Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят третий. Часть 10.

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.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

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

Подписано к печати 19.12.2016. Сдано в набор 23.12.2016.
Формат 60х90х16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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
53 (10)

Научный журнал

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 19 декабря 2016 года (протокол № 12)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 10. – 332 с.

Главный редактор:
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор

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.

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

Учредитель:
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

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

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

Пакина Т. А.
Ретивина В. В. **МЕТОДОЛОГИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ** **309**

Петрова Е. А. **ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И ОПЕРАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 10-12 ЛЕТ** **315**

Конева И. А. **Раевская Л. Ш.**	**ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ И ЕГО ПСИХОКОРРЕКЦИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И ИНТЕРНАТЕ**	**248**
Лайпанова Ф. Х.	**ФЕНОМЕН ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ**	**254**
Мамонова Е. Б. **Федоренко Л. А.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЖЕНЩИН С НАРУШЕННОЙ РЕПРОДУКТИВНОЙ ФУНКЦИЕЙ**	**260**
Мамонова Е. Б. **Федосеева Т. Е.** **Семенова Е. А.**	**ПОНЯТИЕ ОТЧУЖДЕНИЯ С ФИЛОСОФСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ**	**266**
Масаева З. В.	**ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА**	**273**
Масаева З. В. **Кагермазова Л. Ц.**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА**	**279**
Матанцева Т. Н. **Скрябина О. А.**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**285**
Михайлова Н. Ф. **Гутшабаш М. Е.**	**ПОВСЕДНЕВНЫЙ СТРЕСС И КОПИНГ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**	**294**
Морозова Л. Б. **Дуденкова М. М.**	**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИМИДЖЕ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**	**302**

Педагогика

УДК: 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Афзалова Альфия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. На основе анализа образовательного процесса авторы приходят к выводу о необходимости коренного пересмотра представлений о роли образования в современном обществе и активном внедрении форм дистанционного обучения. В статье рассматривается взаимосвязь компетенций, результатов обучения и методов их оценки в ходе промежуточной аттестации. Она дает общее представление о фоне и трудности, связанные с использованием компетентностного обучения в российском контексте.

Ключевые слова: система образования, образование, обучение, образовательные технологии, дистанционное образование, дистанционное обучение, компетенции; результаты обучения; оценка результатов обучения; методики настройки.

Annotation. Based on the analysis of the educational process, the author comes to the conclusion that a radical revision of ideas about the role of education in modern society and the active form of the introduction of distance learning. The article is focused on the correlation of competencies, learning outcomes and the methods of their assessment in the course of current, interim (end-of-module) and final assessment. It provides a general idea of the background and difficulties associated with the use of competence based learning in the Russian context.

Keywords: education system, education, training, educational technologies, remote education, distance learning, competences; results of training; assessment of results of training; control techniques.

Введение. В настоящее время отмечается глобальный рост использования компьютерной техники и информационных технологий в жизни человека. Компьютер становится неотъемлемой частью современного общества и возможности компьютерных технологий уже проникли практически во все направления деятельности человека. Спортивная деятельность, всегда использовавшая передовые технологии, также стала насыщаться информационными технологиями. Все больше спортивных специалистов обращаются за помощью к компьютерным программам для оптимизации своей повседневной и спортивной жизни. Данное обстоятельство поднимает проблему изучения информационных технологий, а также немаловажно, правильного его использования студентами физкультурных и спортивных вузов. Одно из решений, помогающий обучению спортсменов грамотному использованию ИТ – это внедрение их в учебный процесс. Все большее внимание уделяется информационным технологиям в педагогике.

В рамках перехода на обучение по ФГОС ВО, предусматривающих использование интерактивных форм проведения занятий, в вузах разрабатываются электронные образовательные ресурсы (ЭОР) по дисциплинам, в том числе и в среде Moodle.

Изложение основного материала статьи. Обучение с использованием дистанционных технологий - это в большой степени процесс самообучения при поддержке со стороны преподавателей. Поэтому электронные учебные материалы должны исполнять роль «самоучителя». Дистанционная модель реализует принцип построения обучения «вокруг обучающегося», что подразумевает практико-ориентированный подход. Поэтому очень важно, чтобы студенты имели возможность проводить различные вычисления, решать какие-либо проблемы, заниматься практическими упражнениями. Большую роль в этом играют дополнительные мультимедийные учебные средства, которые наряду с основными материалами позволяют активно вовлекать человека в процесс обучения, вносить в него разнообразие, указывать на ключевые аспекты учебной единицы, давать практические подходы к решению актуальных проблем и реальных жизненных ситуаций, учить самостоятельно учиться.

Структура учебного материала должна способствовать интерактивной деятельности обучаемого. Во-первых, это организация «диалога» учащегося с учебным материалом, во-вторых, - обеспечение возможности вести диалог по ходу изучения материала с преподавателем, специалистами и коллегами по работе и учебе.

Использования современных информационных технологий в учебном процессе.

Анализируя и моделируя разработку курсов дистанционного обучения приходим к выводу, что содержание и дидактические знания являются необходимым, но не достаточным для развития высококачественных онлайн-курсов. Необходимо приобрести новый тип знаний что объединяет контент, дидактику и инженерию [1]. Вслед за Чошанов М.А. применение технических подходов к дидактике будем называть дидактической инженерией. Современное обучение испытывает революционные изменения из-за интенсивного внедрения новых цифровых технологий, которые обеспечивают беспрецедентную демократизацию знаний и доступа к открытому образованию. Рынок дистанционных образовательных услуг неуклонно растет, что ведет к переосмыслению традиционного обучения. Расширение этих услуг требует подготовку преподавателя, способного анализировать информационные ресурсы, проектировать дистанционные курсы, создавать базы данных мультимедийных лекций, онлайн-курсов, электронных книг, цифровые библиотеки и т. д. При таких обстоятельствах, традиционное понимание дидактики как науки и искусства преподавания не соответствует требованиям стремительно растущего информационного общества.

Большинство авторов [1], [2] в рамках электронной дидактики рассматривают три уровни использования информационно-коммуникационных технологий ИКТ: низкий, средний и высокий. Низкий уровень ИКТ характеризуется непосредственным использованием основного офисного программного обеспечения (текстовые редакторы, таблицы, презентации). Средний уровень связал обучение с широким использованием ИКТ и

Обухова К. А. — **ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ** — **187**

Пакина Т. А.
Ретивина В. В. — **ТРУД В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА** — **192**

Панов Н. А. — **РАЗРАБОТКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ФГОС ПО ТОП-50 В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ** — **198**

Слепенкова Е. А.
Аксёнов С. И. — **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ** — **205**

ПСИХОЛОГИЯ

Изотова М. Х. — **КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ** — **211**

Казакова Т. В.
Фирер Н. Д.
Коротких М. С.
Мецлер В. В.
Шилина О. А.
Бородина А. А. — **ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСТВЕ** — **218**

Казакова Т. В.
Коротких М. С.
Мецлер В. В.
Шилина О. А.
Пильчук М. Д.
Бородина А. А. — **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА КАК КОМПОНЕНТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЖИЗНЕННОГО СТИЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА** — **224**

Карантыш Г. В.
Мисиров Д. Н.
Менджерицкий А. М.
Дмитренко Л. М.
Ластавченко Т. В. — **ДИНАМИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОРГАНИЗМА У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ** — **230**

Кириллова Е. Б. — **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ** — **238**

Малыхина Е. В. — **СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ** — **119**

Мешков Н. И., **Яшкова А. Н.** — **ПОНИМАНИЕ МОТИВОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** — **127**

Милькевич О. А. — **КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ** — **134**

Минатуллаев А. А., **Шапиева А. С.**, **Магомедова П. К.** — **СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ** — **143**

Мисиров Д. Н., **Акопян М. А.** — **ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ** — **150**

Михайлова Е. А., **Чаладзе Е. А.** — **СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВ ПОДРОСТКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ С ЗАИКАНИЕМ** — **156**

Мишина И. И. — **МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА** — **162**

Мукуев М. А. — **ПОНЯТИЕ «ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВКУС» КАК ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА** — **168**

Нефедова А. С., **Ходюкова Т. А.** — **ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ** — **174**

Нугайбекова М. А. — **СТРУКТУРА ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА** — **180**

мультимедиа. Высокий уровень включает использование обучающих систем, поддерживающих процесс электронного обучения.

Опыт, накопленный в ходе реализации новых образовательных форм и понятий, относящихся к личности и ее развития, позволяет сформулировать некоторые специфические дидактические принципы, касающиеся дистанционного обучения:

- личностно-ориентированный характер образовательных программ (маркетинговый подход, учет образовательных потребностей, обучающихся);
- практическая направленность содержания и деятельности;
- активность и самостоятельность обучающихся как основных субъектов в процессе обучения;
- исследования (взаимодействие в процессе обучения с виртуальными тренажерами и коммуникациями);
- проблемно-ориентированный характер содержания и диалогический характер взаимодействия в процессе обучения;
- рефлексивность (учащиеся понимают содержание и способы участия в учебной деятельности);
- разнообразие образовательных программ – содержание обучения должно отражать несколько точек зрения на проблемы и возможные пути их решения;
- принцип поддерживающей мотивации;
- модульно-блочный принцип в образовательных программах и учебной деятельности.

Различие между классической дидактикой и электронной дидактикой предусмотрено парадигмой, в которой переключается основное внимание не на то как обучать, а на разработку изучения. Это становится более актуальным в онлайновом образовании, где обучение в традиционном смысле сводится к обучению лицом к лицу, а в электронной дидактике — это главным образом смешаное и онлайн. Вместе с тем класс заменен виртуальным пространством, представленным различным изучением систем управления и социальными сетями [3]. Согласно этому подходу виртуальный курс моделируется не только содержанием обучения (учебными материалами), но и инструментами для педагога и обучаемого, а так же включает исследования, консультации, форумы, сопровождающие процесс обучения. В последние годы ряд проектов, связанных с этим подходом осуществляется, например, EML [Learning Activities, 2006], Moodle [Malikoff, Dougiamas, 2005], LAMS [Ghiglione, 2005], PeU (Plovdiv electronic University) – ver. 1.0 and 2.0 ([Totkov, Doneva, 1998], [Totkov, Somova, 2002], [Totkov, 2003]).

Одной из главных целей, вытекающих из нового подхода к проектированию и созданию электронных курсов, является независимость от области применения изучаемой предметной области, вида учебной деятельности, форм и способов обучения, образовательных потребностей учащихся, методов обучения и т.д. Среда должна обеспечить поддержку виртуальных электронных учебных процессов в течение всего жизненного цикла – от определения цели обучения и построения электронных курсов, сопровождении учебной деятельности (обучение, тестирование, контрольная работа, консультация, работа в команде) до оценивания результатов и качества образования. Содержание обучения и соответствующие электронные материалы характеризуются динамикой и изменчивостью, адаптацией к

конкретным учащимся, асинхронного или синхронного включения, или исключения различных пользователей, субъектности и объективности аттестации и окончания процедуры. Существенное отличие нового подхода и предыдущих работ заключается в моделировании учебного процесса (в том числе участвующих субъектов и объектов) и интерпретации разных точек зрения, например, с точки зрения учителя, ученика, гостя и т. д. Кроме того, мы создадим модули в которые будет входить учебный курс нового поколения, раскрывающий цель обучения, объекты предметной области в терминах изучаемых понятий, обучающие модели и образовательные ресурсы в интегрированной базе данных и сети Интернет, веб-презентации учебных курсов, преобразованные в стандартные форматы, пригодные для экспорта и преобразования в электронные книги для просмотра автономно. В модуль будет входить дополнительная информация (общие и специализированные словари, ссылки на виртуальные библиотеки и другие электронные ресурсы), а также поддержка работ учащихся и преподавателей в процессе обучения, содержащего программные средства, используемые, например, для создания и решения проблем, решения домашнего задания, написания текстов и т. д.).

Полный студенческий успех в изучении в основном зависит от того, как хорошо разработана оценка и как она связана с изучением целей и содержания дисциплины. Есть разные подходы к выставлению оценки [4], [5], [6]: оценка, основанная на результате, оценка, основанная на компетентности, оценка, основанная на выполненной работе. Конечная цель оценки – она должна усилить ответственность студента за процесс и результат изучения [7].

В традиционной системе оценка рассматривается как дискретный процесс, который заканчивается на этапе итогового экзамена или зачета. Главная идея в предложенном подходе состоит в том, что изучение признано непрерывным процессом, который не заканчивается после итогового экзамена по конкретной дисциплине. Согласно современным стандартам после изучения дисциплины обучающийся должен освоить некоторые компетенции. Оценка зависит от уровня усвоения компетенции, т.е. традиционное понимание оценки как меры конечного продукта должно быть пересмотрено в сторону оценки как процесса достижения желаемого результата. С этим пересмотром, например, становится очевидно, что студенты имеют право сделать ошибки в процессе изучения, дисциплины, освоить низкий уровень компетенции, но в другой дисциплине где усваивается та же компетентность он может улучшить свой результат и за эту компетенцию получить уже большую оценку. Мы переходим от изолированной оценки за конкретный предмет до междисциплинарной оценки. Традиционная оценка обычно нацеливается на тестирование навыков студентов и знаний определенной темы в данной предметной области. Соответственно, оценка, прежде всего, отражает низкий познавательный уровень способности студентов на уровне запоминания и процедур без связей. Пересмотренный подход призывает к оценке, которая включает развитие междисциплинарного знания и навыков в более высоком уровне познавательного требования. Одним из ключевых подходов является переход от, прежде всего, количественной оценки до оценки многомерных количественных и качественных особенностей студенческого обучения. Традиционная количественная оценка не всегда отражает реальный уровень приобретения знаний студентов. Кроме того, в некоторых случаях, это только обеспечивает искаженную оценку того, где студент находится в своей кривой

Кочнев И. Ю.	**ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ**	**53**
Кручинина Г. А.	**РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНО-РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**	**60**
Кручинина Г. А. **Тураева Е. В.**	**СИСТЕМА УЧЕТА ЗНАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**	**66**
Кудрявцев В. А. **Каштанова С. Н.**	**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ**	**72**
Кузина Н. Н.	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**80**
Ладыгина И. В.	**ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ**	**87**
Лайпанова Ф. Х. **Байрамкулова А. Х.** **Эльканов М. Д.**	**РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**	**95**
Лайпанова Ф. Х. **Байрамкулова А. Х.** **Эльканов М. Д.**	**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**	**101**
Левандовский И. Ю.	**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФЕНОМЕН**	**108**
Максименко М. А.	**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США: ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**	**113**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Афзалова А. Н.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**3**
Иваненко М. А.	**СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕЙ В ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ**	**11**
Илалтдинова Е. Ю. **Фролова С. В.**	**ПРОБЛЕМЫ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА**	**17**
Исмагилова Л. Р. **Полякова О. В.**	**ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**	**23**
Карпова Е. Е.	**КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**	**29**
Карташева С. В.	**ОПЫТ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ**	**35**
Карягин С. Н.	**ШКОЛА-ИНТЕРНАТ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**	**41**
Каштанова С. Н. **Лицова Э. С.**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**	**47**

обучения. Количественная оценка часто пропускает такие важные особенности студента, учащегося как коммуникативные способности, способность работать в команде, уровне студенческого усилия, отдельном стиле взглядов, и т.д. Чтобы оценить эти особенности, оценка должна включать качественную информацию посредством наблюдений, интервью, анализа студенческой работы. Традиционная система оценки строго определена стратегическими инструкциями (стандарты, формат, фактор времени, и т.д.). Кроме того, роль преподавателя преобразована к роли консультанта, помощника. Взаимодействие между преподавателем и студентом является естественным расширением сотрудничества в достижении желаемых результатов учебной деятельности. Одна из форм такой инновационной подлинной оценки является электронное портфолио в случае дистанционного обучения [8]. Некоторые ученые характеризуют портфолио как коллекцию студенческих работ, которые всесторонне демонстрирует не только учебные достижения, но и демонстрируют прогресс достижения результатов учебной деятельности ([4], [9]). Портфолио можно также рассмотреть, как сосредоточенную, систематическую, непрерывную оценку и студенческую самооценку результатов учебной деятельности [10]. Главная цель портфолио состоит в том, чтобы продемонстрировать студенческое освоение компетентности. Рассмотрим, что включено в портфолио? Во-первых, нет никакого четкого списка пунктов, которые должны быть включены в портфолио. Это полностью зависит от требований преподавателя. Во-вторых, диапазон материалов, которые будут включены в портфолио, зависит от целей и ожидаемых результатов курса. Портфолио может включать в себя образцы проектов, независимая работа студента, домашняя работа, коллективная работа, представления, эссе, критические анализы, аннотируемые библиографии, литературный обзор, студенческая автобиография, регистрация журнала, коллекция электронных ресурсов, имеющих отношение к предметной области, графика, электронные таблицы, лабораторная работа, студенческое резюме, внеучебные действия и т.д. Образцы могут включать электронные письма, контрольный список присутствия, комментарии преподавателя к студенческой работе. Кроме студенческой работы желательно, чтобы портфолио включал следующие существенные элементы: титульный лист, сопроводительное письмо, описывающее цель и краткий состав портфеля, содержание портфеля со списком его главных элементов.

Портфолио – это способ оценивания реальных достижений учащихся, фиксирования, накопления и оценки его индивидуальных достижений за определенный период обучения для безотметочной оценки учебных успехов и научных достижений, дающих представление о готовности к профессиональной карьере. Портфолио ориентирован не только на процесс оценивания полученных результатов, но и на самооценку, активное и сознательное отношение самого обучающегося к процессу и результатам обучения. В современной практике в портфолио включены также разделы, посвященные планированию будущих этапов обучения в соответствии с общей направленностью непрерывного образования. Это делает его рабочим инструментом, позволяющим эффективно контролировать, планировать и оценивать собственные образовательные достижения.

Портфолио способствует развитию навыков рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся, формированию ключевых

компетенций, выражающихся в умении ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность[11].

Проблема оценки портфолио является сложной. Некоторые зарубежные авторы [8] предложили “контрольный список” для высококачественного электронного портфолио, который включает следующие критерии: выбор материала, уровень достижения студентов, содержание электронного портфолио, использование мультимедиа, дизайн электронного портфеля и интуитивная навигация по курсу. Каждый критерий описан через список определенных описаний. Например, критерий выбора материалов для электронного портфолио требует, чтобы он был релевантен и структурирован. Критерий мультимедийного использования показывает, как отобранные электронные ресурсы увеличивают содержание и внимание читателя, насколько соответствуют теме изучения, и как хорошо это интегрировано в электронный портфолио. Критерий навигации требует, чтобы портфолио полностью содержало гиперссылку, был ясен, интуитивный, и позволял пользователям выбирать свои собственные пути [8]. Содержание и дизайн портфеля демонстрируют качество, креативность, оригинальность и изобретательность. Навигация является четкой и интуитивной.

Студенту важно иметь какие-то индикаторы его успеха. Таким индикатором могут стать его ответы на вопросы, задания и тесты для самопроверки знаний. Поэтому каждая учебная единица обычно сопровождается тестирующими материалами. Результатом самопроверки знаний (т.е. индикатором успеха, прогресса в обучении) являются количественные показатели (оценки, баллы), предъявляемые обучаемому после его тестирования.

Немаловажную роль играет внешний контроль знаний обучаемого, т.е. оценка его прогресса со стороны преподавателя. Выполняется такой контроль путем специального мониторинга, тестирования, просмотра выполненных работ, приема экзаменов и т.п. [11].

Фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине (модулю), входящий в состав соответственно рабочей программы дисциплины (модуля) или программы практики, включает в себя: перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы. Для каждого результата обучения по дисциплине (модулю) или практике организация определяет показатели и критерии оценивания сформированности компетенций на различных этапах их формирования, шкалы и процедуры оценивания. Если дисциплина (модуль) завершает освоение какой-то компетенции, то критерии и процедуры оценивания формируются под итоговый контроль освоения данной компетенции [12].

Оценка усвоенной компетенции обучения студентов существенно отличается от традиционной оценки результатов образования. Она не может осуществляться исключительно с помощью заданий, требующих одного верного, предписанного и выученного ответа, а требует комплексной деятельности по решению проблемы (поиск информации, обмен информацией, структурирование и применение информации, работа в группе, вербальные и невербальные способы коммуникации, подготовка презентаций и защита результатов деятельности). Для этого применяются специфические приёмы активизации познавательной активности, увеличивается содержательная часть

эффективности запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, а также снижение уровня обработки запоминаемого материала. Чем дольше скорость включения операционных механизмов, тем отчетливее представлена обработка материала в ответах испытуемых, больше времени необходимо для запоминания и как следствие снижение эффективности. Так же следует отметить, что наблюдается тенденция перехода от перцептивного к мыслительному уровню обработки информации.

Выводы. Эффективность и качественное своеобразие функциональных и операционных механизмов мнемических способностей проявляется индивидуальной мерой выраженности. Регулирующие механизмы мнемических способностей у школьников 10-12 лет только начинают свое развитие.

Метод развертывания мнемической деятельности позволяет проследить динамику эффективности мнемической деятельности от запечатления к запоминанию, от непроизвольного запоминания к произвольному, от кратковременного хранения информации к долговременному, к формированию сложной мнемической деятельности.

Литература:

1. Петрова Е.А. Мнемические способности школьников 10-12 лет с различным уровнем развития интеллекта. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психол. наук. На правах рукописи. Москва: типография МПГУ, 2012.

2. Черемошкина Л.В. Психология памяти: учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2009.

3. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.

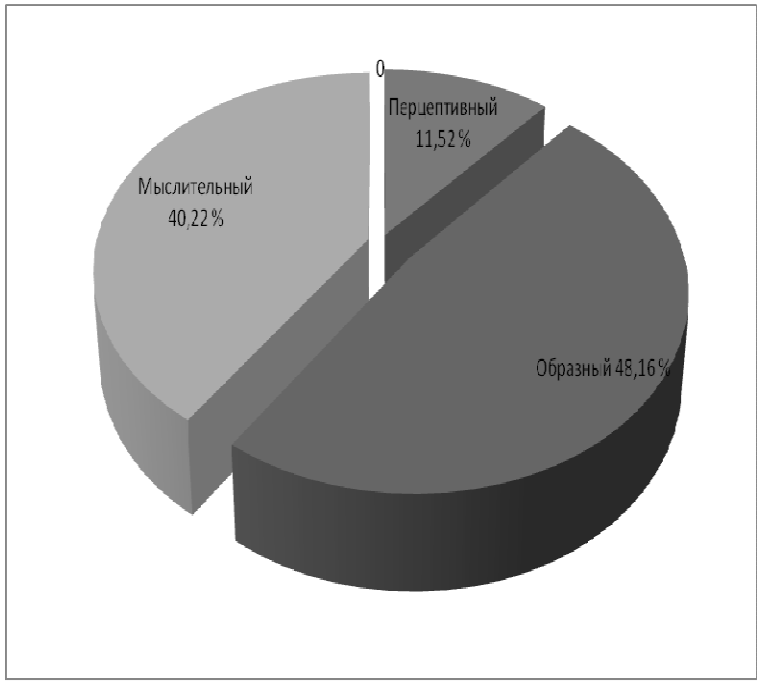


Рисунок 4. Уровни реализации операционных механизмов мнемических способностей

Анализируя продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы и эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам можно сделать выводы о том, что у школьников 10-12 лет преобладает запоминание с опорой на систему функциональных и операционных механизмов. Развитие операционных механизмов обуславливает процесс запоминания и представляет собой развитие системы действий, в ходе которого увеличивается мыслительная обработка запоминаемого материала.

Эффективность мнемической деятельности за счет системы функциональных и операционных механизмов достаточно высокая. Операционные механизмы мнемических способностей в процессе мнемической деятельности выступают как умственные (интеллектуальные действия) обработки полученной информации. При этом следует отметить, что набор применяемых видов операционных механизмов для испытуемых различен и зависит от уровня функционирования операционных механизмов мнемических способностей. Исследованные виды операционных механизмов различаются разной степенью задействованности при выполнении мыслительных операций. Скорость включения операционных механизмов у представителей, выявленных нами четырех групп различна. Увеличение скорости включения операционных механизмов влечет за собой снижение

заданий, выполнение заданий требует от студента совершения определенной деятельности по поиску необходимой информации, разрешению возникшей проблемы или оформлению результатов её решения [13, 14]. Такое задание всегда требует развернутого ответа. Весь учебный процесс от начала изучения учебных курсов и до контроля должен быть рассчитан на самостоятельную работу студента под руководством и при помощи преподавателя. Изучаемое содержание предмета необходимо разбить на тематические разделы – блоки-модули, контроль по которым обязателен [15].

Выводы. Содержание статьи не исчерпывает широкий спектр проблем, задач и существующих возможностей формирования и оценивания компетенций. Приведенный краткий обзор состояния теории и практики формирования, развития и оценивания компетенций только рассматривает проблему и определяет возможные пути решения, позволяя глубже понять ожидающиеся преобразования в организации образовательного процесса в вузах, основанного на необходимости отвечать на вызовы времени, бизнеса и социальных изменений. Она может служить катализатором для разработки оценочных средств и процедур выявления уровней освоения компетенций студентами на разных стадиях дистанционного обучения в вузе.

Компетентностный подход может поддержать система Moodle которая имеется обширный инструментарий для создания тестов и проведения обучающего и контрольного тестирования. Поддерживается несколько типов вопросов в тестовых заданиях (множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, короткие ответы, эссе и др.). Moodle предоставляет много функций, облегчающих обработку тестов. Можно задать шкалу оценки компетенций. Существует механизм полуавтоматического пересчета результатов для корректировки преподавателем тестовых заданий, после прохождения теста обучающимися. В системе содержатся развитые средства статистического анализа результатов тестирования и, что очень важно, сложности отдельных тестовых вопросов для обучающихся. В системе Moodle созданы все курсы по всем дисциплинам, преподаваемым в Поволжской государственной академия физической культуры, спорта и туризма: «Интернет-технологии», «Информационные технологии в спорте», «Педагогика физической культуры», «Теория и методика в избранном виде спорта» «Теория и методика современной спортивной подготовки» и т.д. Многие студенты Академии учатся по индивидуальному графику, находясь на тренировочных сборах и соревнованиях. По результатам выполнения студентами заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии [16], [17], [18]

Литература:

1. Mourat Tchoshanov. Engineering of learning: Conceptualizing e-Didactics. – Moscow: The Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2013. – 192 p.

2. Ибрагимов Г.И. Электронная дидактика и электронное обучение: анализ сущностных характеристик.

3. Голицына И.Н. Социальные сети как виртуальное образовательное пространство. // Школьные технологии. – 2013. - №4. – С. 146-154.

4. Arter J., Understanding the Meaning and Importance of Quality Classroom Assessment // Portland, OR: NREL, 1990

5. Hart, D., Authentic Assessment. //New York: Addison-Wesley, 1994

6. Herman, L., Aschbacher P., & Winters L. (1992). A Practical Guide to Alternative Assessment. Alexandria, VA: ASCD

7. Tchoshanov, M., Engineering of Learning Technologies // Moscow, Binom, 2011

8. Challis D., Towards the mature e-portfolios: Some implications for higher education. // Canadian Journal of Learning and Technology, 2005. - 31(3).

9. De Fina A., Portfolio Assessment // Jefferson City, MO: Scholastic Professional Books, 1992

10. Tierney, R., Carter M., & Desai L. Portfolio Assessment in the Reading-writing Classroom. // Noorwood, MA: Christofer-Gordon Publishers, 1991.

11. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Монография. – Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010. – 408 с.

12. Елина Е.Г., Ковтун Е.Н., Родионова С.Е., Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 10-20.

13. Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / Под ред. И.С. Фишман. – Вып. 2 – Самара, 2006. – 80 с.

14. Тушинская О.Ю. Использование активных форм обучения — основа развития познавательной компетентности школьника // Педагогический вестник СКО № 2. 2007. 119

15. Пашкевич А. В. Система оценивания учебных достижений студентов как условие формирования профессионального самоопределения. 2009 г. - http://www.emissia.org/offline/2009/1300.htm.

16. Афзалова А.Н. Использование мобильных технологий для организации самостоятельной работы студентов // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» - 2012. - V.15. - №4. - С. 497-505. URL:http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v15_i4/pdf/9.pdf (дата обращения: 01.07.15)

17. Голицына И.Н., Афзалова А.Н. Использование облачных вычислений в образовательном процессе [интернет] // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» - 2014. - V.17. - №2. – С. 460-468. - ISSN 1436-4522. URL:http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17_i2/pdf/10.pdf (дата обращения: 01.07.15)

18. Афзалова А.Н., Фаткуллов И.Р. Педагогическая система информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе // Образовательные технологии и общество. - 2015. Т. 18. № 4. С. 753-766.

эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам.

Проведенный нами анализ структурных компонентов мнемических способностей учащихся 10-12 лет позволяет рассматривать направленность операционных механизмов. Операционные механизмы испытуемых 10-12 лет имеют направленность в сторону перцептивного, образно-представленческого с тенденцией к мыслительному уровню функционирования.

Для испытуемых с перцептивным уровнем функционирования ОМ характерная обработка запоминаемого материала в явном виде отсутствует (11,52% от выборки).

Для испытуемых с образно-представленческим уровнем функционирования ОМ свойственна обработка запоминаемого материала. Из анализа рисунков испытуемых видно, что они пытаются повернуть, перевернуть фигуру, но не всегда могут это объяснить в самоотчете.

Для испытуемых у которых наблюдается тенденция к появлению мыслительного уровня функционирования ОМ характерно при обработке запоминаемого материала использовать различные виды операционных механизмов (ассоциации, группировка, опорный пункт, мнемический план), как по отдельности, так и в совокупности, образуя системы операционных механизмов.

Представителей с выраженным мыслительным уровнем функционирования ОМ мнемических способностей в исследовании школьников 10-12 лет не обнаружено.

Уровни реализации операционных механизмов мнемических способностей учащихся 10-12 лет, принявших участие в нашем исследовании, представлены на рисунке № 4.

Одни испытуемые способны запомнить стимульный материал за 6 с, а другие испытуемые за 88 с. Это свидетельствует о скорости включения в процесс запоминания операционных механизмов, но включающиеся в процесс запоминания операционные механизмы не всегда показывают высокие результаты (максимальное время запоминания 88 с свидетельствует о средней эффективности запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам с тенденцией к низкой). Проявляется противоречивость таких свойств операционных механизмов как: осознаваемость, эффективность проявления, направленность, конгруэнтность. Они проявляются в системном взаимодействии, и анализировать их изолированно друг от друга практически невозможно.

Скорость включения операционных механизмов у всех четырех групп различна. В результате исследования было выявлено, что скорость включения ОМ замедляется от первой группы к четвертой. Результаты представлены на рисунке № 3.

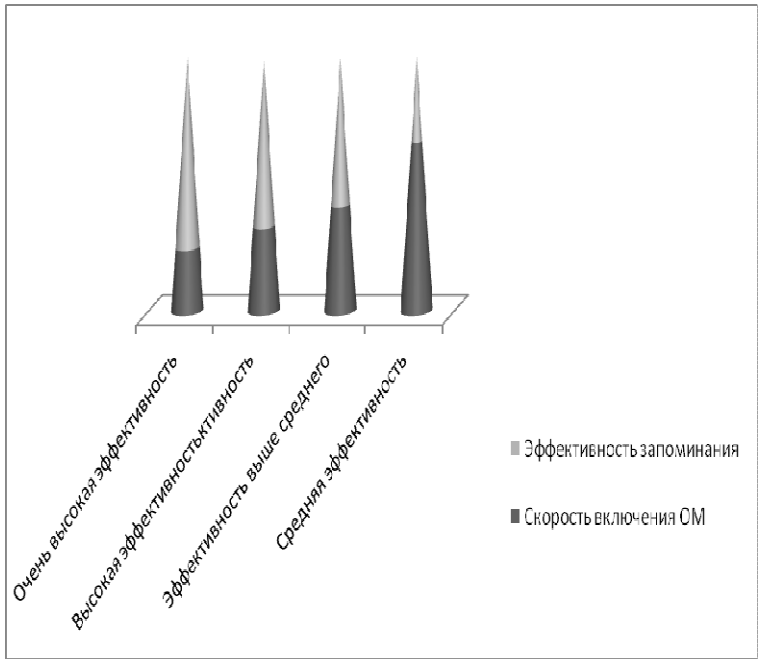


Рисунок 3. Скорость включения ОМ в зависимости от уровня развития мнемических способностей

Анализ результатов, полученных в ходе исследования свидетельствует о том, что чем отчетливее представлена обработка материала в ответах испытуемых, тем больше время запоминания стимульного материала и меньше

Педагогика

УДК: 364.044.24
ББК: 60.991.27

кандидат педагогических наук, доцент Иваненко Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Уральский
государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕЙ В ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ

Аннотация. В статье сделан акцент на социальной работе с приемной семьей в условиях Центра социальной помощи семье и детям, в частности – на социальном сопровождении приемной семьи. В статье определены понятия «приемная семья», «социальная работа», «сопровождение» и «социальное сопровождение»; выделены принципы социального сопровождения приемной семьи и обязанности специалиста по социальной работе в процессе социального сопровождения приемной семьи.

