариативной части образовательной программы и за счет расширения числа модулей, которые реализуются по желанию студента. Такой подход позволяет реализовать образовательные программы на стыке различных областей профессиональной деятельности.

3. Модуль «Вуз-предприятие».

К данной модели относятся образовательные программы, в реализации которых принимают участие организации, не осуществляющие образовательную деятельность. Они представляют свою материально-

техническую базу и иные ресурсы для осуществления практической части образовательного процесса, в том числе для проведения учебной и производственной практики.

4. Модель «базовая организация – академическая институт - предприятия».

Данная модель эффективно действует там, где есть возможность подключить научные организации, которые расширяют возможности фундаментальных разработок. Такое взаимодействие перерастает в совместные исследования и внедрение их результатов в профессиональную деятельность.

Организация и проведение квалификационной и технологической практик бакалавров профессионального обучения осуществляется по модели «Вуз-предприятие». Сервисные организации предоставляют свою материально-техническую базу, научно-технологическую базу, осуществляется интеллектуальный вклад ведущих специалистов сервисных предприятий в процессе проектирования и реализации сетевой образовательной программы.

Организация и проведение педагогической и преддипломной практик осуществляется по первой модели - модели включения модулей образовательных программ других организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Для организационно-методического обеспечения учебной и производственной практики бакалавров профессионального обучения существующее сетевое взаимодействие дает ряд возможностей:

- совместная разработка учебно-методического комплекса для всех видов учебной и производственной практики с организациями-партнерами, принимающими студентов на практику;

- заключение двусторонних договоров о прохождении студентами практик, стажировок в организациях-партнерах;

- заключение двусторонних договоренностей о прохождении педагогическими работниками стажировок и повышения квалификации в организациях-партнерах.

- поиск и привлечение новых организаций к двустороннему партнерству в организации практик при участии Министерства образования, науки и молодежной политики Забайкальского края.

Выводы. Таким образом, исходя из выше сказанного, можно отметить, что именно сетевое взаимодействие в области реализации практик бакалавров профессионального обучения отвечает вызовам времени, определяющим тенденции развития системы образования в целом, и способно консолидировать усилия всех заинтересованных сторон участников образовательной сети в решении задач профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, интегрируя профессиональное образование с производством и бизнесом.

Литература:

1. Адамский, А.И. Модель сетевого взаимодействия. Режим доступа: http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm. — [06.11.2015].

2. Багина С.Н. Организация сетевого взаимодействия как условие успешного развития инновационного образовательного учреждения. Режим доступа: http:// festival.1september.ru. [06.11.2015].

Признаками каждого уровня служат действенность и позиционность отношения.

Показателями критерия «рефлексивное поведение педагога» являются личностная ориентированность и профессиональная адекватность. Признаками уровней развития критерия служат технологичность и целостность.

Одним из возможных путей повышения профессионального уровня преподавателей является развитие педагогической рефлексии в условиях непрерывного образования внутри образовательного учреждения через стимулирование и мотивацию преподавателей на самообразование. Преподаватели творческих учебных заведений системы среднего профессионального образования зачастую не имеют педагогической подготовки, уровень их общей педагогической культуры находится на достаточно низком уровне, что не позволяет эффективно осуществлять педагогическую деятельность. Поэтому необходимо проработать теоретические основы и разработать методические материалы, которые бы этот уровень учитывали и обеспечивали его повышение. Для максимального раскрытия собственного творческого потенциала и развития рефлексивных способностей преподавателям СПО необходимо также создавать благоприятный педагогический климат, содействующий их саморазвитию, а также проектировать индивидуальный маршрут профессиональной квалификации24. Модернизация образовательной деятельности предопределяет необходимость качественных преобразований в педагогическом проектировании, основанном на профессиональной педагогической рефлексии. Подобная полифункциональная деятельность основывается на интеллектуальном, ценностном и информационном обеспечении условий, обеспечивающих конструирование различных форм взаимодействий педагогов и обучающихся, технологий педагогической деятельности и мышления25.

Выводы. В целом проблема совершенствования подготовки педагогических кадров для учреждений СПО в современных условиях детерминирована как экономическими, так и социокультурными общественными трансформациями. Образование в нашей стране на данный момент, находясь в неразрывном единстве с наукой, становится движущей силой экономики, конкурентоспособности страны.

В настоящее время возникает необходимость активизации направления работы с педагогическими кадрами, необходимость в качественно иной подготовке преподавателей СПО. Данная подготовка синтезирует фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью

---

[24] Калькова, Г.В. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования / Г.В. Калькова. - Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

[25] Пискунова, Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2005. - № 1. - С. 62-66.