Ключевые слова: приемная семья, социальная работа, сопровождение, социальное сопровождение, принципы.

Annotation. The article is devoted to social work with a foster family in conditions of the Centre of social assistance to families and children and particularly to supporting a foster family. There have been notions «a foster family», «social work», «assistance», «social support» determined. The author points out principles of social assistance of a foster family and duties of a social work expert in the process of social support of a foster family.

Keywords: a foster family, social work, assistance, social support, principles.

Введение. Семья является одной систем социального функционирования человека, важнейшим социальным институтом общества. Приемная семья является сравнительно новым институтом устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Содержание социальной работы можно определить как специфический вид профессиональной деятельности, оказание государственного и негосударственного содействия человеку с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня его жизни, предоставление индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц [11].

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи: рассмотреть социальную работу с приемной семьей в Центре помощи семьи и детям с позиции социального сопровождения.

Задачи: 1) рассмотреть понятия «приемная семья», «социальная работа», «сопровождение» и «социальное сопровождение»; 2) определить принципы социального сопровождения приемной семьи; 3) выделить обязанности специалиста по социальной работе в процессе социального сопровождения приемной семьи.

Изложение основного материала статьи. Каждая приемная семья, воспитывающая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сталкивается со многими проблемами и трудностями в различных жизненных ситуациях [1].

Необходимо также учитывать, что и дети, которые попали в приемную семью, имеют свой жизненный опыт, свои индивидуальные потребности, а также имеют индивидуальные психологические травмы, особенности психологического развития. Для того чтобы ребенок мог адаптироваться в новых условиях жизни, смог преодолеть различные барьеры: социальные, эмоциональные, психологические необходимо время.

Цель приемной семьи – создание таких условий, чтобы приемный ребенок находился как можно дольше в отношениях с приемными родителями, не менял этих родителей и тем самым имел надежду, что существующие связи сохранятся в будущем, по достижении им совершеннолетия.

Сегодня мы можем увидеть разные трактовки понятия «приемная семья»:

приемная семья – объединение людей с целью устройства на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, связанное общностью быта и взаимной ответственностью [12].

приемная семья – группа людей с близкими социальными или личными связями, даже если между ними нет никаких кровных связей [9].

приемная семья – объединение людей с целью устройства на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, связанное юридической, хозяйственно-бытовой общностью и взаимной ответственностью; первичная институционализируемая социальная форма совместной жизни приемных родителей и их воспитанников [13].

приемная семья – малая группа, создаваемая в целях воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [6].

приемная семья – малая социальная группа, члены которой связаны договорными отношениями, общностью быта, взаимной моральной и материальной ответственностью [5].

Приемная семья отличается от опекунской семьи, семьи-усыновителя, семейного детского дома. Одним из отличительных признаков приемной семьи является специфическое основание возникновения – договор о ее создании. Она является самостоятельной формой семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Взаимоотношения между приемными родителями, между приемными родителями и приемными детьми могут стать моделью семьи для приемного ребенка. Поэтому процесс подбора приемных родителей для ребенка специалистами по социальной работе является достаточно важным.

Приемная семья дает возможность максимально приблизить воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к реальной жизни. В такой семье воспитывается полноценная личность, подготовленная к выполнению различных социальных ролей.

Приемная семья способно формировать у детей навыки преодоления трудных жизненных ситуаций, психологическую защиту и правильное поведение при стрессах; морально-этическую установку на создание собственной стабильной семьи.

Социальная работа – это многофункциональная профессиональная деятельность. По своему организационно-формальному признаку ее можно представить как систему процедур, приемов и методов, осуществляемых в процессе решения сложных и слабоструктурированных социальных проблем [3].

увеличивается и как следствие время включения операционных механизмов замедляется. Если сравнивать самоотчеты данной группы с предыдущими группами, то следует отметить, что самоотчеты немногословные, скудные по содержанию, не все испытуемые могут четко объяснить, что они делали и как запоминали. Из отчетов испытуемых так же следует, что операционные механизмы представлены в виде ассоциаций. Основной способ обработки запоминаемого материала характерный для данной группы - повторение. Анализ рисунков показывает, что испытуемые долго воспроизводят почти один и тот же рисунок, далекий от оригинала и только после 45-50 повторений включаются в процесс запоминания операционные механизмы и начинается обработка запоминаемого материала.

Данные, которые мы получили в результате исследования эффективности запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам представлены на рисунке № 2.

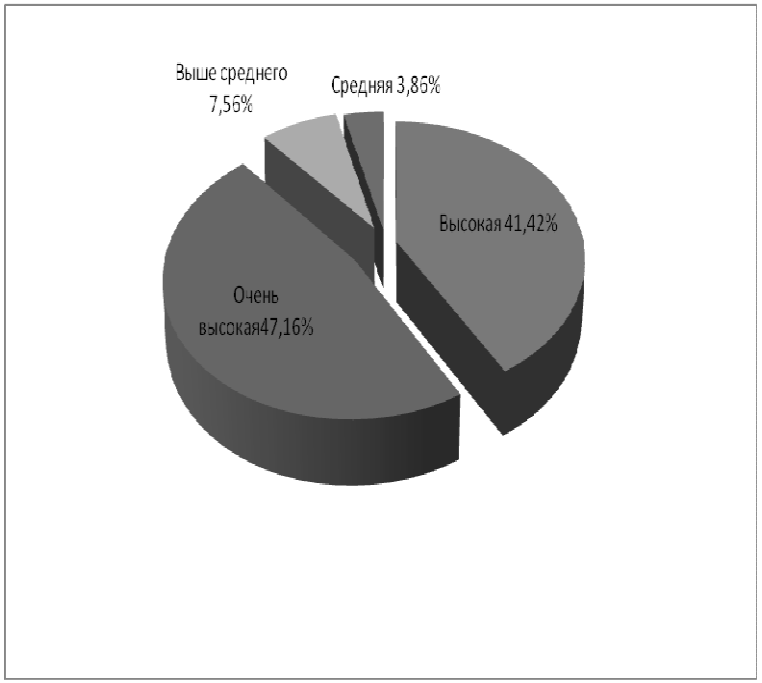


Рисунок 2. Эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам

Полученные результаты показывают, что для детей 10-12 лет показатель эффективности запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы имеют разнообразную степень выраженности.

функциональных механизмов у данной группы выше среднего с тенденцией к высокой. У данной группы испытуемых скорость включения операционных механизмов ниже, чем у предыдущей группы, о чем свидетельствует увеличение времени запоминания. Операционные механизмы в основном реализуются на перцептивном уровне, так как испытуемые, как правило, запоминают фигуру делением ее на части. Все испытуемые ответили, что не сразу выделили части фигуры для запоминания, а попытались запомнить сначала фигуру целиком, это подтверждает, что операционные механизмы включаются в запоминание только после определенного количества повторений запоминаемого материала. Операционные механизмы представлены следующими видами: группировка, перекодирование, опорные пункты. Набор опорных пунктов у представителей данной группы разнообразный, но в отличие от предыдущей группы отсутствуют такие виды как – мнемический план. Преобладают ориентировочные действия, а планирующие и контролирующие прослеживаются не у всех. На вопросы: «Старался ли ты построить какой-либо план для запоминания?», «Чувствовал ли ты необходимость проверять себя при запоминании? Каким образом ты проверял, контролировал себя при запоминании?» испытуемые давали как положительные, так и отрицательные ответы. В процентном отношении отрицательных было немного больше – 60 % на 40%.

Из самоотчетов испытуемых и анализа их рисунков следует то, что запоминание у испытуемых данной группы осуществляется за счет операционных механизмов, которые реализуются на перцептивном уровне и функциональных механизмов.

3 группа – испытуемые эффективность запоминания, у которых выше среднего (7,56 % от выборки).

Результат достигается благодаря функциональным и операционным механизмам, но при этом следует отметить, что функциональные механизмы у представителей данной группы развиты слабее, чем у предыдущей группы. Операционные механизмы включаются в процесс запоминания медленнее, чем у представителей второй группы. Представители данной группы пытались запомнить стимульный материал путем многократных повторений и только после того как эти попытки не получили результата начинают применять способы обработки (приблизительно после 20 повторения). Операционные механизмы представлены группировкой, ассоциациями, перекодированием реализующимися на перцептивном уровне. Более сложные мнемические приемы в самоотчетах испытуемых и при детальном анализе рисунков не прослеживаются. Процесс запоминания происходит за счет деления фигуры на части, но более растянут во времени. Действия планирования и контроля практически отсутствуют, регулирующие механизмы не прослеживаются.

На основе анализа результатов можно сделать вывод, что запоминание у данной группы испытуемых осуществляется за счет средней продуктивности функциональных механизмов и медленно включающихся операционных механизмов.

4 группа – испытуемые со средней эффективностью запоминания (3,86% от выборки).

Результат достигается за счет развивающихся операционных и функциональных механизмов. Продуктивность функциональных механизмов средняя с тенденцией к низкой. Время запоминания стимульного материала

М.Н. Гуслова рассматривает понятие «социальная работа» как профессиональную деятельность, целью которой является содействие людям, социальным группам и общностям в преодолении личностных и социальных трудностей посредством поддержки, защиты, коррекции и реабилитации, а также путем изменения или реформирования отдельных элементов социальной системы [2].

Можно выделить следующие направлениям деятельности специалиста по социальной работе в Центре помощи семье и детям (далее – ЦПСиД) при взаимодействии с приемной семьей:

изучение соответствия объективных и субъективных характеристик семьи, претендующей взять ребенка;

подготовка потенциальных приемных родителей к содержанию в семье ребенка, оставшегося без попечения родителей;

социальное сопровождение ребенка в приемной семье;

работа по оценке эффективности функционирования приемных семей;

коррекционная и профилактическая работа с приемной семьей [10].

Применительно к приемным семьям в ЦПСиД используются различные технологии социальной работы, выбор которых зависит от той ситуации, в которой находится приемная семья. Ими могут быть: социальная профилактика, социальная реабилитация, социальная помощь и защита, социальное сопровождение, социальное обслуживание в сфере быта и др.

Мы остановимся более подробно на социальном сопровождении приемной семьи в условиях ЦПСиД.

В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Сопровождение реализуется непосредственно в совместной деятельности, что принципиально его отличает от процесса управления, который может осуществляться извне и дистантно, без оказания непосредственной помощи, личного участия и заботы [7].

Нельзя не согласиться с определением Л. М. Шипицыной и Е.И. Казаковой в том, что сопровождение – это одна из форм социальной помощи, обеспечивающая создание условий для принятия клиентом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Оно реализуется непосредственно в совместной деятельности, что принципиально его отличает от процесса управления, который может осуществляться извне и дистантно, без оказания непосредственной помощи, личного участия и заботы [8].

Е.И. Холостова рассматривает понятие «социальное сопровождение» как особый вид деятельности социальных служб и особый тип деятельных взаимоотношений со специалистами социальной сферы [15].

Целью социального сопровождения приемной семьи в ЦПСиД является защита и обеспечение соблюдения прав и интересов ребенка, оптимальных условий жизни и развития с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка путем предоставления социальных услуг приемной семьи.

Необходимо выделить виды социальных услуг, которые должен предоставлять специалист по социальной работе ЦПСиД приемной семье в процессе социального сопровождения: социально-экономические; юридические (правовые); информационные; социально-педагогические; психологические; социально-медицинские.

Содержание социального сопровождения приёмной семьи в каждом отдельном случае обусловлено её индивидуальными особенностями: структурой, материальным положением, характером внутренних отношений, спецификой проблем, степенью их остроты, аспектом неблагополучия.

Частота визитов и количество встреч социального работника и приемных родителей зависит от этапа адаптации ребенка в семье, социально-психологического климата в семье, развития отношений между приемными детьми и приемными родителями, а также отношений с другими членами семьи, от умения приемных родителей самостоятельно решать проблемы детей.

Специалист по социальной работе в процессе социального сопровождения приемной семьи выполняет различные функции: организационную, посредническую, коммуникационную, оценочную, консультативную, координационную, аналитическую и др.

Принципы социального сопровождения – это гуманное отношение к приёмной семье, каждому ее члену и вера в их силы; квалифицированная помощь и поддержка.

Социальное сопровождение как любой процесс основывается на ряде принципов:

личностного центрирования сопровождения, который предполагает рассматривать личность каждого клиента как уникального в своем социальном становлении, способного самостоятельно сделать свой социальный и экзистенциальный выбор, для которого социальное сопровождение выступает в качестве средства осмысления своей жизненной ситуации;

персонификации, который предполагает выбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого клиента;

конвенциалъности, предполагает, что реализация задач сопровождения ограничена соглашением на его осуществление, основой которого являются потребности самого клиента;

оптимистической стратегии, предполагает, что субъекты сопровождения рассматривают социализацию, адаптацию и интеграцию клиента с учетом того позитивного социального опыта, которым он владеет, при этом должно доминировать убеждение в позитивном его развитии;

социального побуждения, который предполагает включение клиента в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции [2].

Л.В. Мардахаев выделяет следующие принципы сопровождения приемной семьи:

принцип непрерывности;

принцип целесообразной активности специалиста в процессе сопровождения;

принцип конструктивности во взаимоотношениях между сотрудником и приемными родителями;

принцип приоритетности целесообразной самоактивности родителей в разрешении возникшей проблемы в процессе сопровождения [4].

Появление операционных механизмов в структуре мнемических способностей качественно меняет процесс запоминания и воспроизведения материала.

Операционные механизмы мнемических способностей (ОМ) – это мнемические действия (способы) при помощи которых происходит обработка запоминаемого материала, что приводит к эффективности процессов памяти.

В качестве основных показателей исследования операционных механизмов мнемических способностей были использованы:

- скорость включения операционных механизмов в процесс запоминания;
- набор применяемых операционных механизмов;
- умения субъекта управлять процессом запоминания и применением способов организации материала;
- эффективность мнемической деятельности, осуществляемой за счет системы функциональных (ФМ), операционных (ОМ), регулирующих механизмов (РМ).

Данные, которые мы получили в ходе исследования процесса и результата запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы позволили нам выделить 4 группы испытуемых:

1 группа - испытуемые с очень высокой эффективность запоминания благодаря ФМ и ОМ (41,42 %).

Результат достигается испытуемыми благодаря высокоразвитым функциональным и операционным механизмам. Продуктивность функциональных механизмов у данной группы является высокой. Скорость включения операционных механизмов достаточно высока. Уже с первых моментов предъявления стимульного материала они начинают активно обрабатывать запоминаемый материал. Операционные механизмы представлены такими видами, как группировка, опорные пункты, мнемический план, структурирование, достраивание запоминаемого материала. Об этом мы сделали заключение исходя из анализа связей самоотчетов испытуемых и характера их рисунков. Операционные механизмы реализуются на перцептивном уровне. В некоторых случаях отмечена тенденция к обработке запоминаемого материала на мыслительном уровне, что в основном проявляется в желании испытуемых изменить, перестроить запоминаемую фигуру. Также из отчетов испытуемых можно сделать вывод о наличие у данной группы контролирующих действий и присутствии планирующих действий. На вопрос: «Чувствовал ли ты необходимость проверять себя при запоминании?» большинство испытуемых дали положительный ответ. На вопрос: «Старался ли ты построить какой-либо план для запоминания?» испытуемые отвечали, как положительно, так и отрицательно. Создаются предпосылки для возникновения регулирующих механизмов, и они только начинают свое формирование.

Анализ рисунков совместно с анализом самоотчетов испытуемых дает возможность сделать вывод о том, что операционные механизмы начинают формировать систему с высокоразвитыми функциональными механизмами.

2 группа – испытуемые с высокой эффективностью запоминания благодаря ФМ и ОМ (47,16 %).

Наиболее многочисленная группа, как и при анализе запоминания с опорой на функциональные механизмы. Запоминание осуществляется за счет операционных и функциональных механизмов. Продуктивность

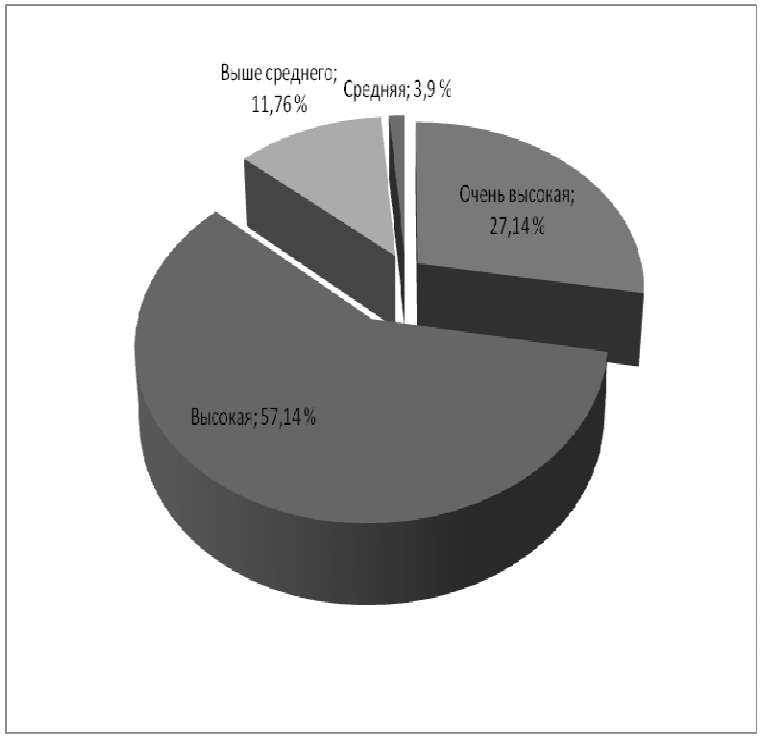


Рисунок 1. Продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы мнемических способностей

Характеристика процесса запоминания с опорой на функциональные механизмы показывает, что испытуемым свойственна неосознанность действий, связанных с запоминанием невербального, логически не связанного материала, но при этом наблюдается высокая продуктивность запоминания. У 57,14 % от выборки высокая продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы. Запоминание осуществляется на уровне запечатления, обработка запоминаемого материала практически отсутствует. Школьники 10-12 лет способны быстро запоминать предоставленный материал, но у большинства испытуемых процесс запоминания осуществляется на неосознанном уровне. Это позволяет нам сделать вывод о том, что запомненная таким способом информация хранится небольшое количество времени и не используется учащимся в дальнейшем. При этом следует отметить, что у небольшого количества испытуемых появляется процесс осознания и это связано с тем, что испытуемые непросто запечатлевают, а используют различные приемы для обработки запоминаемого материала (появление операционных механизмов).

Е.И. Холостова считает, что процесс сопровождения приёмной семьи предусматривает диагностический, организационный и коммуникативный этапы.

1. На диагностическом этапе по специальной схеме изучаются материальные возможности и бытовые условия жизни семьи, эмоционально-психологический климат, образовательный, общекультурный уровень, характер проведения свободного времени, распределение ролей и обязанностей, организация совместной деятельности, а также выявляются проблемы семьи в целом и каждого его члена в отдельности.

2. На организационном этапе создаются условия для включения членов семьи в оценку ситуации и ресурсов, проектирование или адаптацию помогающих программ, организацию семейно-бытового совместного труда, налаживание общения, внешних и внутренних связей.

3. На коммуникативном этапе поддерживаются сформированные умения и навыки, расширяются используемые средства, стимулируется перевод помощи в самопомощь [14].

К обязанностям специалиста по социальной работе в ЦПСиД в процессе социального сопровождения приёмной семьи относятся:

способность обеспечивать допустимое и целесообразное посредничество между ребёнком-сиротой, приёмной семьёй – с одной стороны, и обществом, различными государственными и общественными структурами – с другой; выполнять своеобразную роль «третьего человека», связующего звена между детьми и микросредой, между детьми и взрослыми, приёмной семьёй и обществом;

защита интересов детей-сирот, оказание им помощи, посредничество между ребёнком и детским коллективом, семьёй, специалистами;

изучение интересов и потребностей детей в различных видах деятельности, разработка программы по работе с приёмной семьёй;

изучение психолого-педагогических особенностей детей-сирот, условий жизни, выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, предупреждение конфликтных ситуаций и отклонений в поведении;

принятие мер по созданию безопасной и комфортной обстановки, обеспечению охраны жизни и здоровья детей, пропаганда здорового образа жизни приёмной семьи;

оказание помощи приёмным родителям в развитии их воспитательных возможностей и положительного влияния; выявление трудностей в приёмной семье и помощь в их разрешении;

взаимодействие с педагогическими и медицинскими работниками, специалистами социальных служб, органами опеки и попечительства;

участие в методической работе, систематическое повышение квалификации и профессионализма.

Выводы, которые можно сделать, исходя из всего вышесказанного:

Мы рассматриваем приемную семью как малую социальную группу, члены которой связаны договорными отношениями, общностью быта, взаимной моральной и материальной ответственностью. Приемная семья дает возможность максимально приблизить воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к реальной жизни. Она формирует у детей навыки преодоления трудных жизненных ситуаций, психологическую

защиту и правильное поведение при стрессах, а также морально-этическую установку на создание собственной стабильной семьи.

Социальная работа – профессиональная деятельность, цель которой есть содействие людям, социальным группам и общностям в преодолении личностных и социальных трудностей посредством поддержки, защиты, коррекции и реабилитации, а также путем изменения или реформирования отдельных элементов социальной системы.

Мы согласны с мнением Е.И. Холостовой, что социальное сопровождение – это особый вид деятельности социальных служб и особый тип деятельных взаимоотношений со специалистами социальной сферы.

Социальное сопровождение приемной семьи со стороны специалиста по социальной работе в Центре помощи семье и детям строится на принципах: 1) непрерывности; 2) целесообразной активности специалиста в процессе сопровождения; 3) конструктивности во взаимоотношениях между сотрудником и приемными родителями; 4) приоритетности целесообразной самоактивности родителей в разрешении возникшей проблемы в процессе сопровождения.

Литература:

1. Белкина А. Приемная семья: опыт, развитие, перспективы // Социальная работа. 2005. № 1.

2. Гуслова М.Н. Теория и методика социальной работы: учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 360 с.

3. Зайнышев И.Г. Технология социальной работы: учеб. пособие. М.: Владос, 2000. 240 с.

4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. 5-е изд., перераб. и допол. М.: Юрайт, 2011. 797 с.

5. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. М.: Академия, 2002. 220 с.

6. Медведева Е.С. Словарь терминов по теории социальной работы. М.: Юристъ, 1997. 424 с.

7. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.

8. Приемная семья как форма опеки и попечительства: учеб. пособие / М.И. Фетюхин, С.Ю. Кочеткова, Ю.М. Фетюхин; Волгогр. гос. ун-т. Волгоград : Перемена, 2000. 55 с.

9. Психологическая энциклопедия / ред.: Р.Корсини, А.Ауэрбах. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.

10. Работа с кандидатами в приемные родители до момента приема ребенка в семью: метод. рекомендации / Е.А. Цурпал. Новосибирск, 2011. 58 с.

11. Словарь-справочник по социальной работе / М.А. Гулина. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

12. Социологическая энциклопедия: в 2 т. / рук. авт. колл. Г.Ю. Семигин. М.: Мысль, 2003. Т.2: Н-Я. 862 с.

13. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский [и др.]. М.: ИНФРА-М, 2006. 574 с.

14. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и Ко, 2013. 244 с.

15. Холостова Е.И. Технология социальной работы: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2004. 400 с.

1 группа – с очень высокой продуктивностью ФМ (27,14 % от выборки). Результат достигается за счет функциональных механизмов, без учета уровня развития операционных механизмов. Описать процесс запоминания испытуемые данной группы не могут. Испытуемые данной группы не осуществляют обработку запоминаемого материала, просто механически запоминают, делают это неосознанно.

2 группа – с высокой продуктивностью ФМ (57,14 % от выборки). Наиболее многочисленная группа. В отличие от предыдущей группы результат достигается благодаря функциональным и включающимся в запоминание операционным механизмам, так как у представителей данной группы появляется процесс обработки запоминаемого материала. Испытуемые данной группы могут описать процесс запоминания поэтапно и ответить на вопросы как они это делали. Испытуемые данной группы использовали различные приемы обработки запоминаемого материала: считали количество линий, треугольников, старались запомнить их расположение относительно друг друга, пытались выстроить ассоциации, сравнить изображение линий с каким-либо рисунком. Это свидетельствует о том, что у испытуемых данной группы начинают появляться операционные механизмы и они включаются в процесс запоминания. Скорость включения операционных механизмов различна, так как одни начинают процесс обработки с первого предъявления стимульного материала, а другие только после нескольких повторений. Действия планирования и контроля представлены не во всех в отчетах испытуемых, что дает нам возможность сделать вывод о том, что планирующие и контролирующие действия начинают развиваться, но не всегда испытуемые могут их проанализировать самостоятельно и сделать об этом отчет.

3 группа – продуктивность ФМ выше среднего (11,76 % от выборки). Время запоминания стимульного материала у испытуемых данной группы увеличивается. При этом следует отметить, что процесс обработки запоминаемого материала носит поэтапный характер, но мало осознаваем в отличие от предыдущей группы. Испытуемые не в состоянии развернуто ответить на вопрос как они запоминали фигуру. Действия контроля и планирования у испытуемых данной группы практически отсутствуют. Эти данные подтверждаются анализом ответов испытуемых на следующий вопрос: «Пытался ли ты построить какой-либо план запоминания?» - большинство испытуемых ответили отрицательно.

4 группа – средняя продуктивность ФМ (3,96 от выборки).

Время запоминания у представителей данной группы увеличивается, и процесс запоминания характеризуется большей развернутостью и поэтапностью, в отличие от других групп. Запоминание осуществляется как с опорой на функциональные механизмы, так и благодаря функциональным и операционным механизмам. Для испытуемых данной группы характерна различная скорость включения операционных механизмов, а у некоторых испытуемых запоминание осуществляется с опорой на функциональные механизмы, роль операционных механизмов незначительна.

Показатели продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы исследуемых нами учащихся 10-12 лет представлены на рисунке №1.

Решение этой важной задачи можно достичь путем изучения таких важных вопросов как природа мнемических способностей, условия развития мнемических способностей, роль и место мнемических способностей в структуре интеллекта.

Мнемические способности – это средства организации информации, имеющие индивидуальную, субъектно-деятельностную и личностную, проявляющиеся в продуктивности и качественном своеобразии запоминания, сохранения, узнавания, забывания и воспроизведения (Л.В. Черемошкина).

Структура мнемических способностей представляет собой систему разноуровневых механизмов: функциональных, операционных и регулирующих

Мнемические способности играют продуктивную роль в осуществлении разных форм психической деятельности человека, являются основой обучаемости и условием полноценного формирования личности человека.

Изложение основного материала статьи. Развитие способности личности ориентироваться в многообразных потоках информации, оперативно перерабатывать, сохранять и самое главное активно использовать ее с целью саморазвития, самореализации, в поведении и деятельности является одной из перспективных задач современной психологии. В связи с чем проблема исследования механизмов мнемических способностей является актуальной. При этом следует отметить, что на данном пути возникает целый ряд трудностей, связанных с тем, что на сегодняшний момент в психологии недостаточно разработаны диагностические методы исследования мнемических способностей и их структурных компонентов. Это затрудняет вопрос анализа процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации, что является немаловажным в процессе обучения при изучении нового материала.

Задачей нашего исследования является анализ методов исследования и диагностики механизмов мнемических способностей.

Для решения поставленной задачи мы использовали метод развертывания мнемической деятельности В.Д. Шадрикова и Л.В. Черемошкиной, целью которого является изучение уровня развития и эффективности мнемических способностей и их компонентов.

В нашем исследовании принимали участие 70 учащихся 10-12 лет. В качестве основного показателя исследования функциональных механизмов мнемических способностей был использован показатель продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы.

Функциональные механизмы мнемических способностей – это генотипически и врожденно обусловленные свойства функциональных систем мозга, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в эффективности процессов запоминания, сохранения, воспроизведения информации.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что функциональные механизмы мнемических способностей школьников 10-12 лет имеют индивидуальную меру выраженности. На основе количественно-качественного анализа полученных результатов были выделены четыре группы испытуемых с разными уровнями эффективности запоминания с опорой на функциональные механизмы.

Педагогика

УДК 378 (07)

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики Илалтдинова Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Фролова Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье обосновывается актуальность разработки технологии наставничества для профессионального развития педагога. Раскрыто современное понимание эффективности наставничества, зависящее от разделяемого участниками представления об оптимальном образовательном процесс, от качества сессии с наставником и сформированности позитивной установки молодого педагога на возможность профессионального развития.

Ключевые слова: наставник, молодой педагог, сессия с наставником, эффективность наставничества.

Annotation. This article explains the relevance of the development of mentoring in professional development of a teacher. The current understanding of the effectiveness of mentoring, depending on the participants shared vision of the optimal educational process, the quality of a mentoring session and building of positive attitudes of beginning teachers to their professional development opportunities.

Keywords: mentor, teacher, mentoring session, mentoring effectiveness.

Введение. Современные процессы модернизации педагогического образования в России актуализируют [1] проблемы обеспечения эффективного входа в профессию выпускников, их первичной адаптации на рабочем месте и профессиональном развитии.

Существуют различные способs профессионального становления и развития характерные для различных областей деятельности. Релевантной для педагогической деятельности является рефлексивная модель профессионального развития, включающая три последовательных этапа: первый – приобретение теоретических и практических знаний в процессе получения высшего образования; второй – применение полученных знаний на практике, осмысление и обобщение этого опыта; третий – собственно профессиональное мастерство как результат продолжительного второго этапа.

Роль наставника чрезвычайна важна, когда выпускник находится на этапе приобретения и осмысления [2] опыта профессиональной деятельности. Кроме

этого она актуализируется уже и в процессе педагогических практик во время получения институционального педагогического образования.

На современном этапе приходиться констатировать наличие ряда проблем в этой области. Во-первых, в период с 1990-х гг. началась постепенная утеря традиций наставничества, сложившихся в советской школе. Во-вторых, рост нагрузки на представителей школьной администрации привел к тому, что их деятельность в качестве наставников была свернута и отчасти формализована, сохранилась и развивалась лишь в единичном опыте.

При этом отечественное образование имеет богатые традиции наставничества в сфере педагогической деятельности, работа с молодым педагогом проводилась и проводится в наших школах в различных формах, входит в обязанности представителей школьной администрации, школьные и районные методические объединения работают с молодыми педагогами, на разных уровнях развиваются конкурсные программы. Все это, наряду с ростом интереса к качеству подготовки педагога, дает основание для заключения о перспективности этой проблематики.

Основным недостатком отечественной традиции наставничества, на наш взгляд, является отсутствие специальной подготовки. По сути, наставник работает с молодым педагогом так, как с ним работали его наставники и в силу собственного приобретенного и осмысленного опыта практической педагогической и наставнической деятельности. Наставническая компетенция формируется путем передачи опыта от «мастера» и в результате самообразования. Сегодня в условиях технологизации образования необходимо описание наставнической компетенции, разработка критериев ее сформированности и требований к формированию, разработка содержания, технологий подготовки наставников, технологий работы наставника.

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи мы рассмотрим технологии работы наставника с молодым педагогом. Зарубежная практика наставничества активно развивалась именно в этих направлениях последние 20 лет и имеет значительные достижения, которые без сомнения обогатят развивающиеся в современных условиях отечественные традиции. Данная статья посвящена обобщению представленной в англоязычной литературе и практике технологии наставничества («mentoring»), которую мы считаем чрезвычайно полезной для развития института наставничества в нашей стране.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях, посвященных практике наставничества, дифференцируются [4, 7] понятия «хороший менторинг» и «эффективный менторинг». Эффективность менторинга заключается в произведенном устойчивом изменении деятельности педагога, определяющей активизацию процесса познания-изучения его учеников на уроке. Соответственно успешность профессионального развития молодого специалиста оценивается по уровню успешности решения им профессиональных задач. А именно, по успехам и образовательным достижениям его учеников. Не деятельность педагога на уроке, а позитивные изменения в достижениях его учеников рассматриваются как показатель успешности педагога в профессиональной деятельности. Критериальная база выстраивается в логике успешности обучающихся.

В свою очередь, успешность молодого специалиста доказывает эффективность наставничества. Таким образом, сегодня мы наблюдаем сдвиг в оценке результативности профессионального развития педагога на оценку

2. Словарь гендерных терминов (Под ред. А.А.Денисовой) Региональная обществ. организация «Восток – Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация - 21 век, 2002. – 256 с.

3. Ольшанский И.Г. Тексты брачных объявлений как источник гендерной самоидентификации // Гендер как интрига познания / Ред. А.В. Кириллина. – М.: Рудомино, 2000. – С. 243-247.

4. Халеева И.И. Гендер как интрига познания // Гендер как интрига познания / Ред. А.В.Кириллина. – М.: Рудомино, 2000.

5. Пушкарева Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы в системе исторических наук // Женщина. Гендер. Культура. — М., 1999.

6. Ушакин С.А. Поле пола // Женщина. Гендер. Культура. - М., 1999.

Психология

УДК: 159.95

кандидат психологических наук, доцент Петрова Елена Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего
образования Московской области «Государственный
гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И ОПЕРАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 10-12 ЛЕТ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме диагностики мнемических способностей, оптимальным методам исследования структурных компонентов мнемических способностей. Представлен подробный анализ особенностей функционирования мнемических способностей школьников 10-12 лет.

Ключевые слова: память, мнемические способности, функциональные и операционные механизмы.

Annotation. This article is devoted to the problem of diagnostic of mnemonic abilities and optimal ways of exploration of structure components of mnemonic abilities. It shows a detailed analysis of characteristics of operation of mnemonic abilities between 10-12 years pupils.

Keywords: memory, mnemonic abilities, functional and operational mechanisms.

Введение. Вопросу всестороннего развития личности ребенка в процессе обучения уделяется большое внимание в психолого-педагогических исследованиях, многие из которых легли в основу действующих обучающих и развивающих программ образовательных организаций.

В современном мире к человеку в процессе его развития и обучения предъявляется все больше требований, которые связаны с совершенствованием интеллектуальных функций, где особое место отводится памяти как мнемической функции.

Глобальная информатизация общества предполагает саморазвитие и самосовершенствование мнемической деятельности человека.

помощи языковых средств и соответствующих дискурсивных практик [3, с. 8]. Таким образом, нет единой жестко предписанной роли мужчины или женщины. Каждый человек выполняет ряд разнообразных ролей, например, жены, матери, студентки, дочери, подруги и так далее. Иногда эти роли не совмещаются, что ведет к ролевому конфликту. В настоящее время имеются данные о том, что выполнение многих ролей способствует психологическому благополучию личности. В современных социально-гуманитарных исследованиях гендер выступает как элемент научной модели человека: исследуя феномены, связанные с полом, ученые исходят из его социальной и культурной, а не только природной обусловленности.

Выводы. Итак, понятия «пол» и «гендер» различны, хотя часто употребляются как синонимы. Под гендером понимают социокультурный пол, искусственно сконструированный, наложенный на биологическую данность в процессе социализации личности в культуре, посредством языка. Взаимодействие между полами во многом регламентируется закрепленными, глубоко укоренившимися в обществе социальными стереотипами, представлениями о нормальном и дозволенном для представителей каждого пола. Четкое разграничение полов имеет не только биологическую природу – оно социально обусловлено и касается не только самих индивидов, но и окружающих их вещей и предметов. Мужское или женское начало приписывается различным явлениям окружающей действительности.

С самого раннего детства мальчик осознает себя будущим мужчиной (сильным, твердым, напористым и т.п.), девочке внушается, что она – будущая женщина (мягкая, красивая, пассивная). Так закладываются основы гендерной идентичности (четкого набора гендерно обусловленных ролей), связанной с половой идентичностью, но не тождественной ей. Гендерная идентичность включает также набор соответствующих поведенческих установок, ментальных и когнитивных стратегий, принятых в данном обществе для каждого пола.

Современная гендерная теория не пытается оспорить существование тех или иных биологических, социальных, психологических различий между конкретными женщинами и мужчинами. Она просто утверждает, что сам по себе факт различий не так важен, как важна их социокультурная оценка и интерпретация, а также построение властной системы на основе этих различий. В основе гендерных исследований лежит идея о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. Основой классических гендерных исследований является не просто описание разницы в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, но анализ власти и доминирования, утверждаемых в обществе через гендерные роли и отношения. Долгое время господствовала точка зрения об «ущербности», игнорировании образа женщины в языке и культуре. В настоящее время эта тенденция сглаживается, растет статус женщин, в связи с этим появляется понимание множественности, вариативности пола.

Литература:

1. Хакимова Г.Ш. Гендерный фактор в английских паремиях в сопоставлении с русскими: Автореферат; Башкирский гос. ун-т. – Уфа, 2003. – 24 с.

деятельность обучающегося с оценки деятельности молодого педагога и его эмоциональной поддержки в процессе наставничества.

Традиционный менторинг [3, 5] строится на заданной системе способов, приемов, методов и технологий, которые использует наставник на менторской сессии. «Эффективный» менторинг выдвигает идею ориентации на конкретную педагогическую ситуацию, совместный с молодым педагогом поиск решений выявленных проблем по принципу «здесь и сейчас».

В логике «эффективного» менторинга предлагается комплекс требований к проведению обсуждения педагогической деятельности (урока) молодого учителя. Анализ урока – сессия с наставником (mentoring session) – основная форма взаимодействия наставника и молодого педагога, методически организованная встреча. Сессии с наставником рассматриваются как целостный единый процесс, в котором четко прослеживается связь с последующей и предыдущей сессией и практической деятельностью педагога в период между сессиями.

Оценка устойчивого изменения профессионального поведения молодых педагогов проводится на основе наблюдения образовательных результатов деятельности обучающихся с посещением уроков и оценивании успешности профессиональной деятельности по системе критериев. Выдвигается тезис, что педагог может делать все правильно, но важно не то, что он делает, а то, какие результаты демонстрируют учащиеся. Практика предостерегает, что возможны ситуации, когда педагог может делать все правильно, и дети могут быть очень вовлечены в процесс, но при этом они ничему не научаются. Работа наставника – не просто способствовать изменению поведения педагога, а способствовать реальным, заметным, значимым и измеряемым изменениям в опыте и результатах обучающихся за счет значимого вклада педагога.

Результаты исследований в США показывают, что определяющими условиями эффективности менторинга являются интенсивность и индивидуализация профессиональной деятельности, устойчивая профессиональная мотивация молодых педагогов, стремление к профессиональному развитию.

Практика развития наставничества в США [6, 8] обосновывает и доказывает «формулу» эффективности наставничества, которая содержит ряд требований к организации взаимодействия молодого педагога и наставника, проведению обсуждения практической педагогической деятельности молодого педагога –сессии с наставником.

Эффективность формирования позитивных изменений в педагогической деятельности молодого педагога зависит, во-первых, от наличия четких и разделяемых наставником и молодым педагогом представлений об образовательном процессе, его качестве, результатах, во-вторых, от качества обратной связи, которую дает наставник и, в-третьих, от наличия устойчивой позитивной установки молодого педагога на возможность собственного профессионального развития, возможность формирования желаемых профессиональных свойств, качеств и моделей поведения.

Четкость представлений об образовательном процессе предлагается формировать посредством разработки комплекса рубрик (rubrics), описывающих признаки эффективного преподавания и учения. В отечественной традиции эта идея отражается практике использования так называемых опор для анализа урока.

Рубрики могут включать два блока - характеристика рабочей атмосферы (время занятости обучающихся, их концентрации на задании, внимание педагога за происходящим и реакция обучающихся на замечания педагога) и оценка степени овладения материалом обучающимися (отбор материала, система упражнений на понимание, тренировку и качество обратной связи). Для каждой рубрики в блоке разрабатываются показатели, описывающие достаточный уровень сформированности качества, а также фокус наблюдения для наставника и вопросы, которые могут использоваться наставником для определения качества показателя.

Разделяемые наставником и молодым педагогом представления об оптимальном образовательном процессе позволяют им говорить на одном терминологическом языке в процессе обсуждения урока, направлять разговор на важные и актуальные навыки, иметь четкое общее представление о целевом ориентире, выраженном в признаках успешности обучающихся. При этом, образовательный процесс необходимо рассматривать не с позиции педагога, а с позиции обучающегося. Таким образом, предметом анализа является восприятие обучающимся педагогической действительности - то, что обучающийся видит, делает, говорит, думает в каждый конкретный этап урока.

Рубрики являются основным инструментом проведения сессии с наставником. Они не должны быть универсальными, идеальными. Главное, чтобы эти рубрики принимались за основу профессионального развития и молодым педагогом, и наставником. Взаимодействие наставника и молодого педагога начинается со знакомства, обсуждения рубрик, которые составляют основу их совместной деятельности.

Качество обратной связи, которую дает наставник, определяется двумя основными принципами организации сессии с наставником, которые мы формулируем на основе анализ литературы.

1. Анализ профессиональной деятельности молодого педагога проводится на основе одной приоритетной цели. Один навык выявляется наставником как значимый для развития, рекомендуется к отработке молодым педагогом в период до следующей сессии с наставником и качество его развития демонстрируется и обсуждается на следующей сессии наставником.

За несколько минут урока педагог принимает множество решений и использует множество педагогических приемов, которые и являются составляющими педагогического мастерства. Опыт показывает, что невозможно молодому педагогу проводить целенаправленную отработку нескольких педагогических приемов параллельно. Последовательная отработка приемов считается более эффективной.

2. Сессия с наставником должна быть направлена вперед и, по сути, являться сессией планирования. Задача наставника - помочь реализовать на следующих уроках задачу развития отобранного педагогического приема. Предлагается следующее распределение времени на сессии: самое большое 1/3 часть времени сессии может быть посвящена просмотренному уроку; остальное время можно посвятить тому, чтобы отрепетировать этот прием, дать возможность молодому педагогу попрактиковаться в выполнении действия (задавать вопросы, работать с презентацией, доской и пр.), а не просто разговаривать о предстоящем уроке. Направленное наставничество дает возможность практики, мотивирует самоанализ, развитие навыков рефлексии,

внимание на уникальность женского опыта, несводимость его к мужскому стандарту.

Внутри самой социальной теории также происходят коренные изменения: кризис функционализма, появление теорий конфликта, феноменологии, социального конструктивизма, в которые хорошо вписываются идеи феминизма. Формальное равенство женщин с мужчинами достигнуто, они получают юридические права, доступ к образованию, профессиональной реализации, статусно-ролевому росту, возможность выбора образа жизни, наконец.

Парадигма постмодернизма стимулирует появление гендерных исследований, прежде всего, в русле социальных наук. Появляется собственно понятие «гендер» (впервые в книге Гейл Рабин «Обмен женщинами», 1974 год). Согласно новой теории, гендер представляет собой искусственно сконструированное неравенство по признаку пола. Не существует «женского» и «мужского» как природного, неизменного – есть множество «гендеров» - ролей, статусов, стереотипов и особенностей восприятия. Мужчина и женщина – прежде всего концепты культуры, а не биологические субъекты. Гендерные отношения создаются и воспроизводятся каждым отдельным индивидом в процессе коммуникации (идея «doing gender» – создания, конструирования гендера в трудах К. Уэста и Д. Зиммермана).

Таким образом, разделяются понятия «пол» (биологический, sexus) и «гендер» (социальный, gender). Социоантропологи на примере исследований примитивных обществ (Маргарет Мид в своей книге «Пол и темперамент» описывает свои наблюдения за жизнью племен в Новой Гвинее) доказывают высокую степень относительности межполовых различий. Женщины и мужчины в данных сообществах исполняют совершенно различные роли, иногда прямо противоположные принятым для каждого пола стереотипам. Одна из идей, декларируемых женским движением 70-х годов, состояла в том, что традиционные гендерные роли сдерживают личностное развитие и реализацию имеющегося потенциала. Она послужила толчком для концепции Сандры Бем, в основе которой лежит понятие андрогинии, согласно которой любой человек, независимо от его биологического пола, может соединять в себе традиционно мужские и традиционно женские качества (такие люди получили наименование андрогины). И это позволяет людям менее жестко придерживаться полоролевых норм и свободно переходить от традиционно женских занятий к традиционно мужским и наоборот. Делается попытка выхода за пределы идеологии феминизма, происходит переход от анализа патриархата к рассмотрению самой гендерной системы. Гендерные исследования проникают в университеты, феминистская теория из псевдонаучной становится наукой, получает признание.

Впервые в качестве объекта анализа выступает мужчина, ставится вопрос о кризисе мужественности и женственности, пересмотре и смене традиционных ролей. Приходит понимание многомерности концепта пола, многообразия его проявлений. Основной особенностью феминистской теории становится ее междисциплинарность, маргинальность, нахождение на стыке различных дисциплин (в том числе и в методологическом плане – обращение к методологии фрейдизма, конструктивизма и др.). Гендерные исследования проникают из социальной науки в другие области знания, приходит понимание того, что гендер проявляется и конструируется в языке и через язык, при

детерминированность не столько с телесными различиями мужчин и женщин, сколько с ролевым разделением труда, неодинаковыми требованиями и отношением общества к мужчинам и женщинам, с разной общественной ценностью лиц в зависимости от их пола.

Гендерная концепция сложилась сравнительно недавно и первоначально ассоциировалась исключительно с идеями феминизма. Возникновение феминизма как социальной теории и общественного движения относят к концу XVIII века – времени побед буржуазных революций, роста влияния теорий либерализма и просвещения. Осознание индивидуализма, свободы, независимости, ценности личности, естественных прав спровоцировало постановку «женского вопроса» и породило движение женщин за эмансипацию, участие в общественной деятельности, получение образования, профессиональную деятельность.

Качественно новый этап феминизма связывают с серединой XX века. В 1949 году выходит книга Симоны де Бовуар «Second Sex», во многом предвосхитившая будущие гендерные исследования. В числе основных тезисов данной работы выделяют следующие: женщина кроме репродуктивных и декоративных выполняет многие социальные функции; черты характера женщины не предопределены ее биологическими особенностями, но формируются в процессе воспитания (гендерной социализации); разделение труда между мужчинами и женщинами не биологически обусловлено, оно навязано социально-историческим контекстом. Она впервые выдвинула тезис в защиту прав женщин «женщиной не рождаются, женщиной становятся».

Как отмечает С. де Бовуар, еще на заре истории за мужчиной закрепляется сфера конструирования смыслов (в экономической, политической, культурной областях), женщине отводится сфера воспроизводства жизни. Так формируются устойчивые стереотипы, отождествление всего разумного, гуманистического, правильного с мужчиной, а природного, духовного, греховного – с женщиной. Общество андроцентрично, мужчина выступает в нем как творец, создатель (само слово «бог» мужского рода), а женщина – как объект его власти. Мужчина есть норма, абсолют, а женщина – отклонение от этой нормы, аномалия, чуждый, чисто функциональный в мужской картине мира элемент. В книге рассматривается как проблема игнорирования женского в культуре, так и подавление женщины посредством культурных норм, выдвигается постулат о свободном творчестве и материнстве, возможности самореализации женщины в труде.

В 1960 – 70-е г.г. на волне сексуальной революции, либерализации отношений полов появляются концепции женской культуры, самобытности, провозглашающие лозунг «равенство в различии». Мужские и женские качества признаются самоценными: женщинам не нужно равняться, «дотягиваться» до мужчин. История женщин – это их вклад в развитие культуры, история семьи, практика бытовой жизни, воспитания детей, благотворительность, искусство костюма и многое другое, тогда как история мужчин – это история войн, агрессии; гармония женского созидательного начала противостоит мужской разрушительной силе.

Либеральный феминизм (sex-role theory), опиравшийся на структурный функционализм Т. Парсонса, уступает место радикальному феминизму, принцип «adding women» (женщина как равная мужчине), дискурс равенства, «братства» сменяется дискурсом различия (women's studies), обращающим

ориентированной на изменение и основанной на четком видении образовательного процесса.

Такой перенос акцентов мы наблюдаем и в современной отечественной системе организации педагогической практики студентов, когда университетские методисты в школе больше говорят со студентами о том, что наблюдали, а школьные наставники - о предстоящем уроке.

В структуре сессии с наставником выделяются следующие компоненты: обсуждение предыдущего задания, анализ положительных действий, выбор нового аспекта для работы и собственно отработка этого нового аспекта вместе с наставником. Последнее занимает 2/3 времени сессии с наставником.

Наличия устойчивой позитивной установки молодого педагога на возможность собственного профессионального развития является третьей составляющей эффективности наставничества. У педагога, который не верит, что он может улучшить свою деятельность в желаемом направлении, развиваться, совершенствоваться, качественные профессиональные изменения будут осуществляться значительно медленнее, чем в том случае, когда он уверен в своих возможностях и способностях к профессиональному росту. Следствием отсутствия веры педагога в себя является низкая эффективность работы наставника, поскольку требуются большие организационные и эмоциональные усилия на преодоление негативных установок и непродуктивных моделей молодого педагога на сессии с наставником.

Барьером в профессиональном становлении молодого специалиста является заведомо сформировавшаяся негативная установка к тем или иным процессам профессиональной деятельности (оценивание учеников, работа с родителями, планирование урока, установление отношений, обучение, управление дисциплиной). Зачастую отдельные педагогические задачи и процессы имеют негативную установку, другие – позитивную, оптимистическую. Негативная установка являться серьезным препятствием в профессиональном росте, так как не позволяет молодому педагогу воспринимать новую информацию, качественно работать с ней и порождает непродуктивное поведение во время обсуждения деятельности.

Выделяют четыре модели непродуктивного поведения молодого педагога, которые соответствуют и ситуации в нашем педагогическом образовании при входе педагога в профессию:

Оценка, данная наставником, воспринимается педагогом очень лично. При такой модели поведения наставнику необходимо затрачивать много сил и времени на эмоциональную поддержку педагога.

Педагог не согласен с ценностью комментариев наставника. Педагог не признает существование проблемы, не воспринимает рекомендации как значимые. При такой модели поведения длительный период времени занимает работа наставника по доказательству своей позиции. Хотя, это время могло бы быть направлено на продуктивное решение проблемы.

Педагог считает, что проблему, обозначаемую наставником, невозможно преодолеть, так как это зависит от неуправляемых «стихийных» факторов. Например, такому поведению присущи оправдания: «Это произошло, потому что была перемена…физкультура…шесть уроков и так далее». При такой модели поведения тратится много времени на то, чтобы перевести разговор на то, что находится в зоне ответственности педагога.

Педагог кажется в целом согласен с комментарием наставника, но не осознает потребности срочного разрешения ситуации, поиска решений. Педагог не понимает сложность проблемы и потенциального решения.

Эффективное наставничество элиминирует модели непродуктивного поведения с целью профессионального развития молодого поведения. Для этого, необходимо совместно прийти к обозначению проблемы – существование негативной установки. Вместе с тем, для того, чтобы снять защитную реакцию педагога, предлагается показать ему, что такое поведение для многих является нормой. Однако, вместе с тем, необходимо дать осознать педагогу на какие сферы влияет данное поведение и к каким результатам может привести. При этом, позиция наставника не является доминирующей, он позволяет педагогу прийти к выводам и способу исправления своего непродуктивного поведения при совместном обсуждении в условиях взаимопонимания и открытого диалога.

При работе наставника с негативной установкой педагога много времени требуется на работу с непродуктивным поведением. Однако постепенно начинает действовать так называемый «эффект снеговика»: в дальнейшем при отработке всего цикла формирования каждого последующего навыка на работу с непродуктивным поведением будет все меньше и меньше тратиться времени и усилий. Каждый последующий навык будет приобретаться с меньшим противодействием со стороны молодого педагога и с меньшими усилиями с обеих сторон.

Выводы. Цикл формирования навыка представляет собой логичный целостный процесс: работа с непродуктивным поведением – получение комментария – работа над проблемой – улучшение в работе над проблемой – приобретение навыка – улучшение в успеваемости обучающихся. За счет уменьшения этапа работы с непродуктивным поведением сокращается весь цикл формирования профессиональных навыков.

Потенциал описанной в статье технологии наставничества огромен не только для кадрового и методического обеспечения входа педагога в профессию, но и для профессионального развития педагогов на административных должностях и руководящих должностях в предметных методических объединениях.

Литература:

1. Илалтдинова Е.Ю., Аксенов С.И. Исторический контекст модернизации педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. Режим доступа: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/a68/ilaltdinova.pdf (дата обращения 30.10.2016)

2. Фролова С.В. Педагогическое сопровождение студента на индивидуальном образовательном маршруте внеучебной деятельности: учебное пособие // С.В. Фролова. - Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина. - 2016. - 89 с.

3. A Guide to Mentoring Student Teachers. Available at: http://www.wou.edu/education/mentorguide0411.pdf (accessed 22.01.2016)

4. Ingersoll R., Kralik J.M. The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says 2004. Available at: http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf (accessed 22.01.2016)

5. Lofthouse R., Leat D., Towler C. Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools. Available at:

истоков создания гендерных различий, являются противопоставление мужского и женского начала и подчинение второго первому.

Мужчинами и женщинами не рождаются, а становятся: модели поведения, социальные роли, реакции, привычки впитываются, усваиваются индивидом в некритическом возрасте благодаря механизмам научения и социализации. Важную роль здесь играют гендерные стереотипы. Воздействуя на сознание индивидов, они определяют восприятие и оценку личности в зависимости от пола, приписывая ей определенные качества и типы поведения.

Формулировка цели статьи. Изучение процесса становления и развития гендерных исследований в социально-гуманитарных дисциплинах представляется актуальной научно-практической задачей. Гендерные различия оказывают огромное влияние на формирования личности, ее встраивание в общественные и приватные отношения, социальное взаимодействие в различных сообществах и в мире в целом. Понимание гендерной специфики, стереотипов, поведения и установок, доминирующих в том или ином сообществе является ключом к гармоничному взаимодействию как личности и общества, так и различных социальных групп и общностей.

Человек является существом био-психо-социальным; эти три составляющие человеческой личности причудливо, уникальным образом переплетаются в каждом отдельном индивиде. Мы рождаемся мужчинами или женщинами – в природе есть только два пола. Но на эту природную данность по-разному накладываются многообразные социокультурные факторы: нормы, ценности, стереотипы, идеалы, касающиеся, в том числе, представлений о мужественности и женственности в каждой культуре, распределения ролей и статусов, отношений власти и доминирования, прав и обязанностей, правил и потребностей, строго предписанных или рекомендованных членам данного общества – моделей поведения и концептов коллективного сознания (часто формируемых сотнями поколений людей под влиянием опыта и условий среды и впоследствии укоренившихся в коллективном бессознательном народа и закрепленных при помощи культурных символов и ритуалов, транслируемых из поколения в поколение). Так конструируется гендер – социальный пол индивида, испытывающий влияние как биологических, так и социокультурных факторов, то есть представляющий собой систему процессов, качеств и отношений, отражающих взаимосвязь биологического пола человека с его культурной идентичностью, социальным статусом, психическими особенностями и поведением.

Гендер можно определить как социально осознаваемый пол, этот термин трактуется также как социализация субъекта под влиянием его биологического пола. «Гендер – это система норм, стереотипов, привычек, моделей поведения индивида, которые предписываются и воспитываются обществом в процессе социализации и аккультурации субъекта и обеспечивают в дальнейшем его адекватное поведение» [2, с. 243].

Изложение основного материала статьи. Само понятие «гендер» пришло в науку довольно своеобразным путем: английский термин “gender”, обозначающий грамматическую категорию рода, был перенесен из лингвистического контекста в исследовательское поле других наук – социальной философии, социологии, истории, а также в политический дискурс. Таким образом, удалось заменить термин “sexus”, обозначающий пол биологический, на термин “gender”, который связывает природную

Originally it started in the mainstream of feminism, now the interest in gender studies shifted to the identification of differences, specificities and the uniqueness of male and female experience, to the comparison of male and female discourse in different cultures, to studies of the phenomena of femininity and masculinity.

Keywords: gender, gender representation, history and methodology of gender studies.

Введение. В общественных дисциплинах важное место занимает анализ социальных и индивидуальных факторов, определяющих специфику человеческой личности. Огромное значение при изучении человека приобретают индивидуальные характеристики личности, к важнейшим из которых относится пол. Пол индивида во многом определяет его социальную, культурную и когнитивную ориентацию в мире.

Вопросы пола оказываются в центре внимания междисциплинарного направления гуманитарной науки – «гендерных исследований». Основное понятие категориального аппарата этого молодого направления постмодернистского знания – это понятие «гендер» (или социокультурный пол), которое акцентирует социальные и культурные аспекты взаимодействия полов с учетом их биологических особенностей и предполагает изучение мужского и женского поведения, мышления, общения, возможностей самореализации личности в зависимости от половых стереотипов, создаваемых не природой, а обществом, мужественности и женственности как культурных концептов [1, с. 4]. Этот социокультурный пол, искусственно сконструированный, наложенный на биологическую данность в процессе социализации личности в культуре, посредством языка, закреплен в общественном и в индивидуальном сознании.

Понимание гендера как культурного символа связано с тем, что пол человека имеет не только социальную, но и культурно-символическую интерпретацию. Так, биологическая половая дифференциация представлена и закреплена в культуре через символику мужского или женского начала. Это выражается в том, что многие не связанные с полом понятия и явления (природа, культура, стихии, цвета, божественный или потусторонний мир, добро, зло и многое другое) ассоциируются с «мужским/маскулинным» или «женским/фемининным» началом. Классификация мира по признаку мужское/женское и половой символизм культуры отражают и поддерживают существующую гендерную иерархию общества в широком смысле слова [2, с. 15].

В рамках гендерных исследований изучаются культурные, социальные и языковые факторы, определяющие отношение общества к мужчинам и женщинам, стереотипные представления о мужских и женских качествах, а также поведение индивидов в связи с принадлежностью к тому или иному полу – то есть, все то, что переводит проблематику пола из области биологии в сферу социальной жизни и культуры. Таким образом, био-психические межполовые различия оказываются вторичными по отношению к социо-культурным, конструируемым в процессе социализации личности в обществе. Понятие гендер обозначает, в сущности, и сложный социокультурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат - социальный конструкт гендера. Важными элементами, стоящими у

http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf (accessed 2.10.2016)

6. Mentoring in Teacher Education 2008. Available at: https://www.educationscotland.gov.uk/Images/mite_tcm4-712851.pdf (accessed 22.01.2016)

7. Stansbury K., Zimmerman J. Designing Support for Beginning Teachers. Available at: https://www.wested.org/online_pubs/tchrbrief.pdf (accessed 2.09.2016)

8. Teacher Induction and Mentoring Brief July 2015. Available at: https://lincs.ed.gov/publications/te/mentoring.pdf (accessed 22.11.2016)

Педагогика

УДК: 378.147/ 377.1

кандидат социологических наук, доцент Исмагилова Лилия Ренатовна
Институт управления, экономики и финансов
Казанский федеральный университет (г. Казань);
кандидат социологических наук, доцент Полякова Оксана Викторовна
Институт управления, экономики и финансов
Казанский федеральный университет (г. Казань)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Переход на технологический уровень проектирования учебного процесса и последующая реализация выступает альтернативой формальному образованию, открывает новые горизонты для развития творчества. Отсюда следует, что сегодня быть профессионально грамотным педагогом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий.

Ключевые слова: методы, интеграция, трансформация, высшее образование, подход, образовательные технологии, квалификация, ключевые компетенции.

Annotation. The transition to the technological level of the educational process design and the subsequent implementation is the alternative to formal education, opens up new horizons for the creativity development. Hence, today, to be professionally competent teacher is impossible without studying the whole broad spectrum of educational technologies.

Keywords: methods, integration, transformation, higher education, approach, educational technologies, skills, core competencies.

Введение. Основание к обновлению современного российского образования является «компетентностный подход», который определяет успешную адаптацию в обществе, что обусловливает смена образовательной парадигмы и включени России в Болонский процесс. Активизация процессов повышения эффективности высшего и дополнительного образования связана с внедрением в образовательный процесс компетентностного подхода, обеспечивающее демократизацию преподавателя с включением студентов в активную, творческую, совместную и продуктивную деятельность. Проблема активизации познавательной деятельности студентов наиболее актуальна в

практике обучения иностранным языкам, позволяющая эффективно использовать совместную познавательную деятельность преподавателя и студентов.

В отличие от «квалификационных навыков», компетенции включают профессиональные знания и умения, как инициатива, сотрудничество, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Компетенция является сферой отношений между знанием и действием, а компетентностный подход предполагает усиление практической направленности, создание определенных условий, которые отражают:

деятельностный характер обучения;

ориентацию на развитие самостоятельности и ответственности за результаты деятельности, обучение к выработке идей, управлению новациями и передаче знаний;

приобретение опыта достижения цели, развитие понимания контекстуальной природы знаний и опыта;

формирование творческого подхода;

совершенствование способностей творчески и практически подходить к проблемам и возможностям;

организацию продуктивной групповой работы, решений;

предоставление знаний и навыков, связанных с жизнью в многокультурном, многонациональном и мультирелигиозном обществе;

развитие мотивации к непрерывному самообразованию как в профессиональной, так и социальной жизни.

В последнее время интерес педагогов направлен на освоение образовательных технологий — оптимизировать процесс для получения социально желаемого результата. В области образования происходит расширение термина «технология»: от обозначения ТСО, к обозначению процесса реализации образовательных целей, достижение которых гарантируется оперативной обратной связью и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм.

Образовательные технологии, основанные на деятельностных и диалоговых формах, дают возможность:

активно включаться в сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;

анализировать и реализовывать собственный потенциал;

подготовиться к профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Основные противоречия компетентностного подхода:

массовая направленность и индивидуальный характер обучения;

внешная заданность педагогических средств и внутренний характер протекания образовательных процессов.

«Традиционные» формы, претерпевая незначительные изменения в процесс передачи информационно-коммуникативных, деятельностных или интерактивных технологий, остаются неизменными инструментами образования. Таким образом, использование различных аспектов интеграции науки, образования и бизнеса в образовательном процессе это перспективное

9. Петрова Е.А. Имидж специалиста – имидж организации – имидж профессионального образования в России // PR в образовании, 2003, №4, С. 104-105.

10. Почепцов Г.Г. Имиджелогия / Г.Г Почепцов. 6-е изд., стер. – М.: СмартБук, 2009. – 575 с.

11. Симонова И.Ф. Педагогика имиджа. Монография. / И.Ф. Симонова. – СПб.: Ультра Принт, 2012. – 304 с.

12. Федоров И.А. Имидж как программирование поведения людей / И.А. Федоров. Рязань: «Новое время», 1997. – 240 с.

13. Цуладзе А.М. Формирование имиджа политики в России – М.:НОРМА, 1999. 143 с.

14. Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния: монография / В.М. Шепель. – М.: ЮНИТИ, 1994. – 320 с.