Именно поэтому важным является включение преподавателей в систему непрерывного образования, в условиях которого непосредственно будет происходить направленное развитие педагогической рефлексии.

Рефлексия является основой педагогического проектирования, начиная с первоначального этапа замысливания цели до получения и анализа результата, что можно представить в виде следующей последовательности: выбор, проектирование, конструирование средств педагогической деятельности на основании рефлексии и адекватность этих средств поставленной цели, реализация проекта.

В.А. Сластенин отмечает, что рефлексия характеризуется различным содержанием на всех этапах педагогической деятельности, причем проектирование каждого последующего этапа определяется результатом предыдущего этапа. Каждый уровень рефлексии определяет содержание возможностей, осознания и переживания преподавателя.

Анализ феномена педагогической рефлексии позволяет выявить последовательность и содержание основных этапов, отображающих структуру рефлексивной деятельности педагога: 1) транспозиционного, 2) репродуктивного, 3) аналитико-оценочного, 4) результативного, 5) прогностического.

Транспозиционный этап заключается в трансформации педагогом собственной ролевой позиции из позиции выполняющего профессиональную деятельность субъекта на позицию субъекта, занимающегося анализом деятельности.

Репродуктивный этап направлен на воспроизведение последовательности и способов выполнения педагогических действий, анализе эмоциональных реакций, чувств и переживаний всех участников педагогического процесса.

Аналитико-оценочный этап представлен разноаспектным анализом всей совокупности компонентов профессиональной деятельности, оценкой ее объективных и субъективных факторов, детерминирующих ее эффективность.

На этапе оценивания результатов происходят фиксация новых идей, образовательных успехов, собственного профессионального роста; анализ использовавшихся способов взаимодействия.

Прогностический этап педагогической рефлексии заключается в приобретении педагогом опережающей информации о перспективах собственного развития, а также процессов и явлений.

Немаловажным оказывается вопрос о путях развития педагогической рефлексии и об оценивании развития педагогической рефлексии. Что касается оценивания, то на сегодняшний день существуют различные критерии ее развития. Так, например, Г.Г. Ермакова выделяет следующие критерии развития педагогической рефлексии: достаточность рефлексивных знаний, отношение педагога к педагогической рефлексии; собственно рефлексивное поведение педагога.

В качестве показателей первого критерия – «достаточность рефлексивных знаний» выступают проблемность и конфликтность. На каждом из уровней знаний существуют такие признаки, как глубина, сложность, дифференцированность.

Показателями критерия «отношение педагога к педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности» являются ценностность и преобразуемость.

3. Василевская Е.В. О создании сетевой организации методической работы на муниципальном уровне / Е. В. Василевская // Методист. 2004. № 5. С. 18–22.

4. «Методические рекомендации по реализации сетевых форм реализации образовательных программ» от 28 августа 2015 г. № АК 2563/05.

5. Серкова Г.Г. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений: современная инновационная технология развития учреждений профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. 12. С. 62 – 67.

6. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

7. ФГОС ВПО 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям) профиль «Сервис»

Педагогика

УДК: 378.2

преподаватель Осипенко Анжелика Николаевна
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Ленинградский областной колледж культуры и искусства» (г. Санкт-Петербург),
аспирант
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования(г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье раскрываются теоретеические основы развития педагогической рефлексии преподавателей системы СПО. Обозначается возможный вариант развития данного вида рефлексии - в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, преподаватель, среднее профессиональное образование, непрерывное образование.

Annotation. This article describes the theoretical foundations of the development of pedagogical reflection in SVE teachers. An option for the development of this type of reflection is given in terms of continuing education.

Keywords: reflection, pedagogical reflection, teacher, secondary vocational education, continuing education.

Введение. Современные социально-экономические условия, а также преобразования образовательной сферы диктуют необходимость переосмысления деятельности не только колледжей и вузов, но и деятельности каждого преподавателя.

В настоящее время остро назрела общественная потребность в создании новой практики образования, для которой требуется преподаватель, способный к проектированию как собственного профессионального роста, так и проектированию образовательной деятельности обучающихся. Это

проектирование основывается на анализе преподавателем собственного педагогического опыта – на рефлексии.

Формулировка цели статьи. Переоценка ценностей становится главным стимулом развития системы образования и повышает до первостепенной роль профессионально-педагогической подготовленности преподавателя, что приводит к повышению интереса к проблеме рефлексии, педагогической рефлексии в частности. Цель данной статьи – определить новые теоретические факты, дающие характеристику педагогической рефлексии в рамках профессионального образования, что позволит раскрыть особенности этого психологического явления с педагогической точки зрения. Несмотря на наличие большого количества теоретического и эмпирического материала по проблеме рефлексии, потребность в новых фактах до сих пор актуальна.