Психология

УДК 81-13

студент Пакина Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Ретивина Вероника Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДОЛОГИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. Гендерные исследования – относительно новое направление в социально-гуманитарном знании представленное, тем не менее, значительным количеством работ различной ориентации. Долгое время находясь на периферии социо-гуманитарного знания, с 1960-х годов оно получает бурное развитие в связи с появлением «нового женского движения» и изменениями в социальной сфере. В современных гендерных исследованиях задействуется методология конструктивизма, привлекаются данные многих наук о человеке. Первоначально возникнув в русле феминизма, интерес в изучении гендерной проблематики смещается впоследствии к выявлению различий, специфики и уникальности женского и мужского опыта, к сопоставлению женского и мужского дискурса в различных культурах, к изучению феноменов фемининности и маскулинности.

Ключевые слова: гендер, гендерные репрезентации, история и методология гендерных исследований.

Annotation. Gender studies is a relatively new aspect of the Humanities, however there is already a significant number of works in this field. For a long time it was on the periphery of social Sciences and Humanities, only since the 1960s, it gets a rapid development in connection with the emergence of the "new women's movement" and changes in the social sphere. In contemporary gender research the methodology of constructivism is involved and different social sciences are used.

Выводы. В психологической литературе на данный момент не существует четкого определения понятия «имидж», однако для большинства всех интерпретаций под имиджем признается понятие, связанное с визуальным образом, при котором в сложном взаимодействии соединяются внешние и внутренние характеристики объекта с личностными особенностями.

Многочисленные публикации, выполненные в рамках психологии управления, социальной психологии, отражают уровень разработанности методологических подходов к пониманию проблемы имиджа руководителей в различных сферах деятельности. Основу управленческого имиджа составляют нравственная, коммуникативная, ценностная и эмоционально-волевой сфера личности руководителя. Исследователи убедительно доказывают, что функции имиджа носят ценностный, регулирующий и технологический характер, что свидетельствует о широком спектре практического использования имиджа, и о его значении в оптимизации различных видов деятельности, связанных с межличностных общением и взаимодействием. В целом можно сказать, что имидж, являясь многокомпонентной структурой, формируется на основе понятной и доступной для восприятия информации, то есть отражает тем самым некую пропорцию об объекте, соотнося позитивную, нейтральную или негативную стороны человека [13].

В процессе формирования или коррекции имиджа перед руководителем стоит задача самореализации, которая выражается в необходимости приведения своей неординарной, уникальной системы установок в соответствие с профессиональными и общепринятыми ценностями. Успешность формирования имиджа позволяет руководителю не только достигать определенных целей, эффективно решать личные и профессиональные задачи, но и производить впечатление и поддерживать гармоничные отношения внутри сформированного коллектива.

Литература:

1. Ботавина Р. Н. Этика деловых отношений / Р. Н. Ботавина. — М.: Финансы и статистика, 2003. – 208 с.

2. Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия: учебное пособие /В.Г. Горчакова. – М.: Академический проект, 2007. –400 с.

3. Горчакова Р. Р. Имидж современного руководителя // Вестник Мордовского университета. 2009. № 3. – С. 142–143.

4. Имидж лидера. Психологическое пособие дня политиков / под ред. Е.В. Егоровой-Гантман. – М.: Об-во «Знание» России, 1994. – 265 с.

5. Калюжный А.А. Социально-психологические механизмы построения профессионального имиджа // Проблемы социальной психологии личности: Межвузовский сборник научных трудов: Выпуск 3. – Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 2006. – С. 21-27.

6. Колоскова М. Внутренний имидж руководителя компании / М. Колосова // Персонал Микс. – 2001, № 6. URL: http://www.cfin.ru/press/pmix/2001-6/14.shtml (дата обращения: 08.12.2016).

7. Коско О.О. О понятии имиджа. Имидж руководителя (начальника) органа внутренних дел //Международный научный журнал «Символ науки». 2016, №4 URL: http://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-imidzha-imidzh-rukovoditelya-nachalnika-organa-vnutrennih-del (дата обращения: 20.12.2016).

8. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие./Е.Б. Перелыгина – М.: Аспект Пресс, 2002. - 223 с.

направление модернизации образования, которое обладает значительным потенциалом общественных и личностных изменений.

Именно методика, основанная на конкретном примере из педагогической практики на основе интеграции науки, образования и бизнеса как новая образовательная технология, является предпосылкой интегративного взаимодействия научных, образовательных и бизнес-практик, обусловливающие актуальность использования в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Интеграция актуальна для развития современной педагогической практики в процессе выполнения общественно значимых функций производства, распространения и применения знаний. Специфика интегративных форм это трехсторонний характер, и связана с компенсацией новых качеств на основе преодоления разрыва между научными, образовательными и бизнес комплексами.

Т. Парсонс, рассматривая роль о постепенном росте университетского образования в системе профессиональной ориентации индивида, полагает, что изменения оказывают глубокое воздействие в направлении повышения адаптационной способности общества. Образование это воспроизводство профессионалов, социализация, производство и передача профессионального знания, регулирование рынков профессиональных услуг через выдачу дипломов и сертификатов, легитимация профессионального знания.

В статье «Профессии и социальная структура» Т. Парсонс пишет, что необходимо осознать, важные черты современного общества связаны с выполнением профессионалами своих функций. Вместе с тем, Т. Парсонс отмечает, профессионализм конечная цель образовательного процесса, которая создает комплексный баланс социальных сил. Образование, с точки зрения Т. Парсонса, это «институциональная рамка», в которую внесены важные функции, как занятие наукой, профессиональной подготовкой и практическим применением в технологии и преподавании.

У. Бек считает «профессиональное программирование» образовательной системы это анахронизм: «за последние годы внутренность образовательной системы подверглась радикальному изменению “извне”, со стороны рамочных условий». У. Бек различает «организацию образования» и «значение образования», можно сказать, что организация и значение профессионального образования стали самостоятельны относительно друг друга: образование как формирование собственной личности. Наука в современном обществе становится междисциплинарно опосредованной и открывает для себя новые поля воздействия и применения, и по мнению У. Бека, происходит демонополизация научных притязаний на познание: «наука становится все более необходимой и одновременно все менее достаточной для социально обязательного определения истины». Наука в современном обществе это изменение методологических основ и прикладной соотнесенности научного знания: «методичная автодестабилизация науки внутри и вовне обусловливает упадок ее власти».

По мнению Дж. Лиотара, образование становится гибким с целью получения теоретического и практического результата, вследствие этого возрастает роль воображения, фантазии, креативности, инновационного, «гибкого» мышления. Другими словами, академический статус становится социальной технологией, которой адекватны симуляции компетентности: исследовательские фонды, гранты, консультирование, конференции,

академические обмены. К ключевым вопросам поддержания конкурентоспособности компаний связано с развитием информационных технологий, а именно «управление знаниями» в постиндустриальном обществе Значительная часть информационной и когнитивной деятельности как самостоятельный специализированный сектор рынка представляет в современном обществе важнейшие экономические ресурсы по реализации и развитию рыночных отношений. Интеллектуальный потенциал (научно-образовательный, информационный и коммуникационный) становится важнейшим капиталом в современном мире. Таким образом, информатизация и интеллектуализация промышленных технологий, методов управления экономикой становятся основным условием прогрессивного развития общества.

Ведущий мировой специалист в области стратегического управления и управления инновациями Г. Чезборо, считает, что «глобализация знаний — это одна из тенденций, отражающихся на развитии бизнеса». Постоянный отбор знаний и поиск уникальной информации выступает как активный преобразователь не только в выборе имеющихся альтернатив, но и в создании новых рыночных возможностей. Развитие науки, образования и бизнеса реализуется социальными институтами на основе конструирования стратегий во внешней («глобальной») среде. В условиях глобализации, интенсификации социальных, культурных, экономических, политических и информационно-технологических взаимодействий наука, образование и бизнес трансформируют функциональные и поведенческие стратегии в форму интегративного взаимодействия: бизнес – финансовые ресурсы и знание рынка; образование — технологии подготовки профессионалов; наука — уникальное научное знание и методы его получения и применения. В структурном плане интеграция науки, образования и бизнеса создание научно-образовательных и учебнопроизводственных комплексов, способных решать исследовательские, образовательные и производственные задачи:

технопарки, бизнес-инкубаторы, исследовательские университеты, способные результативно решать исследовательские, образовательные и производственные задачи, и удовлетворять потребности в высококвалифицированных специалистах и гибко реагировать на их запросы;

«ad hoc1 интеграции» в образовательном процессе в свете трансформации традиционных методов и технологий, используемых в образовании, на основе компетентностного подхода. В качестве примера возможной трансформации выступает дискуссия.

В педагогической практике дискуссия это динамическая диалоговая форма взаимодействия студентов и с преподавателем; это метод, активизирующий процесс обучения, изучения сложной темы, теоретической или практической проблемы. Правильно проведенная дискуссия предполагает аргументацию не только к теории, но и к повседневному опыту; и позволяет рассмотреть

1 “ad hoc” (лат. с этой целью, для этой цели) — для обозначения организационных структур для выполнения определенных, временных функций.

руководителя: персональные, социальные и символические [4, с. 117-118]. Персональная группа включает в себя физические, психофизиологические особенности, тип личности, его характер и т.д. К социальной группе относятся должностной статус, богатством, происхождением и иными признаками. Указанные две группы характеристик довольно гибкая часть имиджа, связанная с требованием реальности и выработкой качества или приобретением определенного статуса. Символическая группа характеристик устойчива и неизменна. Данная группа связана с идеологиями, не меняющимися в течение определенного времени [7].

Таким образом, можно сказать, что имидж, представляет собой достаточно многогранное и многокомпонентное явление.

Имидж, как публичный образ персоны формируется для использования его в своей профессиональной сфере, с целью реализации планов и достижения целей. Основная функция имиджа заключается в самоидентификации, самопрезентации субъекта, а также в целенаправленной презентации определенного имиджа. Ряд авторов (И.А. Федоров, Е.Б. Перелыгина, И.А. Симонова) особое внимание уделяют важнейшим функциям имиджа [12, 8, 11]. Кратко рассмотрим каждую из них.

Аксиологическая функция, ориентированная на морально-нравственные, индивидуальные и профессиональные ценности, что предполагает обмен ценностями (этическими, эстетическими и др.).

Регулятивная функция главным образом, регулирует поведение, ориентируя его на соблюдение главных групповых норм [12].

Функция привлечения и организация внимания обеспечивает известность, популярность, позитивные оценки и выбор.

Коммуникативная функция, обеспечивает определенный объем информации, ее доступность и эффективность [11].

Психологическая функция, суть которой состоит в психологической защите, в создании психологически комфортных отношений внутри организации, повышения уверенности в себе и самооценки.

Адаптивная функция, в свою очередь, обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию в сфере формальных и неформальных отношений за счет совмещения личных притязаний и ожиданий с требованиями и ожиданиями на уровне групповых ценностей и норм.

Функция социально-символического опознавания позволяет демонстрировать готовность к социальным интеракциям, выполнению социальных ролей, маркировать социальное пространство, позволяет быть опознанным, как потенциальный партнер и т.д.

Подводя общий итог, можно сказать, что в управлении организацией руководитель должен не только четко осознавать структуру разумности и трезвости собственной власти по отношению к организации и ее участникам, но и создать, в первую очередь, позитивный образ, который позволит эффективно взаимодействовать с другими компаниями. А в рамках собственной организации это позволит создать благоприятную социально-психологическую атмосферу, высокий уровень результативности, продуктивности и репутации компании. Данный фактор является важным звеном для поддержания жизнедеятельности организации и создания положительных взаимоотношений между сотрудниками и руководителем.

характеристики имиджа руководителя, выделяют его символичность, динамичность, информированность, активность, пластичность.

Символичность, являясь одной из важнейших характеристик, наделяет имидж руководителя свойствами и характеристиками знака.

Информативность имиджа проявляется в способности давать определённый объем разной качественной информации.

Активность имиджа позволяет воздействовать на эмоции, сознание и поведение подчиненных.

Динамичность способствует к внутреннему и внешнему изменению, движению, развитию – является одним из важнейших качеств имиджа и часто отождествляется с другим его качеством – пластичностью.

Пластичность имиджа обеспечивает возможность адекватно вести себя в постоянно меняющейся среде, изменять поведение, облик в зависимости от ситуации, адекватно реагировать на обстоятельства и т.д.

Активность имиджа способствует процессу приспособления носителя имиджа, его ролевого поведения к актуальным условиям социальной, в том числе профессиональной среды.

Данные характеристики имиджа позволяют руководителю, как носителю определенного имиджа, достигать определенных целей, более эффективно решить личные и профессиональные задачи, делать более успешной ту или иную деятельность [11].

Проявление интереса к личному самосовершенствованию, выражающееся в желании получить ясное представление о собственной психологии или стремлении подкорректировать свою самопрезентацию показывает, что человек достиг определенного уровня самоуважения, состоялся как личность и имеет потенциал для роста и совершенствования [1]. Умение правильно подать себя включает возможность по достоинству оценивать свои положительные стороны и понимать, в чем заключаются слабые места. То, что конкретный человек может ощущать, как недостаток, вовсе не обязательно является таковым для окружающих [3, с. 142-143].

Так как имидж является достаточно многогранным и многокомпонентным явлением, то, несмотря на значительную разницу в подходах, изучающих проблему имиджа, большая часть исследователей выделяют в имидже два основных пласта, как два обязательных элемента: внутренний и внешний.

Внутренний имидж представляет собой динамичное и устойчивое образование, которое включает качества личности в целом, в том числе ключевые личностные свойства, ценностные ориентации, мотивы, установки, которые формируют «базовую готовность индивида к самоосуществлению» [2, с. 253]. В отношении осовремененного руководителя, внутренний имидж характеризуется выраженными лидерскими качествами, которые ярко демонстрируют субъекта именно как руководителя организации, а не его подчиненного.

Внешний имидж включает в себя компоненты, ориентированные на восприятие себя окружающими. Он формируется многообразными и многочисленными средствами внешней выразительности и представляет собой огромный объем информации о руководителе на основании его внешнего вида, облика, включая при этом мимику и пантомимику.

Е.В. Егорова-Гантман рассматривает имидж руководителя как структурную схему. Существует три группы, из которых состоит имидж

проблему с разных точек зрения, не утверждая, что она единственная и объективная.

Дискуссия как важнейший инструмент формирования ключевой компетентности — коммуникативной. Коммуникативная компетентность это способность ставить и решать определенные типы интеракционных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию взаимодействия, учитывать намерения и способы коммуникации другого человека, выбирать адекватные стратегии аргументации, оценивать успешность реплик, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения и т. д.

Дискуссии невозможны без привлечения специалистов-практиков, так называемых «внешних преподавателей», в особенности, когда необходимы определенные специальные углубленные знания и требуется экспертная оценка специалиста.

«Внешние преподаватели» отвечают и дают дополнительные разъяснения, играя ведущую роль и являясь центром дискуссии.

«Внешним преподавателям» студенты готовят вопросы, а преподаватель (обработав и систематизировав их), отправляет вопросы специалисту по электронной почте. В этом случае эксперты на самом занятии делают тезисные заявления по каждому из вопросов, после чего начинается обсуждение и уточнение деталей.

Студенты готовят доклады по теме занятия, представляют их, получая комментарии от эксперта, преподавателя и других студентов.

Таким образом, дискуссии превращаются в инвариант традиционного лекционного/семинарского занятия; обусловливается моментом исключительности и личностью самого эксперта, так и трудностями проведения дискуссии, к которым относятся:

отсутствие мотивации студенческой аудитории;

неумение задавать вопросы и непонимание необходимости их задавать;

доминирование отдельных учащихся при полной пассивности аудитории.

Модель «ад хок интеграции» основывается на разнице деятельности каждого из экспертов и преподавателя, следующая из специфики институционального развития. Основная задача преподавателя – роль модератора дискуссии. Ситуация трехсторонней дискуссии предполагает двоякое положение студенческой аудитории: наблюдателями коммуникативного взаимодействия представителей науки, образования и бизнеса: и участниками, имея возможность присоединиться к мнению той или иной стороны или противостоять ему. Учет интенциональности и социально-культурной обусловленности высказываний важны как при подготовке студентов к трехсторонней дискуссии, так и при ее непосредственном проведении и последующем анализе.

Выводы. Проведение трехсторонней дискуссии приглашаются два специалиста по изучаемой проблеме: роль первого – роль «исследователя», «теоретика», «ученого»; роль второго — роль «практика», «предпринимателя», «профессионала». Преимущество наглядного представления различных точек зрения по актуальным социально-политическим и социально-экономическим проблемам, сравнения позиций «теоретиков» и «практиков», учета практического «выхода» теоретических обобщений. В совокупности образует новую образовательную технологию, представляющую модель «ad-hoc интеграции», обладающую относительной простотой в образовательном

процессе и позволяющую раскрыть различные аспекты конкретной проблемной ситуации.

Литература:

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну. — М., 2000. С. 224.

2. Григорьева, Е.В. Английский язык для науки и техники: философия и подход (на примере: обучение будущих инженеров) /Е.В.Григорьева, А.Р. Нурутдинова / Общественные науки. – 2016. - №3. – Стр. 183 – 191.

3. Доклад «О совершенствовании государственного управления на основе использования информационно-коммуникационных технологий», подготовленный Минэкономразвития России в рамках реализации ФЦП «Электронная Россия (2002–2010 годы)» // http:// www.government.ru.

4. Нурутдинова, А.Р. Технологическая платформа образования: образование как отрасль экономики / А.Р.Нурутдинова, Е.В. Дмитриева // Педагогика и современность. – 2015. - №1 (15). – С. 29 – 34.

5. Нурутдинова, А.Р. Анализ понятия педагогической технологии: технология саморазвивающегося обучения (на примере метода «6 шляп мышления») / А.Р.Нурутдинова // Управление устойчивым развитием. – 2016. – № 5 (06). – Стр. 84 – 93.

6. Нурутдинова, А.Р. О взаимодействии образования, науки и производства. / А.Р.Нурутдинова, Е.В. Дмитриева // Педагогика. – 2016. - № 3. – Стр. 121 – 123.

7. Нурутдинова, А.Р. Модернизация профессионального образования: педагогическая интеграции (ретроспективный анализ). / А.Р.Нурутдинова // Вестник ПНИПУ: Проблемы языкознания и педагогики. – 2016 - №3. – Стр. 130 – 139.

8. Нурутдинова, А.Р. От образовательной концепции к инновационной политики в сфере образования: анализ / А.Р.Нурутдинова, Е.В. Дмитриева // European Social Science Journal. – 2016. № 1. - стр. 255-258.

9. Парсонс, Т. Система современных обществ. М., 1998. С. 131.

10. Сопер, П. Основы искусства речи: Книга о науке убеждать. — Ростов-на-Дону, 1995. С. 240–259.

11. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition. — Manchester, 1984.

12. Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. P. 34.

Способ самоотдачи (стиль поведения) подразумевает под собой значимость организации для руководителя, ее сотрудников, деятельности, осуществляемой непосредственно в данной компании, и то как руководитель демонстрирует свою готовность к работе и сотрудничеству с другими компаниями (и своими подчиненными), «заражая» тем самым участников коллектива к осуществлению продуктивной деятельности в организации.

Направленность личности и позиции по отношению к окружающим включают в себя намерения, мотивы, установки, ценностные ориентации, то есть это все то, что помогает руководителю правильно разделять социальные ценности, выступающие в качестве основных средств для достижения определенных поставленных целей, не причиняя при этом вреда для окружающих.

Речевые особенности (особенности вербального и невербального имиджа). Вербальный имидж создается за счет таких качеств речи, как правильность, точность, логичность, чистота, выразительность и др., которые характеризуют уровень речевой культуры говорящего – руководителя. Вербальный компонент служит и индикатором эмоционального состояния, мотивации поведения, уровня интеллекта, кругозора и т.д.

Невербальный компонент имиджа включает в себя широчайший спектр характеристик, в том числе, относящихся к внешнему виду (телосложение, одежда, мимика, жесты, позы, походка, взгляд и т.д.). Невербальный компонент, по мнению многих исследователей (В.Г. Горчакова, А.Ю. Панасюк и др.) включает также: вещественно-предметные характеристики (аксессуары, атрибуты, предметы); средовые характеристики (дом, квартира, кабинет); социальные характеристики (предпочитаемые виды досуга, членство в формальных, неформальных сообществах и т.д.).

Стиль руководства (демократический, авторитарный, попустительский).

Исходя из общих составляющих имиджа, можно выделить среди них наиболее ценные, присущие имиджу успешного руководителя:

успешность в работе;

смелость, способность рисковать; готовность принимать ответственность на себя;

лидерский тип руководства; преданность делу, целеустремленность;

умение сопереживать в случае неудачного развития дела;

пунктуальность; выдержанность (контроль над эмоциями);

деловитость (умение работать по оптимальным схемам);

надежность (выполнение своих обещаний);

способность предвидеть последствия принимаемых решений;

уверенность в себе; честность, неподкупность; тактичность [6].

Имидж руководителя - это целостная, индивидуальная характеристика его личностных и профессиональных, которые в виде образа воспринимается членами коллектива и другими лицами, находящимися с ним во взаимодействии, как прямом, так и косвенном [7].

Имидж руководителя зачастую может представлять собой мотивирующую функцию. Чаще всего это реализуется в предпринимательском типе корпоративной культуры, где стремление быть похожим на лидера может стать хорошим стимулом для развития подчиненных.

Независимо от того, какой теоретико-методологической базы придерживаются исследователи, большинство из них, как основные

психологического содержания имиджа, рассматриваются в свете теории социальных ролей и «масок» (Е. В. Андриенко, А. Ю. Панасюк, Г. Г. Почепцов, А. У. Хараш, В. Шутц). Проблема имиджа частично отражена в исследованиях, посвященных формированию «Я-концепции», «Я-образа» (Г. М. Андреева, Э. Берне, В. П. Зинченко, И. С. Кон, В. В. Столин). В рамках проблемы личностного и профессионального самоопределения исследуются вопросы профессионального имиджа (Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. А. Калюжный, Е. В. Михайлова, П. А. Шавир и др.).

В настоящее время разработаны теоретические основы изучения имиджа как социально-психологического феномена (А.Ю. Пансюк, Е.А. Петрова, Е.Б. Перелыгина), где важную роль играют разработанные и апробированные социально-психологические модели, методики, технологии формирования имиджа (Е.А. Володарская, В.Г. Горчакова, А.Ю. Панасюк) [11].

Заслуживает внимание, психологическая концепция имиджа изложена в работе Е.Б. Перелыгиной, где особое внимание уделяется проблемам индивидуального имиджа (имиджа персоны) и мотивации к деятельности по его созданию [8, с.127-171]. Е.А. Петрова, в свою очередь, обратила внимание на тактики формирования имиджа, среди которых выделила самораскрытие, самомаскировку, самопрезентацию [9]. В рамках психологической науки учеными (Е.А. Володарской, Т.А. Бусыгиной, Л.Ю. Донской, А.А. Колюжной и др.) активно изучаются и психологические аспекты формирования персонального имиджа, которые показали, что имидж, являясь неотъемлемой частью любого зрелого человека, способного его создавать [8, с. 146], активно взаимодействует с внутренним миром человека и способствует его развитию, психологической, социальной и профессиональной адаптации [2, с. 252], что вид деятельности детерминирует формирование профессионального имиджа. При этом применительно к содержанию профессионального имиджа, речь всегда идет об интеграции его социальных, профессиональных, психологических и, собственно, относящихся к внешнему облику характеристик [5, с. 21-27].

Создание имиджа представляет собой самостоятельный вид деятельности, связанный реализацией творческого и интеллектуального потенциала посредством моделирования социальной среды и личностных характеристик собственной внешности с целью достижения результата. Цели создания имиджа могут быть внутренними, связанными с саморазвитием и самосовершенствованием, или внешними, связанными с восприятием другими людьми.

Исследования в области психологии показали, что формирование имиджа, может идти двумя путями: спонтанно и целенаправленно. В первом случае персональный имидж является символом сложившейся индивидуальности личности, представляя собой результат естественного роста и самосовершенствования, а целенаправленно формируемый имидж основывается больше на объективизации цели.

М. Колоскова в своей работе описывает 5 основных составляющих имиджа руководителя. [6].

Внешний вид (прическа, одежда, аксессуары и т.п.) является наиболее открытой для наблюдения характеристикой человека, не требующей для своего опознания длительного времени.

Педагогика

УДК: 378:614.8(045)

аспирант Карпова Екатерина Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье выделены и проанализированы критерии сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей. В соответствии с этим определены и обоснованы уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональные ценностные ориентации, безопасность жизнедеятельности, компоненты, критерии, показатели, уровни, будущие учителя.

Annotation. In article highlighted and analyzed in the criteria formedness professional value orientations in the area of life safety at the future teachers. In accordance with this defined and substantiated levels of formation of professional value orientations in the area of life safety at the future teachers.

Keywords: professional value orientation, life safety, components, criteria, indicators, levels, future teachers.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева») по теме «Педагогические условия формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих учителей в области безопасности жизнедеятельности»

Введение. На современном этапе развития общества и образования проблема профессиональной подготовки будущих учителей различных профилей в области безопасности жизнедеятельности становится наиболее значимой, что предполагает повышение их профессионального уровня, качества подготовленности, а также направлено на осознание и решение вопросов, связанных с охраной жизни и здоровья в процессе обучения в школе и вузе, их ориентированием на социально-значимые ценности. Образование активно развивается, меняя свои приоритеты и ценности, учитывая потребности общества и государства в формировании личности безопасного типа поведения. Каждый педагог, независимо от своего профиля, должен владеть не только теоретическими знаниями, но и конструктивными способами разрешения экстремальных и чрезвычайных ситуаций с целью формирования

безопасной культуры поведения личности, сохранения как своей жизни, так и жизни окружающих.

Важным аспектом при подготовке таких учителей будет являться формирование профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности и их готовности к профессиональному самосовершенствованию, саморазвитию, а следовательно к продуктивной педагогической деятельности. Актуальность исследуемой проблемы требует подробного рассмотрения критериев, показателей и уровней сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей.

Формулировка цели статьи. Наше исследование направлено на определение критериев, показателей и уровней сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования ценностных ориентаций высшего профессионального образования получила свое теоретическое обоснование в работах ряда авторов, таких как С. Я. Батышев, М. Я. Виленский, Е. А. Климова, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Е. Н. Шиянов и других.

К примеру, В. А. Сластёниным профессионально-ценностные ориентации определяются как стержневое образование личности учителя, системный компонент его профессиональной культуры, детерминирующий готовность к образовательной деятельности в соответствии с высокими духовными ценностями, преданностью гуманистическим идеалам, которые проявляются в избирательном отношении учителя к своей профессии, личности воспитанника и самому себе [6, с. 57].

Е. Н. Шиянов определяет профессионально-ценностные ориентации как систему, где они «выступают как психологическое образование, в котором признанные и отобранные ценности дифференцированы по их предпочтительности для личности» [7, с. 113].

Принимая во внимание научные труды вышеуказанных исследователей, а также основываясь на собственном опыте, мы рассматриваем «профессиональные ценностные ориентации учителя в области безопасности жизнедеятельности» как вид его профессиональных ценностных ориентаций, которые обеспечивают успешное формирование у подрастающего поколения безопасной культуры поведения, способности и готовности ее реализации в повседневной жизни [3].

Изучая проблему формирования профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей, нас интересовали параметры исследуемого процесса. Для педагогического исследования важным является определение критерия того явления, на которое направлено данное исследование. Для нашего исследования важное значение имеют критерии и уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей.

Остановимся на определении понятия «критерий».

Так, в словаре «критерий» (от греч. kriterion – средство для суждения) определяется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления [4, с. 130]. Большинство ученых (И. Ф. Исаев, Е. Н.Шиянов и др.)

Создание имиджа представляет собой самостоятельный вид деятельности, связанный реализацией творческого и интеллектуального потенциала посредством моделирования социальной среды, личностных качеств, характеристик собственной внешности с целью достижения результата. Деятельность по созданию имиджа мобилизует ресурсы личности, актуализирует ее возможности, побуждает к поиску новых средств и способов самовыражения, само презентации в рамках существующих норм и правил.

Формулировка цели статьи. Имидж любого профессионала, в частности руководителя, нередко становится определяющим фактором эффективности его деятельности, т.к. требуются новые модели презентативного поведения. Основываясь на знании составляющих компонентов имиджа, его функций, критериев и особенностей восприятия образа руководителя подчиненными в организации и партнерами, руководитель может корректировать и оптимизировать свой профессиональный имидж, что и будет, является залогом его успеха и деятельности организации в целом.

Изложение основного материала статьи. Имидж (от английского слова image) целенаправленно формируемый образ (лица, организации, явления), призванный оказать определенное эмоционально-психологическое воздействие на определенную группу лиц.

Если до недавнего времени термин «имидж» практически отсутствовал в отечественных научных публикациях и встречался лишь в узкоспециальных изданиях, то в последние годы он стал все чаще не только предъявляться, но и исследоваться. Впервые научные определения имиджа даны такими зарубежными исследователями как Н. Вейл, Г. Вудвард, М.Джейм, П. Друкер, Р. Дентон, Ф. Котлер, П. Берд, Д. Мерсер, Э. Сэмпсон, Э. Барноу, К. Болдинг,

Д. Ягер и другие [7].

Одним из первых, кто ввел понятие «имидж» в специальную русскоязычную литературу, был О. Феофанов (1974), который рассматривал имидж как образ-представление, наделяющий объект дополнительными ценностями (социальными, психологическими, эстетическими). М.В. Шепель (1994) связывал понятие с визуальным образом, внешней привлекательностью и обаянием личности [14]. Другие исследователи определяли имидж, как сформированную форму отражения объекта в сознании людей (А.К. Семенов, Е.Л. Маслова), как «ореол», создаваемый собственными усилиями человека и мнением социальных групп (В.А. Спивак). В ряде исследований имидж отождествляется с понятием репутации (А.Ю. Кошмаров), или с понятием «мнение» (А.Ю. Панасюк, 2008). Также имидж трактуется и как публичное «Я человека», внешнее изображение, отражающее то, что находится внутри.

В психологии и социальной психологии так же, как и в других отраслях гуманитарного знания, имидж трактуется, как символический образ субъекта, создаваемого в процессе субъект-субъектного взаимодействия [8, с. 23], как оценочное суждение – мнение [13], как сложившийся в сознании реципиента образ-представление, в котором, в сложном взаимодействии соединяются внешние и внутренние характеристики объекта [9, с.104-105].

Обоснование имиджелогии, как самостоятельной научно-прикладной области знания, началось благодаря работам В.М. Шепеля, что в свою очередь позволило, с середины 90-х годов XX века, обосновывать первые теоретические исследования имиджа (П.С. Гуревич, Р.Ф. Ромашкина, Ф.А. Кузин, И.А. Федоров). Исследования, применимые к анализу

6. Lamb, M.E., & Meyer, D.J. Fathers of children with special needs. In M. Seligman (Ed.). The family with handicapped child (2nd ed.), Boston: Allyn & Bacon. 1991, pp. 151-179.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Морозова Людмила Борисовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студентка Дуденкова Мария Михайловна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИМИДЖЕ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье обсуждается проблема имиджа, раскрыто понятие имиджа, описаны теоретические основы изучения имиджа как социально-психологического феномена, раскрыты психологические концепции имиджа. Дана характеристика основных составляющим имиджа руководителя: символичность, динамичность, информированность, активность, и пластичность. Представлена структурная схема имиджа руководителя, которая включает в себя три группы составляющих: персональные, социальные и символические характеристики; описаны функции и условия формирования успешного имиджа руководителя.

Ключевые слова: имидж, основные характеристики, формирование, функции имиджа, имидж успешного руководителя.

Annotation. The article discusses the problem of the image, the concept image described the theoretical basis of the study's image as a socio-psychological phenomenon, revealed the psychological concept of the image. The characteristic of the basic components of the image of the head: symbolism, dynamism, awareness, activity, and plasticity. A block diagram of the image of the head which includes three groups of components: personal, social and symbolic characteristics; describes the functions and conditions of the successful formation of image of the head.

Keywords: image, basic characteristics, formation, functions of image, the image of the successful leader.

Введение. Проблема имиджа в настоящее время достаточно актуальна и связана с тем, что влияние человека на большую часть окружения осуществляется именно посредством имиджа. Сегодня имидж является необходимым атрибутом профессиональных отношений. Имидж руководителя является составной частью управленческой деятельности, а обладание им – существенная профессиональная характеристика руководителя организации.

Позитивный имидж современного руководителя обеспечивает адекватное, комфортное и эффективное существование в системе отношений и интересов компании, в установлении эффективной коммуникации, оптимизации взаимодействия и межличностного общения, впечатлением партнеров по общению.

определяют «критерий» как некое суждение, признак, на основании которых в последующем происходит оценка. Также при выделении и обосновании критериев, по мнению И. Ф. Исаева, необходимо учитывать следующие требования:

1) критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;

2) критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-педагогическом пространстве;

3) критерии должны по возможности охватывать основные виды педагогической деятельности;

4) критерии должны быть понятны всем участникам педагогического процесса (преподавателям, студентам и т. д.) [2, с. 27].

В свою очередь характеристика критерия определяется через показатель, который считается его составляющей, т. е. конкретным проявлением сущности качеств процесса или явления. Отсюда, критерий может иметь достаточно большое количество показателей.

Исходя из вышеизложенного, мы выделили следующие критерии сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей и сформулировали показатели по каждому из них (табл. 1.):

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей

Критерии	Показатели
эмоционально-мотивационный	предполагает оценивание положительного эмоционального и мотивированного отношения будущих учителей к безопасной культуре поведения, а также осознания необходимости ее для дальнейшей безопасной педагогической деятельности; оценивание духовно-нравственных и социальных мотивов, направленных на формирование профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей
аксиологический	определяет сформированность профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности

	у будущих учителей для профессиональной деятельности
когнитивно-деятельностный	подразумевает собой оценку необходимых умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности, формируемых у будущих учителей; владение практическими навыками оказания первой медицинской помощи, выполнения действий в различных чрезвычайных и экстремальных ситуациях; воспитание ответственного отношения к личной и коллективной безопасности посредством формирования профессиональных ценностных ориентаций
оценочно-рефлексивный	предусматривает оценивание способностей будущих учителей анализировать уровень своих теоретических знаний, умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности, контроля и самоанализа как своих поступков и действий, так и окружающих

Во взаимосвязи показатели критериев отражают сформированность профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей и определяют содержание экспериментальной работы.

Принимая во внимание выделенные критерии, мы рассматриваем уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей.

В зависимости от степени проявления критериев, а также при помощи комплекса использованных диагностических методик (методика диагностики направленности личности Б. Басса; опросник Смекала-Кучера; «Ценностные ориентации» М. Рокича; «ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца и другие), нами, как и некоторыми другими авторами (С. А. Лабутина [5, с. 17], Н. А. Гущина [1, с. 14] и др.), были определены три уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей, характеризующиеся следующим образом: низкий, базовый, высокий (табл. 2):

низкий уровень – эмоционально-мотивационный, аксиологический, когнитивно-деятельностный, оценочно-рефлексивный критерии сформированы неполно и являются недостаточными для формирования профессиональных ценностных ориентаций у будущих учителей;

№ п/п	Стрессоры	Копинг-стратегии									Отношение к болезни ребенка			
		Конфронтация	Самоконтроль	Дистанцирование	Переоценка	Принятие ответственности	Бегство	Социальная поддержка	Планирование решения проблем	Глубина аутизма	Тревога	Нозогнозия	Контроль активности	Интернальность
	- из-за больших трат на лечение и образование ребенка			,327*			,307*					,368**		,512**
12	Трудности организации досуга в целом и из-за того, что			-,434**	-,404**		-,310*	-,323*	-,557**	-,376*				
	- не с кем оставить ребенка	,351*		,416**			,332*		,402**					
	- много домашних обязанностей	,321*					,447**	,403**	,393*		,526**	,360*		
	- нет компании				-,314*								,414**	
	- нет желания				-,405**									
	- если оставлю ребенка с кем-то, поведение будет непредсказуемо	,389*		,579**	,353*		,533**	,582**	,571**		,368*	,335*		
13	Трудности, связанные с дальнейшим воспитанием и образованием ребенка								,348*			,355*		
14	Критика в свой адрес								,410**					,313*
15	Я забыла что-то сделать								,422**					
16	Кто-то из членов семьи, забыл что-то сделать	,309*								,313*				
17	Я недостаточно терпелива						,369*							
18	Мало знаю особенности ребенка											,344*		
19	Мысли о собственном будущем											,314*		
20	Усталость, отсутствие сил												-,380*	
21	Мой внешний вид													,333*

Выводы. Конструктивными формами совладания (снижающими объём стрессорной нагрузки и улучшающими отношение к ребёнку) у матерей стали принятие ответственности и поиск социальной поддержки, а у отцов - самоконтроль и поиск социальной поддержки. Непонимание поведения и особенностей своего аутичного ребенка, неуверенность в своих родительских способностях способствовали у матерей анозогнозии в оценке болезни ребенка. Наиболее выраженное «эмоциональное выгорание» и дефицит личностных копинг-ресурсов наблюдался у матерей, которые одни воспитывали детей с аутизмом.

Большое количество полученных корреляций между стрессорами и копингом, детско-родительскими отношениями, характеристиками личности и отношения родителей к болезни ребенка свидетельствует о том, что созданная нами модификация анкеты специально для родителей с аутизмом себя неплохо зарекомендовала и может стать хорошим инструментом для изучения стресса повседневной жизни в таких семьях. Дальнейшая статистическая обработка (факторный и кластерный анализы) позволит сделать ее более эффективной и надежной как для практики, так и для научных исследований.

Литература:

1. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. с. 139-148

2. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // Под ред. В.И. Селиверстова. — М. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.

3. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] – Изд. 2-е. – М.: Теревинф, 2009

4. Baxter C. Intellectual disability: Parental perceptions and stigma as stress. Unpublished doctoral dissertation, Monash University, Victoria Australia. (1986).

5. DeMyer M. & Goldberg P. Family needs of the autistic adolescent, Autistic in adolescents and adults New York: Plenum, 1983, pp. 228 – 237.

Таблица 1

Взаимосвязи между стрессорами и копинг-стратегиями, степенью аутизма, показателями отношения к болезни ребенка у матерей

№ п/п	Стрессоры	Копинг-стратегии									Отношение к болезни ребенка			
		Конфронтация	Самоконтроль	Дистанцирование	Переоценка	Принятие ответственности	Бегство	Социальная поддержка	Планирование решения проблем	Глубина аутизма	Тревога	Нозогнозия	Контроль активности	Интегральность
1.	Не понимаю своего ребенка в целом, а также			-,401**				-,350*					-,413**	
	- когда он плачет	,396**		,693**	,401**	-,359*	,496**	,485**	,485**	,397*			,536**	
	- когда он что-то просит			,358*			,361*		,470**				,337*	
	- во время игры	,308*					,369*		,317*					
	- в процессе обучения					,444**								
	- когда не идет на контакт	-,330*									,309*			
2	Я уделяю недостаточное количество внимания в целом								-,328*	-,390*				
	- самому ребенку					-,367*			,322*					
	- супругу	,344*	,307*	,398**	,357*				,408**					
	- другим детям	,414**												
3	Отрицательная оценка в целом			-,348*					-,360*					
	- со стороны супруга			,317*				,332*	,514**					
	- со стороны родителей								,408**					
	- со стороны других членов семьи								,377*					
	- учителей, воспитателей				,410**				,442**					
	- друзей, знакомых, соседей								,337*					
	- незнакомых людей								,443**				-,403**	
	- со стороны коллег по работе											-,350*		

№ п/п	Стрессоры	Копинг-стратегии									Отношение к болезни ребенка			
		Конфронтация	Самоконтроль	Дистанцирование	Переоценка	Принятие ответственности	Бегство	Социальная поддержка	Планирование решения проблем	Глубина аутизма	Тревога	Нозогнозия	Контроль активности	Интегральность
4	Чувство одиночества							-,359*						
5	Мысли о сегодняшнем и будущем ребенка								,386*			,347*		
6	Чувство непонимания со стороны окружающих											,371*		
7	Из-за собственных способностей в целом				-,367*		-,407**	-,393**	-,477**				-,313*	
	- родительских			,395**	,469**		,365*		,449**	,358*				
	- волевых					,384*					,407**	-,372*		
	- коммуникативных					,384*					,407**	-,372*		
8	Из-за моей работы в целом					,330*	-,324*		-,335*		-,328*			
	- не работаю, т.к. много времени провожу с ребенком		,381*	,375*			,318*	,312*	,396**				,388*	,340*
	- мне не найти работу		-,375*											
	-слишком много производственных обязанностей (перегрузка)					,318*								
9	Ссора с членами семьи в целом				-,327*			-,371*	-,343*	-,313				
	- с ребенком			,441**	,341*	-,453**	,507**	,454**	,609**	,417**				
	- с супругом	,378*												
	- с собственными родителями	,311*		,336*			,331*					,348*		
10	Нехватка свободного времени						,323*							
11	Нехватка денег в общем и			-,465**	-,430**		-,436**	-,401**	-,541**					

базовый уровень – эмоционально-мотивационный, аксиологический, когнитивно-деятельностный, оценочно-рефлексивный критерии сформированы частично и их проявление не всегда зависит от самого субъекта, вследствие чего требуется помощь со стороны;

высокий уровень – эмоционально-мотивационный, аксиологический, когнитивно-деятельностный, оценочно-рефлексивный критерии определяются достаточной сформированностью профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей, а также разумным и объективным поведением в различных возникающих ситуациях, самостоятельностью при принятии решений.

Таблица 2

Критерии оценки сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей

Уровень	Характеристика показателей
Низкий	1. У будущих учителей имеется недостаточное представление о профессиональных ценностных ориентациях в области безопасности жизнедеятельности. 2. Не проявляют интерес, нет мотивации к своей профессиональной деятельности. 3. Не могут самостоятельно, грамотно и верно решать различные профессиональные задачи, возникающие в области безопасности жизнедеятельности.
Базовый	1. У будущих учителей имеется достаточное представление о профессиональных ценностных ориентациях в области безопасности жизнедеятельности. 2. Проявляет ситуативный, временный интерес и мотивация к профессиональной деятельности. 3. Проявляют не всегда самостоятельное, грамотное и верное поведение при решении возникающих профессиональных задач в области безопасности жизнедеятельности, нуждаются в помощи и направлении со стороны.
Высокий	1. Имеется полное осознание и представление о профессиональных ценностных ориентациях в области

	безопасности жизнедеятельности. 2. Проявляют большой и осмысленный, устойчивый интерес, а также мотивацию к профессиональной деятельности. 3. Показывают грамотное, верное и самостоятельное поведении при решении различных профессиональных задач, возникающих в области безопасности жизнедеятельности; помощь со стороны не требуется.

Понятно, что определенные уровни сформированности, а также их показатели имеют достаточно условный характер, поэтому определить конкретные рамки, а также качественные и количественные параметры достаточно сложно.

Выводы. Таким образом, разработка критериев, уровней и показателей сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей является важным и неотъемлемым этапом при оценке их эффективности. В связи с этим каждый из показателей наполнен определенным содержанием, что в дальнейшем помогает верно и объективно провести оценку эффективности работы.

Литература:

1. Гущина, Н. А. Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гущина Наталия Александровна. – Калуга, 2004. – 23 с.

2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система / И. Ф. Исаев // Гаудеамус. – 2002. – № 1 (1). – С. 20-30.

3. Карпова, Е. Е. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих учителей в области безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://grani.vspu.ru/files/publics/1465758458.pdf (дата обращения 15.11.16).

4. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г. М. Коджаспирова, Г. Ю. Коджаспиров. – Москва.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д, 2005. – 448 с.

5. Лабутина, С. А. Формирование профессиональных ценностей учителя безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лабутина Светлана Анатольевна. – Москва, 2009. – 24 с.

6. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И Чижаков. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

7. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия, 1999. – 288 с.

В полных семьях между отцами и матерями были обнаружены следующие различия:

- Матери в отличие от отцов чаще использовали копинг-стратегии самоконтроля (p=0,025), переоценки (p=0,095, на ур. тенд.), бегство/избегания (p=0,036), планирования решения проблем (p=0,062, на ур. тенд.). Такой широкий копинг-репертуар свидетельствует о востребованности совладающего со стрессом поведения, и, соответственно, указывает на более высокий уровень стресса у матерей. Кроме этого, матери обладали лучшим самосознанием/организованностью (p=0,051, на ур. тенд.) и большей готовностью к сотрудничеству/согласию (p=0,053, на ур. тенд.), а также хотели получать еще большую эмоциональную поддержку от членов семьи (p<0,001).

Отцы отличались склонностью к большей воспитательной конфронтации - чаще конфликтовали по поводу воспитания ребенка (p=0,019).

Глубина аутизма обуславливала объём и характер стрессорной нагрузки родителей и определяла разные перспективы дальнейшего развития их ребёнка. Из-за огромного количества полученных корреляций мы приводим лишь ее незначительную часть, касающуюся матерей (Табл.1). Отцы детей с выраженной степенью аутизма сильнее переживали из-за того, что недостаточно уделяют внимания ребенку, испытывали чувства вины и одиночества. Они также чаще отмечали проблемы с организацией досуга, так как не с кем оставить ребенка или отсутствуют финансовые возможности. Они боялись оставлять его с кем-то из-за непредсказуемости его поведения в их отсутствие. Они также чаще отмечали ссоры с ребенком, что не понимают его, когда он плачет, и страдали от непонимания со стороны окружающих. Таким образом, выраженность индивидуального и семейного стресса родителей была пропорциональна глубине аутизма.

(2,75%), недостаточности моей зарплаты (2,75%) и из-за того, что мало знаю об особенностях своего ребенка (2,75%); трудности организовать свой досуг вообще (2,75%) или отсутствие досуга, потому что не с кем оставить ребёнка (2,75%).

Матери в отличие от отцов чаще испытывали переживания по поводу собственного будущего (p<0,001), чувства одиночества (p=0,024), их родительских способностей (p=0,038), ссор с супругом (p=0,009) и ребенком (p=0,061, на ур.тенд.), внешнего вида (p=0,029), недостатка свободного времени (p=0,024) и денег из-за больших трат на лечение и образование ребенка (p=0,003), из-за того, что не понимают своего ребенка, когда он плачет (p=0,082, на ур.тенд.).

Матери чаще отцов жаловались на трудности в организации досуга из-за того, что много домашней работы (p=0,033), не с кем оставить ребенка (p=0,098, на ур.тенд.), а также из-за того, что они «бояться оставлять его с другими людьми и тогда его поведение будет непредсказуемым» (p=0,028). Кроме этого, матери в отличие от отцов чаще переживали из-за того, что уделяют недостаточно внимания другим детям (p=0,071, на ур.тенд.) и отрицательной оценки незнакомых людей (p=0,095, на ур.тенд.).

Отцы в силу их большей рабочей занятости и меньшей включенности в процесс воспитания чаще переживали из-за работы (p=0,013) и собственных способностей (p=0,059, на ур.тенд.) в целом, из-за того, что его не оценивают по достоинству на работе (p=0,095, на ур.тенд.), ссор с членами семьи в целом (p<0,001) и трудностей организации досуга (p=0,029).

Наиболее частыми стрессорами повседневной жизни у матерей в неполных семьях стали: нехватка свободного времени (3,55%); мысли о собственном будущем (3,5%); трудности, связанные с дальнейшим воспитанием и образованием ребёнка (3,55%); переживания из-за сегодняшнего положения или будущего ребенка (3,19%); чувство вины (3,19%); недостаток денег из-за больших трат на лечение и образование ребенка (3,19%); переживания из-за того, что недостаточно терпелива (3,19%) и мало знает об особенностях своего ребенка (2,84%); ощущение «непонятости» окружающими (2,84%); внешний вид (2,84%); переживания из-за того, что «окружающие осуждающе смотрят на меня, считая, что я неправильно воспитываю ребенка» (2,84%); отсутствие досуга, потому что не с кем оставить ребенка (2,84%).

Матери-одиночки в отличие от матерей в полных семьях чаще переживали из-за отрицательной оценки со стороны своих родителей (p=0,036) и других членов семьи (p=0,081, на ур.тенд.), ссор/стычек с родственниками (p=0,085, на ур.тенд.), а также из-за того, что им не найти работу (p=0,046) и недостаточно внимания уделяли ребенку (p=0,08, на ур.тенд.). В отличие от них матери в полных семьях чаще отмечали ссоры с супругом (p=0,038).

Между матерями (также с помощью критерия Манна-Уитни) были обнаружены следующие различия в личностном функционировании и отношении к ребенку:

- Матери-одиночки обладали худшими личностными ресурсами (p=0,036) и организованностью/самосознанием (p=0,042), а также лучше сотрудничали с ребенком (p=0,074, на ур.тенд.) и пытались больше ограничивать активность ребенка (p=0,039).

Педагогика

УДК: 378.2

директор Карташева Светлана Валентиновна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №61 (г. Тольятти)

ОПЫТ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье анализируется опыт работы с одаренными детьми и рассматриваются два основных направления: выявление одаренных детей и создание необходимых психолого-педагогических условий, способствующих их оптимальному развитию и реализации их потенциальных возможностей. Определяются требования к выявлению одаренных детей.

Ключевые слова: одаренные дети, диагностика, психолого-педагогические условия.

Annotation. It is analyzed the experience of working with gifted children and dealt with two main areas: the identification of gifted children and the creation of the necessary psychological and educational environment to their development and realization of their potential in this article. The author determines the requirements for the identification of gifted children.

Keywords: gifted children, diagnosis, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Социально-экономические, научно-образовательные, духовно-нравственные перспективы страны зависят от ее интеллектуального и творческого потенциала, который стал рассматриваться в качестве основного капитала государства. Мощным интеллектуальным и творческим ресурсом общественного развития являются одаренные люди, обладающие нестандартным мышлением, способные создавать новое в различных сферах жизнедеятельности. Актуализируется необходимость в выявлении, развитии и реализации заложенных природой возможностей и способностей личности, начиная с первого этапа образования.

Формулировка цели статьи. Проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей недостаточно исследована в педагогической науке и применена в образовательной практике, что обуславливает потребность в изучении организационно-педагогических основ деятельности по работе с ними с целью разработки практико-ориентированной модели работы с одаренными детьми.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления и анализа существующих содержаний, форм, принципов работы с одаренными детьми, необходимо определить сущность понятия «одаренный ребенок». Анализируя данное понятие как научное понятие, используемое в философской, педагогической, психологической литературе, пришли к выводу, что в современном понимании одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очередными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Ряд ученых (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич) выделили три категории детей, которых принято называть одаренными: дети с высоким уровнем интеллекта; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности; дети с высокой креативностью [1]. В реальной педагогической практике категории одаренных детей частично совпадают. Так, к первой категории одаренных детей педагоги общеобразовательных учреждений относят индивидов с высокими показателями по уровню общей одаренности. Под общей одаренностью мы понимаем «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое проявляется в высоких и ровных достижениях при выполнении различного рода интеллектуальных заданий» [3]. В качестве психолого-педагогического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых формируются личностные качества ребенка.

Вторую группу одаренных детей, по мнению педагогов-практиков, составляют дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности. Как правило, к ним относятся одаренные юные музыканты, художники, математики, спортсмены и т.д. Третья категория одаренных детей – это дети, «хорошо обучающиеся» в общеобразовательном учреждении [5].

Несмотря на многообразие теоретико-методологических подходов к выделению категорий одаренных детей, нами была предпринята попытка выявить некоторые общие признаки поведения, позволяющие судить об опережающем умственном развитии одаренного ребенка в сравнении с обычным уровнем умственного развития детей его возраста.

Результаты теоретического анализа научно-педагогических исследований в области одаренности позволили выявить некоторые поведенческие характеристики в реальной деятельности одаренных детей. В своих трудах Л.В. Попова, В.С. Юркевич отмечают наличие у одаренных детей специфических стратегий выполнения действий, способствующих качественной продуктивности и успешности деятельности. Одаренным детям в контексте стратегического аспекта поведения свойственны помимо быстрого освоения деятельности с высокой успешностью ее выполнения, изобретение новых способов и инструментов деятельности при решении поставленной задачи. Одаренных детей отличает способность отслеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы, что способствует выдвижению новых целей деятельности за счет глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных идей и решений.

Выделение мотивационного аспекта поведения одаренных детей охарактеризовано наличием внутренней заинтересованности в получении новой информации с целью удовлетворения познавательной потребности; предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации стандартным, типичным заданиям и готовым решениям. В своих исследованиях Е.Е. Туник, Д.И. Фельдштейн отмечают у одаренных детей высокую критичность к результатам собственного труда, склонность к постановке и достижению сверхтрудных целей, стремление к совершенству [5].

Так, избирательная направленность ребенка на предметы и явления окружающей действительности, характеризующаяся постоянным стремлением к познанию, к новым, более глубоким знаниям, определяется как

На характер переживаемых повседневных стрессоров, детско-родительских отношений, личностное, семейное функционирование влияет степень глубины аутизма ребёнка.

Психическая и социальная адаптация родителей детей с аутизмом зависит от выбора конструктивного или деструктивного копинг-поведения, а также наличия личностных и семейных копинг-ресурсов.

Для реализации поставленной цели и проверки гипотезы необходимо решение следующих задач:

Изучение повседневного стресса, копинг-поведения, характеристик личности, семейного функционирования, отношения к ребёнку и его болезни у родителей, воспитывающих детей с аутизмом в семьях с разной структурой.

Оценка влияния глубины аутизма на характер переживаемых стрессоров, копинг, отношение к ребёнку и его болезни, а также на личностное и семейное функционирование у родителей.

Поиск копинг-ресурсов - выявление личностных и семейных детерминант, способствующих снижению объема стрессорной нагрузки и улучшающих детско-родительские отношения и копинг-компетентность родителей.

В исследовании приняли участие 59 родителей из 42 семей (32 полных и 10 неполных), воспитывающих детей с разной степенью выраженности аутизма в возрасте 5-7 лет и проживающих в Санкт-Петербурге. В качестве методов исследования использовались модификация анкеты самонаблюдения за стрессом (Perrez M.), опросники «Взаимодействие родитель-ребёнок» (Марковская И.М.), «Способы копинга» (L.Lazarus, S.Folkman), «Big five» (Costa&McCrae), ДОБР (В.Е. Каган, И.П. Журавлёвой), шкала FACES–III (Olson D.). Обследование детей проводилось психологом путём наблюдения с помощью шкалы аутизма (CARS).

Изложение основного материала статьи. Соотношение наиболее распространённых повседневных стрессоров у родителей в полных семьях, воспитывающих детей с аутизмом, зависело от их ролевых позиций в семье.

Наиболее частыми стрессорами повседневной жизни у матерей стали следующие: недостаток денег из-за больших трат на лечение и образование ребенка (3,04%); нехватка свободного времени (2,86%); трудности, связанные с дальнейшим воспитанием и образованием ребёнка (2,77%); переживания из-за сегодняшнего или будущего положения ребенка (2,68%); мысли о своем будущем (2,68%); чувство вины (2,23%); невозможность организовать свой досуг, потому что не с кем оставить ребёнка (2,23%); из-за того, что недостаточно терпелива (2,14%) и мало знаю об особенностях своего ребенка (2,06%); окружающие люди в общественных местах осуждающе смотрят на меня, считая, что я неправильно воспитываю своего ребенка (2,06%); болезни детей и других членов семьи (2,06%); ощущение «непонятости» окружающими (1,97%) и критика в свой адрес(1,97%).

Наиболее распространёнными микрострессорами у отцов стали: переживания из-за сегодняшнего положения и будущего ребёнка (4,25%); переживания по поводу дальнейшего воспитания и образования ребёнка (4,0%); из-за того, что недостаточно терпелив (3,75%); окружающие люди в общественных местах осуждающе смотрят на меня, считая, что я неправильно воспитываю своего ребенка (3,75%); нехватка свободного времени (3,5%); мысли о своем будущем (3,5%); переживания из-за собственных способностей (3,25%); ссоры с членами семьи (3,0%); переживания из-за моей работы

свободы и времени из-за их сверхзависимости от своих детей, они также имеют очень низкую самооценку, считая себя плохими воспитателями. Поскольку аутист с раннего возраста «не поощряет» мать - не смотрит в глаза, не любит бывать на руках, иногда даже не выделяет ее из других людей, не отдает предпочтения в контакте, то такой ребенок не несет ей достаточного эмоционального отклика и радости общения. Это приводит к развитию депрессии, астено-невротическим и психосоматическим расстройствам у матерей, «потухший» взгляд которых сравнивают с «выжженной свечой». В некоторых исследованиях матери детей с аутизмом в отличие от матерей умственно отсталых и нормально развивающихся детей демонстрировали максимальные значения по шкалам тревоги, депрессии, эмоционального истощения и соматических жалоб. Они также давали себе наиболее низкую оценку по шкале личных успехов в воспитании ребенка (М. Селигман, Р.Б. Дарлинг, 2009).

Отцы, как правило, избегают ежедневного стресса, связанного с воспитанием аутичного ребенка, проводя больше времени на работе. Тем не менее, и они переживают чувства вины, утраты, хотя и не говорят об этом так явно, как матери. Отцы также обеспокоены тяжестью стресса, который испытывают их жены; на них ложатся особые материальные тяготы, связанные с воспитанием трудного ребенка, которые ощущаются все острее в связи с тем, что обещают быть долговременными и почти пожизненными (De Myer M., Golberg P., 1983; Lamb M.E., Myer D.J., 1991).

Таким образом, рождение больного аутизмом ребёнка является своеобразным вызовом для семьи, а процесс воспитания и ухода за ним погружает семью в пролонгированный стресс (Мамайчук, 2007). Трудности, связанные с его воспитанием, вызывают качественные изменения в жизнедеятельности семьи, нарушают адаптацию, как отдельных её членов, так и семьи в целом, приводя к семейному кризису и, фактически, являются факторами риска существования семьи как таковой.

В соответствие с этим становится понятно, что процесс реализации психологической поддержки родителей длителен и требует обязательного комплексного подхода, который предусматривает сначала изучение и понимание специфических проблем повседневной жизни семьи аутичного ребенка, способов совладания с ними, моделей взаимодействия с ребенком, структуры личностных и семейных копинг-ресурсов, а затем - целенаправленное выстраивание психологической помощи. Для этого необходима разработка конкретных психокоррекционных мероприятий, направленных на формирование конструктивных способов совладания с повседневными трудностями, что в итоге позволит снизить эмоциональный дискомфорт родителей в связи с заболеванием ребёнка, а также выстроить реалистичную и адекватную модель социальных ожиданий и детско-родительских отношений.

Формулировка цели статьи. В данной работе исследуются повседневные стрессоры и копинг родителей, имеющих ребёнка страдающего аутизмом, а также влияние глубины аутизма, личностных и семейных факторов на характер стресса, стили совладания и детско-родительские отношения.

В качестве основных гипотез исследования были выдвинуты следующие предположения:

познавательный интерес, который является одним из важнейших мотивов учения.

Осмысление учеными различных проявлений детской одаренности позволяет нам констатировать, что большинство исследователей (Дж. Рензулли, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин) в поведении одаренных детей усматривают выражение творческих способностей ребенка в деятельности, внесение чего-то нового в жизнь (идея, философская теория, изобретение, взгляд на проблему, жизнь и т.д.), выполнение сверх требований выполняемой деятельности. В рамках творческого аспекта поведения одаренные дети демонстрируют своеобразный индивидуальный стиль деятельности. Им присущ особый тип обучаемости, который может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений [1].

Следует отметить, что поведение одаренного ребенка совсем не всегда может соответствовать всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности вариативны, часто противоречивы по своим проявлениям, и находятся в прямой зависимости от социального контекста. На наш взгляд, при наличии одного из признаков необходимо привлечь внимание педагогов, родителей с целью тщательного анализа каждого конкретного индивидуального случая.

Учитывая тот факт, что в современной науке отсутствует какая-либо однозначность и согласованность в понимании понятия «одаренные дети», в рамках нашего исследования под «одаренным ребенком» будем понимать индивида, обладающего высоким интеллектом и нестандартным мышлением, индивидуальными задатками и способностями, творческим подходом и высокой мотивацией к деятельности, что в процессе профессионального педагогического сопровождения приводит к высоким достижениям и ярким результатам в одной или нескольких сферах.

Изучение накопленного опыта работы с одаренными детьми позволяет определить два основных направления: выявление одаренных детей и создание условий, способствующих их оптимальному развитию.

Существующие подходы ученых (Л.С. Выготский, Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, В.С. Юркевич и др.) к процессу выявления одаренных детей неоднократно подвергались изменениям на протяжении всей истории психолого-педагогического изучения феномена детской одаренности. Обобщая итоги проведённого анализа научных моделей выявления одаренности, таких как «Диагностика развития» (Ю.Д.Бабаева), «Диагностика одарённости» (А.И. Савенков), «Модель последовательной стратегии принятия решения» (К. Хеллер), «Иллинойская модель» (Дж. Гилфорд), приходим к выводу, что в современной научно-педагогической литературе рассматривается два основных подхода на процесс выявления одаренных детей. Так, тестологический подход основан на принципе оценивания способностей ребенка: при наборе определенного количества баллов, превышающего пороговое значение, ребенка определяют как одаренного. В свою очередь, комплексный подход опирается на принцип комплексной диагностики способностей ребенка, включающий такие оценочные процедуры, как наблюдение, тестирование, опрос учителей и родителей и т.д. [5]

В результате исследования «Рабочей концепции одаренности» Д.Б. Богоявленской отметим, что выявление одаренных детей связано с анализом развития конкретного ребенка, а не с процедурой одноразового тестирования одаренных способностей ребенка. Поэтому постепенный, поэтапный и непрерывный процесс поиска одаренных детей необходимо осуществлять педагогам и психологам в процессе обучения и родителям – во вне учебной деятельности. Возникает необходимость в разработке психолого-педагогического мониторинга одаренности детей – комплексной системы наблюдений за одаренными детьми, создания оценочно-диагностической базы, обеспечения непрерывного отслеживания уровней одаренности детей, осуществления современной корректировки и прогнозирования развития одаренных детей.

Так, психолого-педагогический мониторинг по выявлению одаренных детей должен соответствовать определенным требованиям:

- анализ и оценивание всех аспектов поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые вызывают у него особый интерес и соответствуют его склонностям, что позволит выявить наибольшее количество его способностей;
- обязательная экспертная оценка продуктов деятельности детей (литературных произведений, технических изобретений, рисунков, способов решения математических задач и др.) квалифицированными специалистами в соответствующей предметной области деятельности (математиками, художниками, шахматистами, инженерами и др.);
- регулярное поэтапное обследования ребенка с использованием психодиагностических методик, соответствующих предполагаемым видам одаренности и индивидуальности ребенка;
- анализ реальных достижений детей в различных предметно-тематических олимпиадах, научно-практических конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т.д.

Следующим направлением в работе с одаренными детьми после выявления является создание условий, способствующих их оптимальному развитию и реализации их потенциальных возможностей. Научно-педагогический интерес для нашего исследования представляют психолого-педагогические условия, формируемые в общеобразовательной школе. Под психолого-педагогическими условиями будем понимать «определенную организацию образовательного процесса в совокупности ее педагогических средств, методов и форм, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающую возможность целенаправленного педагогического воздействия на учащихся» [4]. На наш взгляд, применение различных направлений, форм и методов работы с одаренными детьми должно способствовать не только эффективному выявлению и диагностике достигнутых знаний и умений, но и развитию, совершенствованию интеллектуальных свойств ребенка как личностных новообразований.

Анализ научных трудов Г. Айзенка, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Н.Д. Левитова, В.Н. Дружинина, У. Эшби, связанных с проблемами одаренности детей, позволил выделить основные этапы работы с одаренными детьми.