Изложение основного материала статьи. В последние годы в психологии и педагогике профессиональной деятельности рефлексия стала занимать особое место, выступая в качестве ведущего фактора, влияющего на развитие профессионализма.

Педагогическая деятельность относится к профессиям типа «человек – человек», и объектом рефлексии служит не только «метод» и «поведение». Согласно Е.А. Климову, Н.С. Пряжникову, центральным звеном рефлексивного акта выступает профессиональный образ-Я, и поэтому способность педагога к личностной рефлексии приобретает ведущее значение.

Для профессиональной педагогической рефлексии свойственна совокупность таких умений, как реализация перехода из пространства организационной деятельности в пространство анализа и проектирования способов данной деятельности; фиксация результатов анализа в собственных представлениях; трансформация схем и представлений посредством перепроектирования.

Согласно Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, И.Н. Семеновой, С.Д. Степановой, рефлексия педагога означает переосмысление сложившихся стереотипов собственного профессионального опыта преподавателем. Это диктует необходимость критического переосмысления педагогом стереотипов собственного сознания, мышления, общения, поведения, осознание стереотипов деятельности, стимуляции инноваций в рамках педагогической деятельности. Применительно к преподавателям системы среднего профессионального образования педагогическая рефлексия обусловлена спецификой работы, имеющимся педагогическим опытом, пересмотром способов стереотипных педагогических действий, что детерминировано ведущими тенденциями современного образования и новшествами социокультурной политики.

Рефлексия является компонентом профессиональной деятельности преподавателя. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить следующие ее аспекты:

- М.С. Мириманова, С.Л. Рубинштейн, О.С. Анисимов и др. считают рефлексию системообразующим механизмом научного познания;

- В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий и др. видят рефлексию одним из качеств профессионализма педагога-исследователя;

- компонентом профессиональной подготовки педагога рефлексия рассматривается в работах И. Ильясова;

- Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, И. Лернер указывают, что рефлексия - ток компонент педагогического творчества;

- как компонент инновационной деятельности, который определяет успешность выбора и реализации новых технологий рефлексию рассматривает В.А. Сластенин.

В качестве интегрального показателя качества подготовки преподавателя выступает его профессиональная компетентность. Рефлексивная компетентность является профессионально-значимым компонентом педагогической деятельности и представляет собой совокупность личностных качеств, содействующих эффективному процессу рефлексии.

Согласно И. Сидорову, рефлексивная компетентность, являясь метакомпетентностью, есть ключевой фактор личностного и профессионального развития и саморазвития педагога. По мнению М.С. Миримановой, она детерминирована опытом рефлексивной деятельности, включающей интериоризированные знания23.

Анализ современной литературы и исследований показывает, что изучению рефлексивных способностей посвящены работы не только по методологии, например К.Я. Вазиной, Ю.В. Громыко, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого, но и по акмеологии, например труды О.С. Анисимова, Н.В. Кузьминой, а также есть работы А.П. Огурцова, Ю.А. Шрейдера и др. в области синергетики. На сегодняшний день рефлексия как педагогическая проблема известна в меньшей степени, нежели как психологическая.

Понимание особенностей перевода категории «рефлексия» в педагогическую область основывается на трудах Б.Г. Ананьева, О.С. Анисимова, Л.С. Выготского, Б.З. Вульфова, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, А.И. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого и др.

Часто проблема рефлексии рассматривается в исследованиях по вопросам профессиональных способностей педагога, психологических аспектов деятельности педагога, его личностных качеств (А.А. Бобылев, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Я.А. Пономарев, Г.С. Сухобская, Б.Т. Теплов). Аспект становления педагогической рефлексии рассматривается такими авторами, как Н.В. Жукова, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, О.Ю. Шаврина и др. Педагогическая рефлексия как сложный интеллектуальный и психологический феномен рассмотрена в исследованиях А.А. Бизяевой, В.А. Кривошеева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др.

В настоящее время отмечаются противоречия между:

- характером значимости личности педагога и неадекватным отражением данной значимости в профессиональном образовании;

- наличием многовариантных решений педагогических задач и недостаточными умениями педагогов выбрать из них наиболее оптимальные.

---

[23] Мириманова, М.С. Рефлексия как системный механизм развития / М.В. Мириманова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//www. reseacher.ru//.