Повседневная жизнь родителей детей, страдающих аутизмом, становится психологическим дистрессом, нередко превращаясь в непрерывную, изматывающую, полную бессонных ночей борьбу. Родителям приходится постоянно следить за тем, чтобы их ребенок не причинил себе вреда, догадываться о том, чего он хочет, и делать все для того, чтобы им не пришлось навсегда расстаться с ним.

Помимо этого эти семьи могут оказаться в социальной изоляции: друзья начинают избегать их общества, поскольку им неприятно находиться рядом с таким трудным ребенком, а в общественных местах люди начинают сторониться их, так как не могут понять, что скрывается за столь странным поведением ребенка или родителей, пытающихся контролировать его действия. Эта социальная неадекватность и непредсказуемость поведения ребенка является одним из главных психотравмирующих факторов для родителей. Особенно, когда он часто кричит, плачет или громко смеётся, в том числе, и в общественных местах, трудно выносить всем. Подобное поведение вызывает негативные эмоциональные реакции как у окружающих (раздражение, тревогу и страх), так и у родителей и, в конце концов, приводит к эмоциональному выгоранию последних. Семья, болезненно ощущая эту недоброжелательность людей в транспорте, магазине, на улице и даже в детском учреждении, старается избегать таких ситуаций, что способствует ее стигматизации и изоляции.

Дети с аутизмом, как правило, первые, а часто и единственные в семье. Из-за отсутствия опыта воспитания родители долго не замечают особенностей ребенка. Достаточно поздно — в три, четыре, а иногда и в пять лет, они узнают, что их ребенок, который до сих пор считался здоровым «необучаем» и ему следует оформить инвалидность, создать особые условия для обучения. В момент постановки диагноза семья переживает тяжелейший стресс. Реакция родителей проявляется в подавленности, растерянности, в комплексе собственной неполноценности, в полном отказе от себя во имя ребенка, в опасениях в связи с предполагаемой ролью «плохой наследственности». Возникает напряженность, скрытая или явная конфликтность семейных отношений, взаимные обвинения супругов (Мастюкова Е. М., Московкина А. Г., 2003). Эта ситуация усугубляется сложностью постановки диагноза, отсутствием медицинских специалистов и должной психолого-педагогической поддержки. Родители не знают что делать, и как помочь своему ребёнку.

Ранимость семьи к стрессу усиливается не только из-за непредсказуемости поведения ребёнка и связанных с этим проблем в социальном и межличностном общении, но часто и из-за имеющей место противоречивости позиций самих родителей (М. Селигман, Р.Б. Дарлинг, 2009). Одни (обычно отцы) стыдятся своего ребенка, недооценивая его возможности, фиксируются лишь на недостатках и строят воспитание на жестко-директивных принципах. Другие (в основном матери), наоборот, всячески преувеличивают достижения своих детей, выполняют многое за ребенка, тем самым маскируя их недостаточность и не замечая этого, приписывают ему результаты.

Во всем мире семьи, воспитывающие аутичных детей, оказываются более страдающими, чем семьи, имеющие детей с другими нарушениями, в том числе с умственной отсталостью (Baxter C., 1986). Стресс в большей степени проявляется у матерей, испытывающих чрезмерные ограничения личной

Психология

УДК 159.922.7 + 159.922.76-056.2
ББК Ю962.19
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Михайлова Надежда Федоровна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
психолог Гутшабаш Мария Евгеньевна
Санкт-Петербургская благотворительная культурно-просветительская общественная организация «Адаин Ло» (г. Санкт-Петербург)

ПОВСЕДНЕВНЫЙ СТРЕСС И КОПИНГ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Аннотация. Глубина аутизма ребенка и структура семьи в наибольшей степени влияли на характер и уровень стресса родителей, их копинг-поведение, детско-родительские отношения, личностное и семейное функционирование. Наиболее выраженное «эмоциональное выгорание» отмечалось у матерей, которые одни воспитывали детей с аутизмом. У матерей конструктивными формами совладания, которые способствовали снижению объема стрессорной нагрузки и улучшению отношения к ребенку, стали социальная поддержка и принятие ответственности, а у отцов – самоконтроль и социальная поддержка. Личностными копинг-ресурсами у матерей стали самосознание/организованность, готовность к согласию, личностные ресурсы, а у отцов – самосознание и экстраверсия. Это свидетельствует о большей степени «эмоционального выгорания» матерей, нежели отцов, поскольку на них ложится больший объем психологической нагрузки, связанный воспитанием больного ребенка, что, в конечном итоге, приводит к дистрессу.

Ключевые слова: семейный стресс, копинг, аутизм.

Annotation. Disturbance severity in children with autsm and the structure of their families effect, to the greatest extent, the nature and level of parental stress and coping, parent-child relationships, personality and family functioning. The most intense “emotional burnout” was found in single mothers of children with autism. In mothers, the constructive coping strategies that allowed decreasing the stress burden and developing a positive attitude to the child were acceptance of responsibility and social support; in fathers, self-control and social support. Personality coping resources in mothers were conscientiousness/organized, agreeableness and personality resources; in fathers, extraversion and conscientiousness. This shows that the extent of emotional burnout in mothers is greater than that in fathers, because mothers bear a greater psychological burden of caring for ill children and bringing them up. As a result, these factors lead to distress.

Keywords: family stress, coping, autism.

Исследование поддержано грантом РГНФ № 16-06-00228

Введение. Психологическая реабилитация семей, воспитывающих детей с аутизмом – это сложная междисциплинарная проблема, решаемая разными специалистами, суть которой заключается в создании условий для семьи, позволяющих лучше понимать проблемы развития и воспитания, а также обучения и адаптации к социуму больного ребёнка.

На подготовительном этапе должна проводиться психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с одаренными детьми, в рамках которой педагогический коллектив изучит социальные и психофизиологические особенности данного контингента детей, овладеет необходимым диагностическим инструментарием, научится выявлять одаренность детей по определенным критериям и осуществлять грамотное педагогическое сопровождение их обучения.

Изначально педагогу следует применять один из основных эмпирических методов исследования – наблюдение. В процессе наблюдения за индивидуальными проявлениями учащихся как в урочной, так и внеурочной деятельности, педагог должен обращать внимание на детей с оригинальным (нестандартным) мышлением; детей с высоким уровнем развития памяти, внимания, воображения; детей, проявляющих повышенный интерес к определенным сферам деятельности и отличающиеся высокой академической успеваемостью. На начальном этапе важно выявить мнение родителей о склонностях, области наибольшей успешности, сфере интересов и об особенностях личностного развития их ребенка, а также получить профессиональное заключение психолога о коэффициенте умственного развития ребенка, о наиболее проявившемся виде одаренности и т.д.

Следующим этапом в работе педагога с одаренными детьми является формирование образовательно-познавательной среды для развития неординарных способностей учащихся. Многие ученые (Л.М. Долгополова, В.П. Лебедева, А.М. Матюшкин, И.М. Никольская, В.И. Панов, Т.А. Поярова) утверждают, что педагогам необходимо определить стратегию и форму обучения одаренных детей. Так, в рамках нашей работы стратегия обучения определяется как «совокупность действий педагога, призванная повышать эффективность функционирования обучаемой системы» [2].

Выделяют четыре основных стратегии обучения, каждая их которых позволяет в разной степени учитывать требования к учебным программам для одаренных детей. Стратегии ускорения позволит учитывать осознанные потребности и возможности одаренных детей, отличающихся высоким темпом развития. Углубление как второй тип стратегии обучения является эффективным по отношению к детям, проявляющим экстраординарный интерес по отношению к конкретной области знания с глубоким ее изучением.

Для следующего стратегического типа обучения – обогащение – характерно содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем, путем погружения учащихся в исследовательские проекты, проведение специальных интеллектуальных тренингов по развитию определенных способностей одаренных детей.

Заключительный тип стратегии обучения – это проблематизация. Данный этап предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Фокус обучения в этом случае - использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Как правило, подобные учебные программы не являются самостоятельными, а относятся к тренинговым внеучебных программам.

Помимо выбора стратегии обучения одаренных детей, педагогу следует определить форму раздельного обучения. Анализ научно-педагогической

литературы позволил выявить две основные формы: первая форма осуществляется по принципу раздельного обучения одаренных детей (в виде их отбора для обучения в нетиповой школе или в классах с разными учебными программами); вторая – по принципу смешанного обучения одаренных детей в обычном классе общеобразовательной школы (разно уровневое обучение, индивидуальные учебные программы и др.).

С целью создания полифункциональной образовательно-познавательной среды для развития одаренных детей педагог должен быть готов к организации мероприятий, имеющих состязательный и интеллектуально-развивающий характер: олимпиадное движение; деятельность научных сообществ учащихся, ориентированных на научно-исследовательскую, научно-техническую, творческую деятельность учащихся; форумы талантливых школьников; региональные выставки изобразительного искусства, научно-технического творчества и т.д.

На наш взгляд, в заключительный этап в работе с одаренными детьми следует включить анализ итогов учебно-воспитательного процесса и его психологического обеспечения за определенный период времени и мониторинг результативности выполненных действий, направленных на поддержку детей, выявление, диагностику и развитие их неординарных способностей.

Выводы. Таким образом, анализ опыта работы с одаренными детьми, существующих рабочих концепций детской одаренности позволил сделать вывод об отсутствии единого подхода к выявлению одаренности и созданию необходимых условий для развития способностей одаренных детей в образовательных учреждениях. Актуализируются некоторые противоречия между возросшими потребностями к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и неготовностью образовательной системы к реализации концепции по работе с одаренными детьми в образовательных учреждениях существующих видов; между традиционной профессиональной подготовкой педагогов к организации учебно-воспитательного процесса и их неготовностью к психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей. На наш взгляд, разрешению возникших противоречий будет способствовать разработка модели готовности педагога к психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей, которая будет представлять многокомпонентную структуру, показателями которой выступят необходимые профессиональные компетенции педагога в поэтапно выстроенной траектории работы с одаренными детьми.

Литература:

1. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 320 с.

2. Матюшкин А.М. Загадка одаренности. М., 1993. – 544 с.

3. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И.Савенков. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

4. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А.М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

5. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.

6. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзия и реальность: Книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996.– 136 с.

10. Зейгарник, Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. Мазур. // Психологический журнал – 1989. – т. 2. – № 2

11. Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004.

12. Мамонова Е. Б. Изучение особенностей развития личностной саморегуляции младших школьников // Начальная школа. - 2011. - №1. - С. 34

13. Монина Г. Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. сПб.: Речь, 2007. – 186 с.

14. В Морсанова. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Изд–во «Институт психологии РАН», 2007

15. Моросанова, В. И. Стилевые общительности особенности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции [Электронный источник] / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина // Психологические исследования: электронно–научный журнал. – 2011. – № 2(16). Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – с. 5-19

16. Павлов И. П. «Полным собранием сочинений» в 6 т., М.-Л., 1951-1952; «Павловские среды» (в 3-х т.), 1949.

17. Полонская Н. Н. Нейропсихологические особенности детей с разной успешностью обучения // А.Р.Лурия и психология XXI века (доклады второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия) / Под ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М.Глозман. - М. - 2003. - С. 206-214.

18. Репкина Н. В. Память в учебной деятельности школьника. - М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2009.

19. Росина Н. В. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Нижний Новгород, 1998.

20. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. - 2003. - №2. - С. 33-45.

21. Фельдштейн Д. И. «Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования» // VI конференция «Психологии образования» № 1 (26) январь – март 2011.

- находить «общий язык» с другими людьми;
- принимать групповые правила и следовать им.
- правильно реагировать на грубое или агрессивное словесное отношение к себе.

Критерии в сфере саморегуляции поведения при достаточно сформированном уровне регуляторных процессов:

- уметь понимать действие своих поступков;
- уметь ставить цели;
- уметь намечать пути решения для своей цели;
- уметь не останавливаться на достигнутом;
- уметь заканчивать начатое дело до конца;
- быть обязательным и ответственным [4].

Развитие произвольной саморегуляции у младших школьников по заданным критериям возможно при создании соответствующих психолого – педагогических условий, которые должны быть целенаправленно созданы в образовательном процессе и направлены на раннее выявление сформированности мозговых структур, ответственных за произвольность регуляции поведения, на стимулирование их развития, на устранение факторов риска развития.

Обозначенные нами психолого-педагогические условия формирования произвольной саморегуляции поведения младших школьников должны быть созданы в образовательной среде для реализации ФГОС.

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт второго поколения утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009г. №373.

2. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейпрпсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сб докладов / под ред. Е. Д. Хомской и Т. В. Ахутиной. – М., 1998

3. Андреева А. Д. Данилова Е. Е Преподавание психологии в современной школе // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 122-124.

4. Воробьева Е.А. Формирование основ произвольной саморегуляции учебной деятельности младших школьников. / VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7-8 июля 2011 г. – М., ПИ РАО, МГППУ, 2011.

5. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. - Т. 4

6. Досани С. 52 способа преодоления дефицита внимания и гиперактивности у детей. Лечить или воспитывать? – М.: Центрполиграф, 2010. – 221 с.

7. Жане П. Психологическая эволюция личности / Пьер Жане; пер. с фр. Н. Ю. Федуниной. — М.: Академ Проект, 2010. — 399 с. — (Психологические технологии).

8. Захарова А. В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности. / Под ред. В.В. Давыдова, И. Лампшера, А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982.

9. Злоказов, К. В. и т. д Многомерно-функциональный анализ саморегуляции личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.В. Злоказов. - Екатеринбург, 2005. - 23 с.

Педагогика

УДК: 371.1

аспирант Карягин Сергей Николаевич
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ШКОЛА-ИНТЕРНАТ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье рассмотрена школа-интернат как один из видов общеобразовательных учреждений. Даётся краткий обзор истории становления школ-интернатов и описывается успешный опыт модели ГБОУ школы-интерната № 289 Санкт-Петербурга. Статья предназначена для всех интересующихся историей педагогики, проблемами общего образования и учреждений интернатного типа.

Ключевые слова: учреждения интернатного типа, школа-интернат, аксиологический подход, ГБОУ школа-интернат № 289.

Annotation. The article examines a boarding school as one of school's types. The article reviews the history of boarding-schools and concrete succesful experience of the Saint-Petersburg's boarding-school № 289. This article is intended for anyone interested in the pedagogy’s history, problems of general education and institutions of boarding school type.

Keywords: institutions of boarding school type, boarding-school, axiological approach, the boarding-school № 289.

Введение. Школы-интернаты стоят особняком среди общеобразовательных учреждений в связи с определенными структурой и задачами. Одним из важнейших направлений деятельности школ-интернатов является становление и развитие личности обучающегося гражданина Российской Федерации в ее самобытности, уникальности, неповторимости. В статье 3 ФЗ «Об образовании в РФ» при обозначении государственной политики в области образования обозначены такие ценности и принципы, как «…гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, …воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде…». Концепция развития ГБОУ школы-интерната № 289 Красносельского района Санкт-Петербурга базируется на тенденциях развития системы общего образования в Российской Федерации, системно-деятельностном подходе, гуманистической методологии педагогики, т.е. на аксиологических основах организации образовательной деятельности учащегося в школе [2].

Формулировка цели статьи. Значительным потенциалом для повышения эффективности мероприятий по обучению, воспитанию и социализации обучающихся школы-интерната обладает построение модели школы-интерната на основе системно-деятельностного и аксиологического подходов. Модель ГБОУ школы-интерната № 289 Санкт-Петербурга реализует такую модель в контексте гуманистической парадигмы образования, что оказывает влияние на успешность выпускников школы, формирует устойчивые моральные взгляды и убеждения выпускников и педагогических работников и создает успешность самой школы. Описание истории становления учреждений интернатного типа

и опыта ГБОУ школы-интерната № 289 в контексте гуманистической парадигмы образования выступает как основная цель статьи.

Изложение основного материала статьи. Среди школ особое место занимают учреждения интернатного типа, система которых в практике нашей страны включает дома ребёнка, детские дома и школы-интернаты. Наше исследование посвящено школам-интернатам, которые представляют собой «общеобразовательные учреждения для постоянного пребывания учащихся, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье» [8, с. 320]. Выделяется несколько типов школ-интернатов [10, с. 168]:

• школы общего типа — для детей из семей, не имеющих возможностей обеспечить детям нормальное воспитание (в том числе неполные, многодетные семьи, семьи, где родители страдают тяжелыми заболеваниями и пр.);

• школы санаторного типа — для детей с различными заболеваниями;

• специальные (коррекционные) школы — для детей с нарушениями в психофизическом развитии;

• специализированные школы — с углублённым изучением отдельных предметов для одарённых детей;

• спортивные школы-интернаты — школы-интернаты олимпийского резерва.

Первые упоминания об учреждениях интернатного типа появляются в IV в. в Царьграде (335 г. — дома для сирот), а расцвет их развития начинается в Европе с XVII в. [11].

Что касается России, то впервые учреждения интернатного типа появились в нашей стране в начале XVIII в. —в Санкт-Петербурге по указу Петра I открылась Морская академия, в которой дворянские юноши вынуждены были получать образование. В 1731 г. в России появляется первый кадетский корпус (Санкт-Петербург), который стал популярен среди дворян. К 1917 г. в России уже открылось 29 кадетских корпусов, в которых воспитывалось около 10 тыс. человек [1].

Когда появилось Советское государство, сразу же возникла необходимость серьезной переделки всей системы образования. В 1920-е гг. на повестке дня стоял вопрос о важности общественного воспитания детей, оптимальной формой которого признавались как раз учреждения интернатного типа, которые, являясь институтом социализации, растили достойных строителей социалистического, а в дальнейшем и коммунистического общества. Но в тот конкретный исторический период, который ознаменовался Гражданской войной, экономическим кризисом, увеличением преступности и другими негативными факторами, фактически удалось организовать воспитание в интернатных учреждениях только для беспризорных и остронуждающихся детей. В 1921-1922 гг. в учреждениях интернатного типа (детских домах, трудовых коммунах, школах-колониях, детских городках) воспитывалось около 540 тыс. детей. В это же время появляются санаторно-лесные школы интернатного типа и специальные (коррекционные) школы-интернаты.

В конце 1920-х — начале 1930-х гг. в стране наблюдается сокращение учреждений интернатного типа, связанное с повышением жизненного уровня населения, ликвидацией массовой беспризорности и снижением финансирования этих учреждений государством, а с началом Великой Отечественной войны снова начинается рост численности беспризорных и

Под психолого-педагогическими условиями развития произвольной регуляции поведения мы понимаем такие условия, которые целенаправленно созданы в образовательном процессе и направлены на раннее выявление сформированности мозговых структур, ответственных за произвольность регуляции поведения, на стимулирование их развития, на устранение факторов риска развития.

По нашему мнению, такими условиями являются:

1) кадровые - достаточный уровень педагогической компетентности в области развития произвольной саморегуляции поведения младших школьников и причин риска развития;

2) материально-технические - организация внешней среды и дидактическое обеспечение деятельности, направленной на развитие произвольной саморегуляции;

3) научно-методические - изменение методики урока для развития способностей ребёнка регулировать свои действия в учебном процессе;

4) нейропсихологические - включение в образовательный процесс специальной нейропсихологической работы по формированию произвольной саморегуляции поведения и активизации собственных усилий ребенка в этом направлении [3].

Выводы. Таким образом, актуальность проблемы низкой произвольной саморегуляции в младшем школьном возрасте требует создания в образовательном процессе специальных психолого-педагогических условий, практической разработки методов, моделей и приёмов психолого-педагогической деятельности.

При этом произвольная саморегуляция поведения возможна только при наличии соответствующих критериев во всех сферах психики: двигательной, эмоциональной коммуникативной, поведенческой.

При достаточно сформированном уровне произвольной саморегуляции младший школьник должен обладать следующими умениями и навыками в двигательной сфере:

- свободно концентрировать свое внимание на мышцах, участвующих в движениях;
- дифференцировать и сопоставлять мышечные ощущения;
- уметь узнавать те ощущения, которые он переживает (напряжение-расслабление, тяжесть-легкость, др.). Основную характеристику движений (сила-слабость, резкость-плавность, темп, ритм);
- уметь изменять направленность движений, в зависимости, от своих ощущений.

Критериями достаточного уровня сформированности саморегуляции в эмоциональной сфере являются:

- умение распознавать свои эмоциональные состояния;
- понимание причины возникновения своих эмоций;
- умение вовремя останавливать свои эмоциональные переживания, не зависимо от причин, побудивших к их возникновению;
- умение связывать эмоциональные состояния с телесными ощущениями, а так же переключать отрицательные эмоции на положительные.

Критерии в сфере общения предполагают наличие следующих умений:

- распознавать эмоциональное состояние другого человека;
- сопереживать другим;

выполнения задания и переносят их на другой материал. Н. В. Репкина показывает, что только 19% учеников 3 класса могут правильно выполнить поставленные перед ними учебные задачи, которые связаны с усвоением теоретического материала, 58% могут переосмысливать задачи в соответствие с интересом к субъективно новым фактам, 23% учеников не могут принимать и удерживать учебные задачи. При выполнении поставленных перед последними заданий приходилось каждое разбивать на ряд действий, решение которых выступало для учеников младших классов как самоцель. Н. В. Репкиной сделан такой важный вывод, что у детей не происходит формирование умения контролировать себя, у многих третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует [19].

К факторам риска недостаточного развития произвольной саморегуляции у младших школьников относятся:

- несформированность игровой деятельности в соответствующий период развития;
- несформированность новообразований (произвольность, переход внешних действия во внутренний план (мотивация), рефлексия (обобщение);
- низкая учебная или познавательная мотивация;
- возрастные или анатомо-физиологические особенности;
- нарушение изменений системы требований со стороны родителей;
- незрелость регуляторных систем мозга.

На основании проведенного исследования уровня и особенностей развития саморегуляции поведения у младших школьников Н. Л. Росина предлагает рассматривать психолого-педагогические условия формирования навыков саморегуляции в несколько отличном от предыдущих авторов ключе. По мнению Н. В. Росиной основными условиями являются:

- создать детям систему положительных мотивов регуляции собственной деятельности, привлечь их внимание способам регуляции, сформировать потребности в осознании регуляции деятельности;
- обеспечить ориентирование детей структурного строя учебной деятельности: ознакомить с важнейшими этапами деятельности (ориентировочный, исполнительский, контрольный), а так же компонентами - целью, условиями, планом, способами выполнения, оценкой;
- обеспечить этапность в формировании систем осознаваемых действий контроля, при направлении особого внимания в формировании полностью осознаваемого действия самоконтроля в принятии заданий (вербальный их анализ, планирование выполнения), что является основой последующих действий самоконтроля;
- обеспечить символическую представленность в наглядных моделях-алгоритмах систем контрольных действий и последовательностей составляющих их компонентов;
- обеспечить материализованную форму исполнения контрольных действий – знаковая, либо словесная (рассказы-описания способа действия);
- обеспечить активную деятельность учащихся в использовании методов и приемов развивающего обучения (проблемные ситуации, «нетрадиционные задания», «ошибки учителя», комментированное управление и т.п.), которые ставят детей в активную позицию субъект-субъектного учебного взаимодействия [20].

безнадзорных детей, в связи с чем постановление СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» от 23 января 1942 г. [7, с. 353-354] приняло меры по решению проблемы беспризорности, что спасло сотни тысяч обездоленных детей, а в послевоенные годы выросло число школ-интернатов для детей-сирот.

Во второй половине 1950-х — начале 1960-х гг. снова проявляется усиленный интерес к общественному характеру воспитания, который был связан с переходом к строительству коммунизма. Активно внедрялась политика, характеризующая семью как институт социализации, имеющий весьма ограниченные возможности в коммунистическом воспитании подрастающих поколений, и поэтому часть функций в этом деле переходило к государству. Так, 15 сентября 1956 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об организации школ-интернатов» [6, с. 247-249], в котором обозначалось, что школы-интернаты должны стать учебно-воспитательные учреждениями нового типа, нацеленными на решение проблемы социализации подрастающего поколения на высоком уровне. В школах-интернатах создавались прекрасные условия для всестороннего развития детей и в том числе для воспитания у них духа коллективизма. Упор делался на правильной организации режима дня: разумного сочетания труда, учёбы, отдыха, спорта. 26 мая 1959 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР утвердил план мероприятий по развитию школ-интернатов на 1959-1965 гг. [4, с. 254-255]. Предполагалось, что школы-интернаты должны стать образцовыми воспитательными учреждениями, осуществляющими социальное воспитание детей вместо семьи и подготовку учащихся к деятельности в народном хозяйстве, поэтому в этот период количество учреждений интернатного типа значительно возросло: к 1961 г. в СССР функционировало свыше 3 тыс. школ-интернатов, в которых обучалось более 700 тыс. воспитанников [9]. Кроме школ-интернатов общеобразовательного типа, в конце 1960-х гг. возникают музыкальные, художественные, математические школы-интернаты для талантливых и одарённых детей. Тогда же появляются и спортивные школы-интернаты (школы-интернаты олимпийского резерва), одна из которых (в современной России) является предметом нашего исследования.

В 1970-е гг. целевая направленность школ-интернатов меняется: такие школам преимущественно отводятся детям, не имеющих условий для воспитания в семье, — детям, над которыми была установлена опека и попечительство, детям из многодетных и малообеспеченных семей, детям одиноких матерей. Так, школы-интернаты становятся местом для детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, численность которых к началу 1980-х годов увеличилась в три раза. Закрытость школ-интернатов и условиях в таких учреждениях негативно сказывались на воспитанниках, в связи с чем в 1984 г. принимается Постановление Совета Министров СССР о мерах по улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения воспитанников школ-интернатов [5, с. 155-161]. Однако глобальный кризис 1990-х гг. вновь породил целый спектр социальных проблем, в результате чего выросло число детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в том числе и в школах-интернатах. Таким образом, школы-интернаты стали ответом на вызовы времени: они служили институтами социализации для детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

В современных условиях основной школы-интернаты служат разным целям, однако главной задачей общего образования на сегодняшний день является всестороннее гармоничное воспитание граждан России. Иллюстрацией современной школы-интерната может служить Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Красносельского района города Санкт-Петербурга школа-интернат с углублённым изучением предмета «Физическая культура» № 289, являющееся экспериментальной базой нашего исследования.

Школа-интернат — это сложная и динамичная социальная структура, в которой взаимодействуют порядка 500 человек (педагогов, учащихся, родителей) со своими запросами и интересами, имеющих самый различный образовательный, культурный, экономический и профессиональный уровни. Эти особенности следует учитывать прежде всего представителям администрации школы-интерната, а также педагогическому коллективу. В рамках школы-интерната № 289 реализуется особенная модель обучения и воспитания в контексте гуманистической и антропоцентрической парадигм образования, которая позволяет избежать негативных тенденций, свойственных традиционной модели школ-интернатов. Аксиологическую основу модели школы-интерната № 289 составляет философия гуманизма, устанавливающая наивысшую ценность человека, интересов его развития и самореализации в обществе, культуре и спорте, при этом человеческая сущность раскрывается через понятия индивидуальности и свободы. Опора на системно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий и др.) и аксиологический (Б.Г. Ананьев, В.Г. Воронцова, В.И. Слободчиков, В. Франкл и др.) подходы как методологическую основу в построении модели школы-интерната создает благоприятную основу для развития системы современной школы, нацеленной, согласно новым федеральным государственным образовательным стандартам, на формирование счастливого, успешного, здорового ребенка, на развитие одаренности каждого обучающегося. ГБОУ школа-интернат № 289 — это востребованное в Санкт-Петербурге образовательное учреждение, отличающееся [2]:

— современной системой управления,

— высокопрофессиональной педагогической командой,

— педагогически насыщенным образовательным процессом, ориентированным на реализацию современных задач общего образования, развитие спортивного мастерства учащихся и удовлетворение образовательных запросов учащихся и их семей, безопасным и комфортным образовательным пространством, предусматривающим охрану и развитие здоровья участников образовательных отношений,

— информационной открытостью для взаимодействия с социумом, что в совокупности создает оптимальные условия для формирования духовно-нравственной, социально и профессионально адаптированной личности гражданина Российской Федерации.

ГБОУ школой-интернатом № 289 проводится деятельность по обеспечению удовлетворенности образовательных запросов в соответствии с требованиями законодательства [2]:

разработана модель эффективной работы органов государственно-общественного управления по индивидуальной поддержке и развитию

В Федеральных Государственных образовательных стандартах второго поколения под саморегуляцией понимают «способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию, к выбору в ситуации мотивационного конфликта и преодолению препятствий». Саморегуляция авторами Стандартов связывается с универсальными учебными действиями и выступает их видом – «регулятивные учебные действия», которые обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности [1]

Формирование произвольности в младшем школьном возрасте выдвигается в центр психического развития: происходит формирование произвольного характера памяти, внимания, мышления детей; возникают способности действовать организованно в соответствии со стоящими перед ними задачами; младшие школьники учатся управлять своим поведением, протеканием психических процессов, объяснение чему заключается в том, что в упомянутый период дети начинают учиться в школе, что в свою очередь предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Роль развития саморегуляции в учебной деятельности как раз заключается в переходе от системного внешнего управления в учебной деятельности к системе самоуправления. А это в свою очередь выступает одной из ведущих закономерностей возрастного развития. Механизмы самоуправления учебной деятельностью находят свое выражение в том, что младшие школьники выступают для себя в роли объекта (исполнителя) и роли субъекта (контролера) управления, которые планируют, организуют и анализируют собственные действия. Формирование произвольности происходит довольно длительно и сложно. Младшие школьники не сразу учатся управлять своим поведением, а тем более своими внутренними психическими процессами.

А. Р. Лурия считал, что в возрасте шести-восьми лет наступает переломный этап становления произвольной организации. Происходит завершение второго скачка развития лобных долей коры мозга, изменение характеристик электрической активности мозга, что взаимосвязано с тем, что повышается роль лобных отделов коры, которые принимают несут функции программирования и контроля произвольной формы деятельности [14].

Выше сказанное согласуется с точкой зрения Е. А. Воробьевой, которая считает, что с семилетнего возраста регулирующий тормозной контроль коры головного мозга под инстинктивной и эмоциональной реакцией приобретает наибольшую силу. В следствие чего большинство детей в возрасте семи лет уже могут осознанно регулировать свою деятельность [4]. Исследования Э. Д. Телегиной, В. В. Гагай показали, что в начальной школе проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, свидетельством чему являются ошибки, которые остаются в тетради учеников после осуществления контролирующих действий [21]. Это подтверждается работой Е. Б. Мамоновой, где отмечается, что учащиеся с низким уровнем целенаправленной регуляции могут бросить предложенную им работу, не доведя ее до конца, пытаются скорее закончить ее, не ориентируются на результаты своей деятельности, действуют безраздумно, сходу, не анализируют ошибок и неудач, нуждаются в подсказках, одобрениях, поощрениях со стороны взрослых; замечания учителей часто игнорируют [9].

Н. В. Репкина считает, что слабоуспевающие школьники и до третьего класса плохо принимают и удерживают учебные задачи, выделяют способы

- операционально – технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации и мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности с помощью управлении мотивационно – потребностной сферой;

- мотивационный уровень, в рамках которого Б. В. Зейгарник выделяет две формы: саморегуляция как волевое поведение, протекающая в условиях мотивационного конфликта и саморегуляция, направленная на гармонизацию мотивационной сферы, устранение внутренних конфликтов и противоречий на основе сознательной перестройки, и порождения новых смыслов [10].

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности, разработанной В. И. Моросановой. Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющейся в различных ее видах [11].

По мнению В. И. Моросановой, индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К этим комплексам относятся типичные для данного человека особенности регуляторных процессов реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результата), а также регуляторно – личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т.д. [14]

В начальной школе на ученика ложится серьезная нагрузка, требующая хорошего физического и психологического состояния организма: школьники стараются хорошо освоить новые виды деятельности, а для детей с недостаточно развитой психофизической подготовкой, учеба становится трудно выполнима и может привести к дезадаптации [2].

Место и роль произвольной саморегуляции в жизни ребенка достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов активности. От степени совершенства процессов саморегуляции у детей, особенно в младшем школьном возрасте, зависит успешность, продуктивность учебной деятельности. Уровень произвольной саморегуляции определяется функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками процессов регуляции.

Одна из наиболее сложных задач современного обучения - формирование у младших школьников системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной деятельности. Ее назначение состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности ученика с требованиями учебной деятельности. Ученик должен, прежде всего, осознать, что от него требует учитель. Далее в соответствии с понятой целью ученик продумывает последовательность действий и оценивает условия достижения этой цели. Результатом этих действий является субъективная модель учебной деятельности, на основе которой ученик составит программу действий, средств и способов ее осуществления. В процессе выполнения учебной деятельности ученик должен суметь приспособить друг к другу «модель условий» и «программу действий».

талантливых учащихся (в том числе и в спорте) и заявлен ее инновационный характер;

обеспечивается качественный переход школы на выполнение новых Федеральных государственных стандартов с соблюдением преемственности всех уровней образования;

отработаны различные модели образования, совершенствования спортивного мастерства талантливых учащихся на основе индивидуальных учебных планов и инновационных форм обучения и тренировок;

разработана система необходимых условий, обеспечивающих преемственность поддержки и развития талантливых детей на различных стадиях обучения;

обеспечена возможность всем категориям работников школы повышение психолого-педагогической квалификации в работе с «равными и разными» учащимися и необходимую поддержку в процессе перехода на эффективный контракт;

совершенствуется качество и эффективность психологического, методического, социального, педагогического, медицинского сопровождения активных форм развития талантливых учащихся (исследовательские, социальные, художественные проекты);

реализуется система профессионального самоопределения учащихся на основе оптимального соотношения углубленного изучения предмета «физическая культура» и его эффективного применения в профессиональных и жизненных ситуациях, результатом которой станет совокупность компетенций решения проблем, знания о нормах поведения, существующих правилах «социального лифта» для будущего выпускника школы;

совершенствуются формы и методы системы духовно-нравственного развития и воспитания ребенка как будущего гражданина России во взаимодействии с семьей и социумом;

улучшается эффективность образовательной системы школы через развитие форм государственно-общественного управления и деятельности;

организовано сетевое взаимодействие с образовательными, культурными, спортивными организациями и социальными партнерами (реальными и потенциальными) Красносельского района и Санкт-Петербурга по развитию обогащенной развивающей среды для детей, в том числе детей-спортсменов.

Важнейшим аспектом успешности и эффективности учебно-воспитательной работы в школе-интернате является профессиональный уровень педагогических кадров. В связи с этим необходимо обращать особое внимание на обеспечение условий для непрерывного совершенствования профессионального мастерства учителя, на научно-исследовательскую деятельность педагогов, на работу над повышением профессионального имиджа учителя и школы. Эти задачи должны стать приоритетными направлениями методической работы школы.

Все эти направления школы-интерната № 289 способствуют формированию всесторонне развитого гражданина России. Задача управления школы-интерната — это, прежде всего, создание наиболее благоприятных современных условий для социальной успешности учащихся и выпускников школы, для самореализации учащихся в учебно-воспитательном процессе, для достижения выпускниками планируемых результатов: знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными,

семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося среднего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья, и для становления и развития личности обучающегося в ее самобытности, уникальности, неповторимости с учетом его индивидуальных особенностей, интересов и способностей [2].

Выводы. Таким образом, мы подчеркиваем значимость особой учебно-воспитательной системы обучающихся школы-интерната олимпийского резерва в современном обществе, а значит и особой системы управления педагогическим коллективом такой школы к управлению качеством образования обучающихся. Реализация системно-деятельностного и аксиологического подходов, а также принципов гуманизма в контексте гуманистической и антропоцентрической парадигм образования поможет повысить качество практики обучения, воспитания и социализации обучающихся в условиях школы-интерната.

Литература:

1. Алпатов, Н.И., Мясковская, Н.А., Спирин, Л.Ф., Шагова, А.Я. Школа-интернат (Вопросы организации и опыт воспитательной работы) / Под ред. Н.И. Алпатова. — М.: Учпедгиз, 1958. — 224 с.

2. Аналитический отчет ГБОУ школы-интерната № 289 за 2015-2016 учебный год / Сайт ГБОУ школы-интерната № 289 с углубленным изучением предмета «Физическая культура». Режим доступа: http://school-289.ru/.

3. Кон, И.С. Ребёнок и общество: Учеб. пособие. — М.: Academia, 2003. — 334 с.

4. О мерах по развитию школ-интернатов в 1959-1965 гг. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР 26 мая 1959 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917-1973 гг. — М.: Педагогика, 1974. — С. 254-255.

5. Об общеобразовательных школах-интернатах, детских домах и других интернатных учреждениях. Постановление Совета Министров СССР 5 января 1984 г. // Народное образование в СССР. Сб. нормативных актов / Сост. Н.Е. Голубева. — М.: Юрид. лит., 1987. — С. 155-161.

6. Об организации школ-интернатов. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР 15 сентября 1956 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917-1973 гг. — М.: Педагогика, 1974. — С. 247-249.

7. Об устройстве детей, оставшихся без родителей. Постановление СНК СССР 23 января 1942 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917-1973 гг. — М.: Педагогика, 1974. — С. 353-354.

8. Педагогический энциклопедический словарь. — М.: Большая Рос. энцикл.: Дрофа, 2003. — С. 320.

9. Петров, А.А. За школами-интернатами будущее. — М.: Знание, 1961. — 40 с.

10. Соломатина, С.Г. Школа-интернат как институт социализации воспитанников / С.Г. Соломатина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2013. — № 12 (131). — Выпуск 14. — С. 168-173.

11. Цилюгина, И.Б. Традиционный подход к вопросу становления и развития образовательных учреждений интернатного типа // Модернизация образования: проблемы и перспективы. — Ч. 1. — Оренбург, 2002. — С. 207-215.

и ценностей, в виде системы внутренних требований, превращающих человека в активного субъекта. [7]

В то же время отечественный физиолог И. П. Павлов, занимаясь проблемами психофизиологических механизмов регуляции поведения человека, определил «саморегуляцию» как равновесие, норму, адаптацию, гомеостаз, считая, что человек - это саморегулирующаяся система, совершенствующая, поддерживающая, воспитывающая и даже направляющая сама себя. [15]

С тех пор проблема произвольной саморегуляции была одной из центральных в изучении поведения и деятельности человека. Феноменом саморегуляции занимались П. К. Анохин, И. М. Сеченов, В. Е. Клочко. Огромна заслуга в раскрытии важнейших аспектов проблем психической саморегуляции научной школы В. М. Бехтерева и его учеников, и последователей А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева и др.

В последнее время были определены разнообразные теоретические подходы в решении проблемы саморегуляции человека. Появился новый взгляд на феномен саморегуляции, который отражает комплексный подход к его пониманию (Т. В Ахутина, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д. И. Фельдштейн и др.). В работах ученых понятие «саморегуляция» отражает совокупность биологических (природных) характеристик человека как индивида и его социальных характеристик как личности. [2]

В современных исследованиях «саморегуляция» понимается как системно-организованный процесс, как вид осознанной регуляции деятельности, как способность. Под психическим саморегулированием понимается сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания. Субъектом саморегуляции является сам человек, а в качестве объектов могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение [9].

Так, О. А. Конопкин, [8] определяет саморегуляцию как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей»

А. К. Осницким саморегуляция понимается как «вид осознанной регуляции деятельности, имеющий четкие временные границы осуществления какой-либо работы, обусловленный конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности» [16].

Ученые обращают внимание на различные формы и уровни саморегуляции. Так в работах Б. В. Зейгарник раскрывается личностно–мотивационный уровень саморегуляции, позволяющий осознавать мотивы своей деятельности и управлять мотивационно–потребностной сферой. Б. В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением. Ею выделяется два уровня саморегуляции:

level of self-control, a psychologist and pedagogical conditions, criteria of any self-regulation.

Введение. Изучение произвольной саморегуляции относится к числу фундаментальных проблем психолого-педагогической науки. Феномену произвольной саморегуляции посвящены работы зарубежных исследователей, таких как: Х. Хекхаузен, П. Голльвитцер, Ю. Куль, Ч. Карвер, М. Шейер и др.

К рассмотрению проблемы произвольной саморегуляции обращались в своих работах такие отечественные психологи как С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова – Славская, А. В. Брушлинский и др. Теория осознанной саморегуляции поведения отражена в работах О. А. Конопкина (2004), В. И. Моросановой (1998), А. К. Осницкого 2001, Г. С. Прыгина (2001), В. И. Степанского (1981) и др.

Проблема произвольной саморегуляции детей изучалась в психолого-педагогических исследованиях Л. И. Божович, Н. И. Гуткиной, А. В. Запорожца, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина, которые доказали, что любая деятельность, учебная, игровая, физическая, трудовая, умственная, требует наличия у ребенка определенного уровня развития произвольности поведения, что проявляется в умении следовать указаниям взрослого, самостоятельно работать по образцу, контролировать свои действия и поступки.

Не смотря на достаточное количество исследований, психолого-педагогический анализ системы произвольной саморегуляции младших школьников остается одной из актуальных проблем в современном школьном обучении, так как педагоги-практики отмечают постоянное увеличение количества детей с трудностями в обучении, в основе которых лежит недостаточность произвольной регуляции. Учащиеся младших классов характеризуются как невнимательные, непоседливые, расторможенные, утомляемые, они быстро отвлекаются сами и отвлекают других, испытывают трудности в контроле своего поведения [12] Всё это вызывает затруднения у педагогов в организации обучения этих школьников. Н. В. Росина отмечает, что только у 8 % учащихся младших классов не выявляются те или иные проблемы саморегуляции. Остальные школьники нуждаются в психолого-педагогической коррекции [21].

Таким образом, анализ произвольной саморегуляции младших школьников, необходим для адекватной оценки поведения, прогноза успешности обучения, разработки мер своевременной психолого-педагогической помощи и, в целом, для создания психолого-педагогических условий развития произвольности в обучении данной категории учащихся.

Формулировка целей статьи. На основе теоретического изучения возможностей психологической помощи в развитии произвольной регуляции младших школьников разработать и обосновать условия формирования произвольной саморегуляции у младших школьников на начальном этапе обучения.

Изложение основного материала статьи. Понятие «регуляция» впервые было введено П. Жанэ в 1929 году, который утверждал, что способности к саморегуляции есть наивысший критерий в развитии личности. Он рассматривал саморегуляцию в виде процесса опосредования социальных норм

Педагогика

УДК: 376.4

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрантка Лицова Элина Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Актуальность обращения к вопросам изучения связной речи в условиях онто- и дизонтогенеза интересна с позиции инновационных разработок методов и приемов коррекционной работы, расширяющих арсенал методической копилки педагогов. В статье представлен анализ теоретического и экспериментального исследования связной речи умственно отсталых младших школьников. Освещается опыт моделирования анимационной технологии «Мультфильм своими руками» с целью ее использования на уроках чтения и развития речи.

Ключевые слова: анимационные технологии, связная речь, умственно отсталые школьники, мультфильм.

Annotation. The relevance of the reference to the study of connected speech in terms of onto - and dysontogenesis interesting from the point of innovative development of the methods and techniques of correctional work that expands the methodical Arsenal piggy Bank teachers. The article presents the analysis of theoretical and experimental studies of coherent speech of mentally retarded children. Describes the experience of modeling animation technology "Cartoon hands" with a view to its use in reading lessons and speech development.

Keywords: animation technology, connected speech, mentally retarded students, cartoon.

Введение. Исследования связной речи умственно отсталых рассматриваются на междисциплинарной основе. Большинство умственно отсталых школьников, поступающих в школу, не владеют навыками связной речи в достаточном для своего возраста объеме. Словарный запас таких школьников небогат, уровень овладения грамматическим и синтаксическим строем речи достаточно низкий, семантическая сторона речи недостаточно сформирована, арсенал языковых средств крайне беден [1; 2; 3; 5].

Несформированность связной речи умственно отсталых школьников отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные возможности и познавательные интересы, препятствует овладению знаниями и отрицательно влияет на процесс социализации. В связи с этим необходимо научить умственно отсталых школьников связно и последовательно излагать свои мысли.

Существующая методическая система обучения связной речи актуализирует вопросы определения приоритетных направлений коррекционно-развивающего обучения [4], среди которых заявлено использование анимационных технологий [6].

Формулировка цели статьи. На основе теоретического исследования проблемы связной речи умственно отсталых школьников представить доказательную основу эффективного использования анимационных технологий в качестве средства развития речи умственно отсталых младших школьников на уроках чтения и развития речи.

Изложение основного материала статьи. В рамках описываемого исследования был проведен многоступенчатый классический педагогический эксперимент с целью определения эффективности использования анимационных технологий в развитии связной речи умственно отсталых младших школьников на уроках чтения и развития речи. Анализ научной и специальной методической литературы позволил выявить закономерные характеристики в развитии связной речи умственно отсталых детей, которые во многом были подтверждены данными экспериментального исследования.

Констатирующий эксперимент проводился на базе двух образовательных учреждений Нижегородской области (МКОУ «Кстовская школа-интернат» г. Кстово, МБСОШ №1 г.Кстово). В исследовании принимали участие 30 умственно отсталых школьников 3-4 классов и аналогичное количество младших школьников с нормативным развитием. Для решения диагностических задач было предпринято несколько исследовательских линий:

Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Пересказ прослушанного рассказа.

Наблюдение за связной речью школьников в процессе игровой, и учебной деятельности.

Анализ деятельности учителя начальных классов по развитию связной речи у умственно отсталых младших школьников.

В ходе наблюдения за речью умственно отсталых школьников велся учет ряда общих показателей, характеризующих сформированность навыков рассказывания: степень самостоятельности при составлении рассказа, связность, последовательность и полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи. Было установлено, что в рассказах умственно отсталых школьников имеет место нарушение логической последовательности, а также связи между отдельными его частями. Связные тексты характеризуются фрагментарностью, сложно уловить единое, целое повествование, высказывания характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

Представленное исследование было направлено на выявление возможностей умственно отсталых школьников в использовании различных видов связных высказываний. Изучалось умение умственно отсталых школьников передавать содержание знакомого текста и зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации. Комплексное изучение строилось из последовательных экспериментальных заданий.

Количественной анализ результатов в рамках первой экспериментальной пробы представлен в таблице 1.

частях. Издательство: ООО «Консалтинговая компания Юком» (Тамбов), Тамбов. 2015 г. С. 94-95.

10. Юсупов М.М. Социокультурные аспекты модернизации постконфликтного региона // Философские науки, № 7 2012 г. С. 42-56.

11. Юсупов М.М. Социально-ценностный аспект постконфликтной реконструкции региона // Теория и практика общественного развития. 2012г. № 2 С. 80-84.

Психология

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент Матанцева Татьяна Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров);
аспирант Скрябина Ольга Алексеевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Произвольная саморегуляция поведения младших школьников влияет на процесс обучения данной категории учащихся. В статье показано, что уровень сформированности регулятивных учебных действий у младших школьников недостаточен и нуждается в развитии. Теоретически обоснованы психологические условия, позволяющие педагогу-психологу разработать модель формирования регулятивных учебных действий у младших школьников. Раскрыты психолого-педагогические условия организации учебной деятельности младших школьников в контексте Федерального Государственного Образовательного Стандарта, позволяющие педагогу перейти от системного внешнего управления учебной деятельностью к системе внутреннего самоуправления младших школьников.

Ключевые слова: произвольная саморегуляция поведения, младший школьный возраст, учебная деятельность, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт, универсальные учебные действия, уровень произвольной саморегуляции, психолог-педагогические условия, критерии произвольной саморегуляции.

Annotation. Voluntary self-regulation of behavior of younger schoolchildren affects the learning process of students in this category. The article shows that the level of formation of regulatory educational activities in primary school children is insufficient and needs to be developed. Psychological conditions is theoretically justified to allow educational psychologists to develop a model of regulatory educational activities in primary school children. Reveals the psychological and pedagogical conditions of the organization of educational activity of younger schoolboys in the context of the federal state educational standards, allowing the teacher to move from a system of external control of educational activities to the system of internal self-government primary school children.

Keywords: arbitrary self-regulation of behavior, younger school age, learning activity, federal state educational standards, universal education activities, of any

ускорение в результате проводимых реформ под воздействием специальных программ и проектов преобразований в различных сферах жизни. Регионы России находятся на разных социально-экономических уровнях развития, имеют этнокультурные и религиозные различия, но, как показывают социокультурные портреты регионов, их объединяет общая цивилизационная матрица, общность историко-культурного опыта и базисных социокультурных ценностей. Это служит условием определения стратегии модернизации страны и ее регионов. Экономика постконфликтного региона развивается по преимуществу экстенсивно, предстоит одновременно проводить индустриальную и информационную модернизации. При этом исключительно важно содействовать интеграции сопредельных субъектов округа, консолидации интеллектуальных и производственно-технических ресурсов, создавать государственные гарантии инвестиционных проектов, предусматривающих развитие межрегиональных экономических и социокультурных связей.

Литература:

1. Дадаев Л.М. Доклад на августовской педагогической конференции 2003г. // Вестник Института проблем образования МОПО ЧР. Вып. 1. – Грозный: Издательство «Абат», 2003.

2. Дадаев Л.М. О деятельности Министерства образования и науки в 2004 году и задачах на 2005 год. // Вестник Института проблем образования МОиН ЧР. Вып. 3. – Грозный: Издательство «Абат», 2005.

3. Липина С.А. Чеченская Республика: экономический потенциал и стратегическое развитие. Москва. Издательство: 2007.

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, 2014г. С. 94-95.

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, 2014 г. С. 93-94.

6. Масаева З.В., Волков С.И. Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона // Российский психологический журнал. – 2012. Т.9 № 4 С. 54-61.

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., 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. 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»: в 12

Таблица 1

Результаты исследования связной речи на примере задания по серии сюжетных картинок (%)

Критерии	Смысловые ценности		Лексико-грамматическое оформление		Самостоятельность	
	УО	Норма	УО	Норма	УО	Норма
Уровни						
Высокий	83,4	50	26,7	53,4	36,6	60
Средний	43,4	16,6	63,3	40	40	36,6
Низкий	6,6	-	10	6,6	23,4	3,4

Анализ рассказов по серии сюжетных картинок проводился по трем критериям: смысловые ценности, лексико-грамматическое оформление и самостоятельность. Умственно отсталые школьники употребляют в основном имена существительные, глаголы и местоимения, имена прилагательные встречались ситуативно в рассказах. Количество слов в предложении, используемых умственно отсталыми школьниками при построении рассказа варьировало от 3 до 7. Предложения в большинстве случаев простые. Каждой картинке соответствовало от 1 до 3 предложений, описывающих конкретное действие («девочка нашла», «девочка отнесла»).

Значительные трудности возникли в умении проследить взаимосвязь и логическое взаимодействие основных действующих лиц картины. Перечислялись отдельные элементы, ситуации. Многим понадобилась помощь в виде наводящих вопросов. Во многих рассказах умственно отсталых школьников была нарушена логическая последовательность повествования, хотя сюжетные картинки они раскладывали правильно, замечая развитие изображенных действий.

Умственно отсталые школьники редко используют соподчиненные предложения, сохраняют фразовые варианты речи, которыми школьники с нормативным развитием пользуются в дошкольном периоде. Умственно отсталые школьники широко пользуются местоимениями («они пошли туда» или «мы были там»), вместо того чтобы называть действующих лиц и совершаемые ими действия.

Составление связного самостоятельного рассказа оказалось доступным для 36,6% испытуемых умственно отсталых школьников. Такой результат был получен в условиях предварительного разбора содержания каждой из четырех картинок, присутствовало объяснение значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции 23,4% умственно отсталым школьникам не удалось составить рассказ с учетом всех четырех смысловых звеньев.

Второе задание предъявлялось с целью выявления возможности умственно отсталых школьников воспроизводить достаточно простой по структуре и объёму текста рассказа («Земляничка»). Фиксируется умения

школьника выделить структурные части сказки (начало, середину, конец); передавать сюжетную линию; выстраивать связный рассказ.

Таблица 2

Результаты исследования связной речи на примере пересказа рассказа (%)

Критерии	Смысловые ценности		Лексико-грамматическое оформление		Самостоятельность	
Уровни	УО	Норма	УО	Норма	УО	Норма
Высокий	46	60	16,6	50	33,3	56,6
Средний	47,4	33,4	63,4	36,6	40,4	30
Низкий	6,6	6,6	20	13,4	23,3	13,4

В пересказах умственно отсталых школьников (63,4%) наблюдались нарушения в лексико-грамматическом оформлении (искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных частей и т.д.). У 47,4% умственно отсталых школьников возникли трудности в сохранении смыслового пересказа (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Достаточно большой процент (23,3%) умственно отсталых школьников не смогли выполнить задание.

Системный анализ деятельности учителя начальных классов и логопеда по развитию связной речи у умственно отсталых младших школьников позволил актуализировать важность проводимой коррекционной работы в направлении развития связной речи. В процессе учебной деятельности школьники рассуждают, вступают в диалог, пересказывают тексты с художественным и научным содержанием, осваивают научную терминологию.

Одной из задач уроков чтения и развития речи выступает работа по формированию связного высказывания. При этом, в процессе обучения применяются разные методы и приемы.

На этапе формирующего эксперимента целевые ориентиры были связаны разработкой и апробацией анимационной технологии «Мультфильм своими руками». Для этого была разработана серия уроков чтения и развития речи. Умственно отсталые школьники, принимавшие участие в констатирующем эксперименте, для данного исследования были разделены на контрольную и экспериментальную группы (по 15 человек).

В процессе работы по развитию связной речи младших школьников с умственной отсталостью при помощи анимационной технологии «Мультфильм своими руками» нами решались следующие задачи:

Обучать умственно отсталых школьников различать, рассматривать и описывать различные по сюжету объекты анимации и их признаки.

Формировать умения составлять последовательные сюжетные изображения-кадры единого мультфильма.

разрушены и не подлежали ремонту в большом количестве объекты инфраструктуры всех уровней образования [2, с. 136].

В чеченской школе сложилась ситуация, когда дети, не владеющие русским языком, вынуждены одновременно постигать азы русского языка на одних уроках (уроках русского языка) и обучаться на этом языке по всем остальным предметам. Положение в этот период усугублялось тем, что, во-первых, что отток русскоязычного населения, как следствие военных действий, лишил чеченских детей естественного поля разговорной практики на русском языке, говоря иначе, лишил языковой среды.

Во-вторых, разрушена и не функционировала детсадовская система русско-речевой подготовки чеченских детей.

В-третьих, существовавшая практика обучения шестилеток была не возобновлена.

В-четвертых, отсутствовала психологическая служба по подготовке детей к школьному обучению.

В-пятых, резко снизился уровень подготовки детей к школе в семьях, так как главные семейные воспитатели – матери с утра до вечера зарабатывали на пропитание на стихийных рынках.

В этих условиях в школах Чеченской республики, где обучение велось на русском языке, учителя начальных классов, методисты и сотрудники ЧИПКРО (Чеченский институт повышения квалификации работников образования) единодушно отмечали как главные помехи, трудности, связанные с непониманием чеченскими детьми информации из учебника и объяснений учителя.

Заболеваемость, в том числе и психические расстройства и болезни нервной системы, значительно преобладали в районах, где были интенсивные военные действия, и, соответственно, было больше негативных последствий локального военного конфликта. Локальные военные конфликты не только разрушают экономику и социальную инфраструктуру, но и приводят к негативным последствиям в духовно-нравственной сфере, в состоянии здоровья населения. Чаще всего страдает нервно-психическое здоровье людей [10].

Искаженное восприятие текущей ситуации, явилось индикатором психологических проблем у детей, вызвавших глубокие эмоциональные и поведенческие расстройства, такие как депрессия, подавленность, сильное ощущение незащищенности, недостаточная уверенность в себе, неспособность сконцентрироваться на чем-либо, чрезвычайная забывчивость, потеря интереса к удовольствиям, расстройства сна, потеря аппетита, энурез, недоверие.

В этих условиях потребовался поиск новых организационных подходов, которые делали бы возможным оказание квалифицированной психологической помощи большому числу пострадавших, с учетом недостаточного числа специалистов в области психического здоровья на территории Чеченской республики [11, с. 83].

Очевидно, что проблема психической травмы у детей в Чеченской республике стоит, наиболее, остро «Дети войны»- это потенциально наиболее опасная группа риска. На данный момент становятся актуальными вопросы детской безнадзорности, наркомании и, как следствие, преступности.

Выводы. Модернизационные изменения – неотъемлемое свойство социальной общности и государственного образования. Они могут протекать эволюционно, в форме общего поступательного прогресса, но могут обрести

полуразрушенную систему образования, но и большинство объектов учреждений образования, зданий и сооружений многих школ.

За прошедшие две военные компании значительно были разбиты образовательные учреждения. Тяжелый урон нанесен гуманитарной составляющей процессов образования. Серьезные проблемы имелись в графиках и системе работы общеобразовательных школ. Удельный вес учащихся, занимающихся во вторую смену, почти в три раза превышал среднероссийский уровень. До сих пор школьная система изнемогает от перегрузки, что, естественно, сказывается на качестве получаемых знаний. На 2007 год 91% школ работало в две и три смены, средняя наполняемость классов намного выше нормы. В результате 13000 учителей, вели обучающий процесс, работали в экстремальных условиях. В числе основных причин загруженности школ являлись: нехватка площадей, недостаточное количество классных помещений и школьной мебели для одновременного обучения, нехватка преподавательского состава, равномерный и сильный прирост учащихся, обеспеченный как вновь пришедшими в школу, так и второгодниками, преобладание в обучающем процессе детей-переростков (от 20 до 80 %), а также детей из семей, перемещенных в самой Чечне, но учившихся ранее в другом районе, или пришедших после пропуска (год и более) [3, с. 124].

Характерной чертой образовательного пространства Чеченской республики являлось превалирование начальных классов. Количество детей, получающих начальное образование, составляло около 9 % всего населения республики, при этом существенное число учеников начальной школы не отвечало своему возрасту. Детей, отстающих от программы на два года, — более 6000 человек, это самая многочисленная группа из всех переростков. Труднее обстояло дело с обучением детей, отстающих на три и более лет. Требовалась разработка специальных программ для учащихся, связанных с организацией экстерната (таких как заочное или дистанционное образование), а также система вечернего обучения. Помимо стандартного обеспечения учебного процесса имелась потребность в школах, реализующих наверстывающее обучение и реабилитационную функцию. Однако анализ обнаруживает, что наряду с нуждой расширения функций школ, еще имелась недостаточность базы и профессиональных возможностей для такого расширения. В процессе возрождения и развития системы среднего образования в республике типовое разнообразие школ нужно было увеличить, в него должны войти такие типы школ, как языковая (с углубленным изучением языка), школы развивающего образования и другие современные модели образовательных учреждений. Среди актуальных проблем на первое место стала проблема обучения детей русскому языку, особенно на начальном уровне, начиная с дошкольного образования [3, с. 136].

Претерпевшая серьёзные деструктивные изменения система образования Чеченской Республики не подвергалась анализу до 2005 года. Невозможно было начать восстановительный процесс в образовательной системе, не изучив её состояния на начало 2000г. Отсутствие какого-либо опыта по сбору и анализу данных затрудняло осуществление такой работы. Первые шаги в этом направлении Министерство образования и науки предприняло в августе 2000г. С начала 90-х годов прошлого века система образования Чеченской республики претерпела сильные изменения, за период войны были полностью

Формировать умения последовательного описания персонажей и их действий с учетом разнообразных языковых средств и сложных грамматических конструкций.

Для реализации первой задачи умственно отсталые школьники выполняли следующие задания:

Называние изображенных объектов мультфильма. Смысл этих заданий - добиться полноты восприятия картины на рабочей плоскости снимаемого мультфильма).

Описание признаков объектов с опорой на атрибуты мультфильма.

Озвучивание действий объектов, что напрямую связано с формированием связного высказывания. Проговаривая действия одного предмета, а также соединяя два предмета действием, школьники составляют полные предложения.

Описание каждого объекта с опорой на выделенные признаки и действия и анимационные эффекты. В итоге фактически получается целостный рассказ – описание одного предмета.

Для решения второй задачи были использованы следующие виды заданий:

Запоминание последовательности картинок-кадров, которые затем появляются одновременно на рабочей плоскости и с помощью анимационных эффектов с последующим восстановлением их последовательности.

Дифференциация картинок применительно к данной анимации.

Еще одним видом работы над связной речью является обучение рассказыванию с включением элементов творчества. Были использовали следующие приёмы:

составление рассказа по аналогии;

составление продолжения к рассказу;

придумывание собственных рассказов по нескольким картинам (кадрам);

моделирование творческих рассказов на заданную тему;

включение в рассказ предшествующих или последующих событий;

моделирование рассказа, аналогичного данному (с изменением времени или результата действия);

моделирование рассказа с включением (исключением) объектов.

Для создания анимации был выбран стиль «перекладка» (рисование, раскрашивание, вырезание). Научно установлено, что уровень развития речи школьников находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

Алгоритм деятельности по созданию мультфильма включал в себя несколько этапов:

1. Создание замысла мультфильма: создаётся замысел проекта, придумывается сценарий, обговариваются герои.

2. Создание режиссерского сценария (раскадровка): происходит разучивание текста, работа над дикцией, интонацией, произношением.

3. Создание персонажей: создаются персонажей для мультфильма.

4. Создание фона и декораций: рисуют фон для мультфильма и выстраивают фоновые композиции, создают декорации.

5. Съёмочный процесс: выполняют съемку.

6. Озвучивание персонажей: осуществляется запись голосов персонажей.

7. Монтирование мультфильма: монтируется отснятый материал на компьютере; соединяя его с музыкой, голосами.

8. Демонстрация мультфильма участникам проекта и зрителям.

Применение анимации на уроках чтения и развития речи осуществляется поэтапно:

Вводная часть. Используются игры и упражнения направленные на снятие нервно-психического напряжения, повышение эмоционального фона настроения, развитие связного высказывания.

Основная часть. Направлена на решение основных задач (непосредственная работа над мультфильмом). Школьники пополняют словарный запас, учатся выстраивать совместную деятельность друг с другом, распределяют роли, составляют сценарий (здесь продолжает вестись работа по развитию связной речи). Ключевыми задачами при работе над сценарием выступают: называние персонажей и их действий, называние последовательных сцен (частей сценария), составление инструкций в процессе работы на мультфильмом, составление рассказов (сценария) и озвучивание персонажей.

Заключительная часть: рефлексия. Получение обратной связи, оценивание и анализ достигнутого.

Работа на уроках чтения и развития речи с применением анимационной технологии направлена, в первую очередь, на социально-коммуникативное развитие и, соответственно, на развитие связной речи, пополнение словарного запаса нестандартным методом анимации. Использование разработанной нами анимационной технологии, усовершенствованного наглядного материала по развитию связной речи школьников с умственной отсталостью, существенно повышают активность школьников в овладении навыками связного высказывания.

Анализ контрольного среза показал, что сформированность связной речи в экспериментальной группе после реализации анимационной технологии, по сравнению с контрольной группой, стала значительно выше: по обучению составлению рассказа по серии сюжетных картинок - параметры смысловой ценности увеличились на 13%; лексико-грамматическое оформление на 13%; самостоятельность на 33%; пересказ рассказа - показатель смысловой ценности увеличился на 11,3%, лексико-грамматическое оформление на 6,6%, самостоятельность выполнения на 20, что свидетельствует о положительном влиянии данной технологии на формирование связной речи школьников с умственной отсталостью.

Среди основных выводов работы, можно резюмировать, что качество связной речи значительно возросло. Большинство рассказов школьников стали более связными, последовательными, содержательными, увеличился их объем. Были зафиксированы изменения, связанные с замыслом высказывания. Отдельные школьники начали включать в свой рассказ знания и навыки, которые приобрели. Оптимизировался уровень речевой активности детей. Наметились тенденции в улучшении результата своей речевой деятельности. У большинства школьников сохранились трудности выполнения задания – пересказ рассказа.

Выводы. Таким образом, в статье определены педагогические условия использования разработанной анимационной технологии «Мультфильм своими руками» в развитии связной речи умственно отсталых школьников. Доказана зависимость эффективности развития связной речи умственно отсталых школьников от реализации на уроках чтения и развития речи данной

ситуация 1994-2000 годов. Вчерашние дети были вынуждены быстро повзрослеть и раньше включиться в самостоятельную деятельность.

Военные действия, произошедшие в Чечне во время двух военных компаний и длившихся многие годы впоследствии привели к социально-психологическим проблемам у детей и у взрослых переживших ужасы военных действий – бомбардировки, лагеря беженцев, насильственную смерть и потерю близких [6, с. 55].

Пятнадцатилетние условия социально-информационного стрессирования населения Чеченской Республики и, прежде всего, детей и подростков привели к формированию дисгармонической личностной структуры, которая обусловливает появление и укрепление в сознании и самосознании социально-психологических ценностей, установок весьма далеких от гуманистических принципов межчеловеческих и межэтнических взаимоотношений. Постоянная тревога ожидания опасности сформировала психическую готовность детей к возникновению массовых психогенных реакций.

Самая большая угроза жизни наблюдается на территории Чеченской республики, особенно, это касается детей, это: мины, террористические акты, немотивированные артиллерийские обстрелы, беспризорщина.

Кроме этого имеются неблагоприятные социально- экономические факторы, которые и содействуют психоэмоциональному дистрессу взрослых: массовая безработица, плохое питание, плохая экология, неудовлетворительное медицинское обслуживание, разрушенное жилье [9, с. 94].

Первые послевоенные годы прошли в осознании и оценке нанесенного ущерба, в разборе завалов, и в возрождении того, что еще можно было восстановить: здания, площадки, стадионы; крыши, окна, двери, парты; и в сборе того, что можно было собрать: книги, тетради, ручки. Взрослые, дети, учителя, родители – собирали, возвращали, строили, чинили, белили, красили – одним словом учились жить заново. Но при всей значимости количественных показателей, велением времени вектор восстановительных усилий понемногу разворачивался на качественные характеристики. Пришло осмысление необходимости баланса между процессами возрождения разрушенного и учащенного, опережающего дальнейшего развития с целью достижения уровня, на который вышла российская образовательная система за последние десять лет [1, 6, 7, 8].

Серьезная угроза утраты национальных традиций, обычаев, народных обрядов, богатейших духовно-нравственных ценностей, то есть самобытности чеченского, вайнахского этноса, усугублялась в последние годы даже в сравнении с временами царского самодержавия и с советским периодом. Сохранялась опасность практически полной утраты возможности получения молодыми поколениями дошкольного и общего светского образования, что было связано с серьезным кризисом семьи, как института воспитания и образования, а также с привнесенными извне религиозными течениями, в том числе фундаменталистского толка [4, 5].

Созданная за годы Советской власти российская система образования подверглась тяжелейшим испытаниям на пересечении двух тысячелетий, и возникла необходимость модернизации содержания образования, которое бы соответствовало потребностям образования XXI века. Именно в это время в Чечне разразились две войны, которые окончательно уничтожили не только

of the Chechen Republic after the end of hostilities and the peculiarities of psychological and pedagogical spectrum, inherent traits of a post-conflict region.

Keywords: psychological and pedagogical features, educational environment, post-conflict region, the effects of war, psychological trauma, problems of education.

Введение. На Юге России, значимой составной частью которого является Северный Кавказ, в данное время замечаются такие явления, как «взрыв» этичности и «всплеск» этнонационализма, сопровождающиеся обострением этнополитической интенсивности, конфликтности, экстремизма. Этнополитическая нестабильность, затяжной региональный этнополитический кризис, неурегулированные региональные и локальные этноконфессиональные конфликты - все это замедляет стабильное развитие Юга России.

Социально-экономические и культурные процессы в российском социуме отражают потребность дальнейшего реформирования страны, улучшения системы управления на всех уровнях. В этом контексте представляют интерес особенности становления и развития институтов управления в постконфликтном регионе, где во время военных действий была разрушена практически вся инфраструктура экономики, образования, здравоохранения коммуникации и административных органов.

Общественная обстановка в постконфликтном пространстве характеризуется разрушенностью экономики, коммунальной и транспортной инфраструктуры, слабым уровнем безопасности, недостатком материальных ресурсов, социально-правовой незащищенностью населения, деформацией социально-профессиональной структуры и расслаблением ценностно-нормативной системы. Это актуализирует, во-первых, раскрытие важнейших тенденций возрождения социально-экономического сегмента региона, во-вторых, выявление особенностей проявлений воспитательной, мировоззренческой и регулятивной функций ценностей и норм.

Конфликт по линии «центр-регион» и внутричеченского противостояния в основном был урегулирован военно-силовыми методами. Это вызывало в первую очередь наведения «конституционного порядка», определения российской законности, легитимизации определенной федеральным центром временной администрации Чеченской Республики, возрождения общественной среды жизнеобеспечения, возврата беженцев и временно перемещенных лиц.

Формулировка цели статьи. На данном этапе важно определить психолого-педагогические особенности образовательной системы постконфликтного региона для определения возможностей модернизации системы образования в целях обеспечения ее полноценного развития после завершения длительных военных действий.

Изложение основного материала статьи. Война наносит травмы всему окружению, каждой личности независимо от места и времени пребывания в зоне опасности. Но наиболее уязвимыми при этом всегда получаются незащищенные дети. Травматические события оставляют незабываемый след в психике ребенка. На глубинном уровне проистекает трансформация личности, модифицируется вся его структура: способности, убеждения, ценности, идентичность и др. Большинство детей, приобретших психологические травмы в результате военных действий в Чеченской республике, разделяют свою жизнь на «до» и «после» травматического события. Основательное влияние на сокращение подросткового периода в Чеченской Республике оказала военная

анимационной технологии. Результаты представленного исследования могут быть использованы в практике работы учителей начальных классов, работающих с разными категориями младших школьников.

Литература:

1. Аксёнова А.К., Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология, 1987. - №6. – с. 32- 36.

2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: Аркти, 2004. - 168 с.

3. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников - СПб.: КАРО, 2005. - 240 с.

4. Каштанова С.Н., Сибилева Е.А. Использование игровых методов и приемов в обучении умственно отсталых школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016. - № 7-6. - С. 1067-1071.

5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Владос. – 304 с.

6. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова; под ред. Е.А. Медведевой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. -35 с.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Кочнев Иван Юрьевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Казанский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности свободного времяпровождения курсантов вузов МВД России, сопряженные с их будущей профессиональной деятельностью. Выявлены основные направления процесса формирования культуры досуга будущих полицейских, изучены факторы, влияющие на его эффективность. В работе акцентируется внимание на ограничительном характере досуговой деятельности курсантов, приводятся конкретные примеры из образовательной практики образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: курсанты, вузы МВД России, культура досуга.

Annotation. In article the features of free pastime of cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia integrated to their future professional activity are considered. The main directions of process of forming of culture of leisure of future police officers are revealed, the factors influencing its efficiency are studied. In work the attention is focused on restrictive nature of leisure

activities of cadets, specific examples from educational practice of the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are given.

Keywords: cadets, higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, culture of leisure.

Введение. Правоохранительная практика последних лет показывает, что качественное выполнение оперативно-служебных задач, эффективность деятельности органов и подразделений МВД России напрямую зависят не только от уровня профессиональной компетентности сотрудников, но и в значительной степени от их общей, и в том числе, досуговой культуры. Под культурой досуга с педагогической точки зрения правильнее будет понимать результаты образовательного процесса, охватывающего совокупность социально одобряемого человеческого опыта в сфере свободного времени, способствующего формированию гармонично развитой, творчески активной личности. Представляя собой совокупность опыта, культура досуга не может сформироваться одномоментно, поскольку освоение образцов социально одобряемого поведения в свободное время, принятие его норм, ценностей и идеалов, а тем более их дальнейшее распространение могут носить исключительно долговременный характер.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение особенностей свободного времяпровождения курсантов вузов МВД России, а также специфики и основных направлений процесса формирования культуры досуга будущих полицейских.

Изложение основного материала статьи. Формирование культуры досуга человека представляет собой, по сути, бесконечный процесс, перемежающийся периодами развития, застоя, упадка и т.д. Существенным фактором, оказывающим ощутимое влияние на этот процесс, является и профессиональная принадлежность человека, во многом обусловливающая как выбор видов, так и содержание досуговых занятий. Еще около века назад, П.Сорокин в своих статьях говорил о том, что «…сейчас не приходится сомневаться в деформационной роли профессии…» [3, с. 333]. Безусловно, профессиональная деятельность, ее сфера, а также уровень профессионального образования оказывают непосредственное влияние и на свободное время человека.

Поступая на службу в органы внутренних дел, сотрудник полиции фактически постоянно находится при исполнении своих обязанностей вплоть до своего увольнения. К своим профессиональным обязанностям сотрудник полиции должен приступить незамедлительно после обнаружения какого-либо правонарушения вне зависимости от места времени участников и других условий и факторов происшествия. Работа полицейского может начаться в любой момент, поэтому понятие досуга и свободного времени для данной категории специалистов носит весьма условных характер, ограниченный специфическими и исключительными особенностями профессии, вынуждающими сотрудников полиции постоянно находиться в состоянии готовности к правоохранительной деятельности. В связи с этим многие виды досуга, сопряженные с риском утраты этого состояния готовности, оказываются неприемлемыми для полицейского, а сами заведомо ограниченные периоды свободного времени сотрудника полиции в некоторые периоды профессиональной деятельности могут даже полностью

психологический журнал. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Кредо" (Москва) Т. 9. №9. 2012 г. С. 54-61.

10. Масаева З.В. Психолого-педагогические особенности общеобразовательных школ постконфликтного региона. // Северо-Кавказский психологический вестник. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Кредо" (Москва) Т. 7. № 4. 2009 г. С. 59-62.

11. Масаева З.В. Социально-психологическая ситуация в Чеченской Республике после завершения длительных военных действий. // Северо-Кавказский психологический вестник. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Кредо" (Москва) Т. 6. № 1. 2008 г. С. 22-27.

Психология

УДК: 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный);
доктор психологических наук, профессор Кагермазова Лаура Цраевна
Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА

Аннотация. В данной статье представляется теоретический анализ психолого-педагогических особенностей образовательного пространства в условиях постконфликтного региона. Раскрываются последствия двух военных операций в системе образования Чеченской республики. Описываются психологические проблемы, которые возникли в ходе последствий военных действий. Практически вся инфраструктура образовательной сферы была разрушена, а также наблюдается, несмотря на длительные годы восстановления республики яркое проявление отставание в некоторых показателях развития образовательной системы по сравнению с другими благополучными регионами Российской Федерации. Раскрываются основные психологические проблемы, свойственные населению (дети, подростки, взрослые) Чеченской республики после завершения военных действий и особенности психолого-педагогического спектра, присущих черт постконфликтному региону.

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности, образовательное пространство, постконфликтный регион, последствия войн, психологические травмы, проблемы образования.

Annotation. This article introduces a theoretical analysis of psychological and pedagogical features of the educational space in the post-conflict region. Reveals the consequences of two military operations in the education system of the Chechen Republic. Describes the psychological problems that have arisen in the course of the war. Virtually the entire infrastructure of the education sector was destroyed, and there is, despite the long years of the restoration of the Republic and a vivid manifestation of the gap in some indicators of development of the educational system compared to other prosperous regions of the Russian Federation. Describes the main psychological characteristic of the population (children, adolescents, adults)

6)отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потребителями образовательных услуг, обеспечивающих эффективное функционирование системы оценки качества образования.

Выводы. Модернизация образования Чеченской Республики потребует выполнения масштабной государственной программы при активном содействии социума. Она должна привести к достижению нового качества образования, соответствующего актуальным и перспективным запросам современной жизни Республики и страны.

Литература:

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе обучения // Коллективная монография «Теория и практика развивающего образования школьников». Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Издательство: SIMJET (Ульяновск). Ульяновск, 2015. С. 21-31.

2. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Развитие эмоциональной компетентности педагога как инициация формирования смыслообразования учащихся // Успехи современной науки и образования. Издательство: Клюев Сергей Васильевич. №5 2015г. С. 123-126.

3. Байханов И.Б. Актуальные проблемы развития системы образования Чеченской Республики. (Доклад министра образования и науки ЧР на Августовской республиканской педагогической конференции 25 августа 2014 г.) // Вестник Института развития образования ЧР. Вып. 13. – Грозный: Издательство Института развития образования ЧР, 2014. – 240 с.

4. Байханов И.Б. Доклад Министра образования и науки ЧР на Всероссийском семинаре-совещании «Актуальные вопросы системы общего образования в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования» (27.04.2015 г.) // Вестник Института развития образования ЧР. Вып. 15. – Грозный: Издательство Института развития образования ЧР, 2016. – 224 с.

5. Байханов И.Б. Образование в Чеченской Республике: от восстановления – к развитию // Вестник Института развития образования ЧР. Вып. 14. – Грозный: Издательство Института развития образования ЧР, 2015. – 208 с.

6. Байханов И.Б. Об итогах деятельности Министерства образования и науки Чеченской Республики за 2013г. и задачах на 2014 г. (Доклад на заседании Коллегии Министерства 26 декабря 2013 г Вестник Института развития образования ЧР. Вып.11. – Грозный, 2013. – 321 с.

7. Каимов А.А. Об итогах деятельности Министерства образования и науки Чеченской Республики за 2014 год и задачах на 2015 год. (Доклад на заседании коллегии Министерства образования и науки Чеченской Республики 12 февраля 2015 г.) // Вестник Института развития образования ЧР. Вып. 14. – Грозный: Издательство Института развития образования ЧР, 2015. – 208 с.

8. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Компетентностный подход при подготовке педагога профессионального обучения. // Материалы конференции «The generation ofscientlelcldeas European Association of pedagoguesand psychologists «Science». 2014. Издательство: Европейская ассоциация педагогов и психологов «Science». С. 36-38.

9. Масаева З.В. Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона // Российский

отсутствовать. Очевидно, что в таких условиях процесс формирования культуры досуга полицейского, затрудненный специфическими особенностями правоохранительной деятельности, не может осуществляться стандартным образом и требует дополнительных усилий для достижения даже базовых результатов. Поэтому недостаток и дискретность свободного времени и последующая невозможность получения достаточного опыта культурно-досуговой деятельности полицейских должны находить свое адекватное отражение и соответствующим образом компенсироваться в ходе процесса формирования культуры досуга уже на этапе профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции.

Специфика будущей профессиональной деятельности сотрудников полиции, практически полностью сохраняется и в ходе профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России, обусловливая особенности протекания как педагогических процессов обучения и воспитания, так и свободного времени.

Едва ли не важнейшей особенностью образовательного процесса вузов МВД России следует считать четкий распорядок дня, следование которому является важной предпосылкой развития таких важных профессиональных качеств полицейского как дисциплинированность, ответственность, а также способствует укреплению силы воли. Социологические опросы, проведенные в целях изучения влияния распорядка дня на курсантов образовательных организаций МВД России, позволили определить, что около трети будущих полицейских (32,6%) испытывают затруднения связанные с таким жестким нормированием времени [2, с. 292]. Распорядок дня, представляющий собой официальный документ, утверждаемый приказами начальников образовательных организаций МВД России, задает определенный режим жизнедеятельности курсантов, четко определяя учебное и свободное время. Анализ ряда таких приказов позволяет сделать вывод о том, что в распорядке дня курсантов любого вуза МВД наряду с обязательными мероприятиями предусматривается и ежедневный период досуга, называемый «личным временем», продолжительность которого может составлять до полутора часов. Такая значительная длительность периода свободного времени курсантов, предоставляемая распорядком дня, на первый взгляд представляет все возможности для осуществления досуговых занятий. Однако необходимо осознавать, что на практике большую часть своего свободного времени курсанты тратят, на удовлетворение своих личных хозяйственно-бытовых нужд. Курсанту необходимо подготовить форму и обмундирование к следующему дню, привести в порядок личные вещи, осуществить другие подобные мероприятия, фактически исчерпывающие ежедневный бюджет свободного времени. Лишь выходные и праздничные дни, в которых распорядком дня предусматривается многочасовой период личного времени, могут рассматриваться в качестве потенциальной возможности осуществления досуговых занятий курсантов. Определенную часть бюджета свободного времени курсантов образовательных организаций МВД России также скрадывает систематическое несение службы караулах и суточных нарядах, осуществляемой вне зависимости от дней недели.

Далее, рассматривая структуру наиболее востребованных в вузах МВД России видов свободного времяпровождения, можно говорить о существенном преобладании спортивного досуга над всеми другими его направлениями, что

также подтверждается результатами опроса, проведенного среди курсантов КЮИ МВД России. Было выявлено, что около 40% курсантов, вне зависимости от года обучения, в различной степени периодичности и активности принимают участие в занятиях спортивных секций института. Некоторые курсанты в свободное время занимаются спортом самостоятельно, что поощряется руководством института и свидетельствует о достаточно сформированной культуре досуга будущих полицейских в области спорта. Значительная востребованность спортивного досуга среди курсантов вузов МВД России не случайна, поскольку физические качества полицейских, особенно сотрудников оперативных служб, а также служб по охране общественного порядка, являются одним из важнейших показателей профессиональной компетентности специалистов в данной сфере. Физическая развитость является одним из важнейших критериев отбора абитуриентов при приеме в вузы МВД России, поэтому занятия спортом представляет собой практически для всех без исключения курсантов привычный способ проведения досуга. Некоторые курсанты образовательных организаций МВД России уже к моменту поступления имеют спортивные разряды, а многие получают их уже в ходе своей профессиональной подготовки. Развитию популярности среди курсантов спортивной составляющей досуга активно способствует срезу несколько факторов присущих образовательным организациям МВД России. Важнейшим из них является особая образовательная среда вузов МВД России насыщенная материально-техническими объектами спортивного характера. Практически все вузы, осуществляющие подготовку будущих полицейских, располагают сразу несколькими полностью оборудованными спортивными залами, имеющими в наличии постоянно обновляемый современный спортивный инвентарь. Различными спортивными снарядами оборудуется и прилежащая к вузам МВД России территория. Такая легкодоступность и возможность заниматься наиболее привлекательным видом спорта уже ограждает курсантов от решения проблем организационного характера, являющихся ключевыми при выборе занятий на досуге.

Следующая выявленная особенность процесса формирования культуры досуга курсантов вузов МВД России в той же мере детерминирована спецификой правоохранительной деятельности и общественным статусом профессии полицейского, для которой некоторые виды досуга оказываются неприемлемыми по этико-моральным основаниям. Правоохранительная деятельность, наделяющая исключительными правами на многие властные действия в отношении остальных граждан, также несет за собой повышенную ответственность для полицейского и прежде всего в нравственном аспекте. Поэтому сложившемуся в обществе образу полицейского как борцу с преступностью и защитнику справедливости и нравственности могут только противоречить ситуации, в которых поведение сотрудника полиции или еще курсанта образовательной организации МВД России на досуге могло быть охарактеризовано как недостойное. Это, прежде всего, ситуации связанные с употреблением на досуге спиртных напитков, совершением тех или иных административных правонарушений, аморальных поступков и т.д. К группе неприемлемых для полицейского видов досуга также относятся и экстремальные способы свободного времяпровождения других подобных развлечений, которые могут повлечь серьезные последствия для здоровья.

В качестве основной задачи в республике в части реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий в общеобразовательных организациях для получения образования всеми детьми указанной категории, с учетом их психофизических особенностей.

В целях повышения уровня профессиональной подготовки педагогических работников общеобразовательных организаций, обеспечения качества образовательной деятельности, предпринят ряд комплексных мер:

–утвержден План реализации Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций;

–план мероприятий в рамках реализации Концепции развития математического образования в Чеченской Республике;

–план мероприятий по развитию русского языка в Чеченской Республике;

–план мероприятий по повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Вводятся механизмы эффективного контракта с педагогическими работниками в системе общего образования. С этой целью разработаны критерии эффективности деятельности государственных организаций, их руководителей и основных категорий работников для последующего их перевода на эффективный контракт [10, 11].

В рамках национального проекта «Образование» реализуются мероприятия, направленные на развитие профессионального мастерства педагогических работников. С целью стимулирования педагогических работников-наставников одаренных детей выплачены единовременные денежные вознаграждения учителям, подготовившим победителей олимпиад. Министерством образования и науки Чеченской Республики делает все, чтобы профессия учителя стала престижной в нашем обществе. На уровне республики реализуется комплекс мер по моральному и материальному стимулированию учителя. В каждом районе, в каждой образовательной организации предпринимаются шаги, направленные на повышение качества школьного образования, формирование имиджа профессии учителя, как самой ответственной и востребованной [3].

Анализ состояния дел в системе образования, сравнительно требований инновационного развития Чеченской Республики, разрешает выделить следующие проблемы, на решение которых нужно направить особенное внимание:

1)несоответствие ресурсного обеспечения образовательных организаций требованиям, обязательным при реализации основных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в соответствии с ФГОС;

2)отсутствие результативных механизмов продвижения инновационного опыта образовательных организаций и, как следствие, отставание существенной части образовательных организаций в инновационном развитии;

3)односторонность кадрового ресурса инновационного развития;

4)небольшая динамика кадрового обновления в образовательной системе;

5)недостаточное применение инновационных педагогических технологий;

Решению задачи увеличения качества образования содействует реализация приоритетного национального проекта «Образование» и комплекса мер по модернизации общего образования Чеченской Республики. В результате сформирован инновационный кадровый ресурс (количество лучших учителей-победителей республиканских конкурсов составило 1457 человек), системно осуществлялась поддержка талантливой молодежи, получил дальнейшее развитие процесс информатизации в общеобразовательных учреждениях (все общеобразовательные учреждения получили доступ к сети Интернет).

В целях реализации задачи по повышению качества образования организована работа стажировочных площадок на базе 42 общеобразовательных учреждений. Во всех стажировочных площадках имеются в наличии не менее 5 интерактивных досок, в достаточном количестве учебные и методические пособия. В 2014г. на базе данных площадок проведены практико-ориентированные семинары, мастер-классы, педагогические советы и т.д.

Модернизация образования и внедрение новых стандартов сопровождаются усилением требований к профессионализму, уровню образования, культуре и ответственности работников учреждений образования. В настоящее время в Чеченской Республике многое сделано и делается для того, чтобы создать максимальные возможности для повышения качества общего образования. С этой целью проведено первое в своем роде мониторинговое исследование в формате ЕГЭ среди учителей русского языка, литературы и математики, преподающих в 5-11 классах общеобразовательных организаций. Результаты тестирования будут использованы для общей оценки уровня знаний педагогов и усовершенствования процесса переподготовки педагогов и повышения их профессионального мастерства. Персонифицированные результаты тестирования не будут публиковаться в открытом доступе.

В связи с этим, необходимо уделить особое внимание первоочередным задачам, повышение качества математического образования и повышение качества преподавания и изучения русского языка [5, 8].

Особое внимание Министерство образования и науки Чеченской Республики уделяет организации предоставления качественного образования детям с ограниченными возможностями здоровья. Значительно укреплена учебно-материальная база интернатов для глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих детей. Работа в данном направлении будет продолжена. В настоящее время с Минобрнауки России прорабатывается вопрос относительно строительства интерната для детей с ограниченными возможностями.

Министерством налажено сотрудничество с научно-образовательным центром «Социальная защита детей и молодежи» Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова в части проведения мероприятий по повышению квалификации специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В целях выполнения задачи по обеспечению доступного качественного образования для каждого ребёнка, независимо от его социального статуса и места жительства, ГБОУ «Центр образования» осуществляет деятельность по организации дистанционного образования детей-инвалидов и обучает в рамках проекта «Развитие дистанционного образования детей».

Сотрудник полиции остается стражем закона даже на досуге, существенно ограничивая себя в занятиях, оказывающихся возможными для представителей других профессий. Преодоление этих ограничений возможно в случаях подмены социального статуса полицейского связанных с сокрытием видимых профессиональных атрибутов. Так, например, курсанты военных училищ стараются в форме не ходить на дискотеку, в ночной клуб и т. д. Вообще, если у курсанта есть возможность идти в увольнение без формы, «по гражданке», он этим непременно воспользуется. Он понимает, среди прочего, что в некоторых ситуациях ему придется скрывать то, что тут же выдаст форма [1, с. 10.] Аналогичная ситуация наблюдается и в отношении курсантов вузов МВД России, а также действующих сотрудников полиции, предпочитающих не демонстрировать во время досуга свою профессиональную принадлежность.

Важной особенностью образовательного процесса в вузах МВД России является кадровый состав преподавателей, большинство из которых имеют большой опыт практической деятельности по защите граждан. Это полицейские, больший период службы которых проходил в различных структурных подразделениях отделов полиции, знания, умения и навыки которых имеют особое значение для подготовки курсантов, имеющих достаточно слабое представление о правоохранительной деятельности. Однако не всегда такие преподаватели способны на достаточном уровне передать свой опыт курсантам, что ставит вопрос об их педагогической переподготовке, либо дополнительном образовании. Сходная ситуация наблюдается и с организацией педагогами образовательных организаций МВД России досуга курсантов, когда бывшие сотрудники подразделений службы следователей, участковых, ОМОНа и т.д. сталкиваются с такой необходимостью. Для большинства таких преподавателей вузов МВД России большую проблему представляют как планирование и организация, так и содержательные аспекты досуговых занятий курсантов, а проведение даже разовых мероприятий развлекательного характера является практически неразрешимой задачей. Бесспорно, не владея даже азами искусств, не зная особенностей культурно-досуговой деятельности, ее технологий, методов и средств, вкладывая в ее содержание иные понятия, достаточно сложно получить сколь-нибудь достаточный результат. Важным преимуществом в решении любых организационных вопросов в системе внутренних дел, и в том числе подведомственных образовательных организаций, является принцип субординации, согласно которого все приказы рассматриваются как непосредственное руководство к действию. В большинстве случаев вопросы организации и проведения досуговых мероприятий в вузах МВД России решаются именно в приказном порядке, когда то или иное направление в подготовке торжественного вечера, праздника и других событий досугового характера, поручается конкретному лицу, решающему поставленную задачу в силу своих возможностей. Кроме того в образовательных организациях МВД России практикуется приглашение на постоянной основе педагогов, специализирующихся на конкретных видах творческой деятельности: хореографии, музыке, театральных постановках и т.д. Однако такие занятия невозможно считать досуговыми в подлинном смысле этого слова, одним из основополагающих принципов которых является свобода выбора занятий. Это скорее внеаудиторные учебные занятия, в ходе которых курсанты осваивают основы художественной и творческой деятельности.

С этой же проблемой тесно граничит и вопрос крайне низкого уровня культуры досуга самих курсантов вузов МВД России, для большинства из которых, как уже указывалось выше, свободное время ассоциируется лишь с физическим упражнениями. Как и большинство преподавателей, многие будущие полицейские практически не владеют многими искусствами, составляющими важную основу культурно-досуговой деятельности. В таких условиях создание, например, музыкального, танцевального, театрального и любого другого вида самодеятельных коллективов, невозможно, а стихийно возникающие на почве искусств досуговые объединения курсантов крайне недолговечны. Все это еще больше приводит к укреплению в поведении будущих полицейских инертных и потребительских форм досуга, активно реализуемых ими в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, образуется замкнутый круг, где низкий уровень развития досуговой культуры курсантов вузов МВД России встречается с некомпетентностью педагогов в области организационно-методических основ культурно-досуговой деятельности, детерминируя слабое культурное наполнение свободного времени будущих полицейских.

К этой же группе факторов, отрицательно влияющих на процесс формирования досуговой культуры будущих полицейских, относится и слабая материальная база, необходимая для досуговых занятий. Как уже было указано выше, многие вузы МВД России активно развивают и способствуют спортивным занятиям в ходе досуга курсантов, однако другие его направления остаются практически без какого-либо внимания. В связи с этим в образовательных организациях МВД России часто отсутствуют материально-технические средства, наличие которых является основным условием для многих видов творческой деятельности и развлечений. Так, например, в вузах МВД России отсутствует реквизит, необходимый для театрализованных представлений, что полностью исключает возможность осуществления данного направления досуга курсантов. Не имеется необходимых средств и для занятий будущих полицейских в свободное время изобразительным искусством. В лучшем случае в единичном экземпляре имеются музыкальные инструменты для индивидуальных и групповых занятий музыкальным творчеством, что в условиях ограниченности времени досуга курсантов не обеспечивает свободного доступа к ним. Не имеется необходимых условий для занятий декоративно-прикладным, техническим и другими видами творчества. Учитывая тот факт, что многими из необходимых средств культурно-досуговой деятельности курсанты вузов МВД России не могут обеспечить себя самостоятельно, можно констатировать невозможность проведения сопряженных с использованием этих средств досуговых занятий, овладения опытом свободного времяпровождения и формирования соответствующей этому опыту культуры досуга. Лишь использование временных ресурсов выходных дней и привлечение иных материальных средств, необходимых для того или иного вида досуга могут сделать возможным осуществление указанных выше занятий. Однако возникающие при этом проблемы организационного характера и насыщенность учебно-воспитательного процесса делают минимальной возможность проведения регулярных досуговых занятий вне стен образовательных организаций МВД России. Исходя из этого, можно констатировать, что неразвитость материальной базы культурно-досуговой деятельности в вузах МВД существенно ограничивает

В последние годы руководством Чеченской Республики прилагаются значительные усилия по восстановлению системы дошкольного образования.

В 2007 году для организации данной работы основан Департамент дошкольных учреждений в структуре Министерства образования и науки ЧР, а в 2010 году - Комитет Правительства Чеченской Республики по дошкольному образованию, в функции которого входит реализация государственной политики в сфере дошкольного образования. Проведена значительная работа по возрождению и развитию системы дошкольного образования республики. Существенно приумножена численность функционирующих детских садов [6,с. 8].

Сегодня сфера общего образования Чеченской Республики представлена всеми видами разноуровневых образовательных организаций, предоставляющих достаточно обширный спектр образовательных услуг. В республике функционирует 451 общеобразовательных организаций, 5 учреждений образования интернатного типа, три из которых коррекционные, 1 центр дистанционного обучения. В них обучается 240760 человек, а образовательный процесс реализовывается 23157 педагогическими кадрами. В 79 общеобразовательных организациях обучение ведется в одну смену (18,2%), в 321 общеобразовательных организациях - в две смены (70,3%), в остальных 56 школах - в 3 смены (11,4%). Это действительно, значимый показатель приоритетного внимания в республике к восстановлению образовательных организаций, к созданию благоприятных условий для образовательного процесса [4, 7].

Проведена в послевоенные годы обстоятельная работа по организации материально-технического обеспечения в сфере общего образования. В данное время продолжается деятельность по совершенствованию материально-технических и организационных условий.

Большое внимание уделяется вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Создание безопасной здоровьесохраняющей среды неосуществимо без медицинского сопровождения образовательного процесса. Результаты мониторинга на обнаружение соответствия помещений медицинских кабинетов требованиям СанПиН обнаружили, что общеобразовательные организации имеют санитарно-эпидемиологические заключения о соответствии медицинскими кабинетами запросам СанПиНовских норм. Качественные модификации здоровьесохраняющей среды во многом зависят от медицинских работников школ, от их профессионализма, умения взаимодействовать не только с обучающимися, но и с родителями.

Министерство образования и науки Чеченской Республики с 2011 – 2012 учебного года обеспечивает поэтапное введение ФГОС ОО. Три учреждения: «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для детей с задержкой психического развития», «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для слепых и слабовидящих детей», «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для глухих и слабослышащих детей» принимают участие в апробации ФГОС для детей с ОВЗ. В связи с переходом на ФГОС, каждый год, все педагоги, работающие по новейшим стандартам, проходят курсы повышения квалификации на базе Чеченского института повышения квалификации работников образования [9, с. 55].

Keywords: post-conflict region, education, restoration, modernization, military operations, educational institutions, development.

Введение. С возрождения образовательных организаций началось восстановление Чеченской республики. Образовательная система стала возможностью для процессов консолидации чеченского народа. Главной стратегической чертой существовал курс на обеспечение нынешнего уровня образования и воспитания за счет увеличения качественного многообразия образовательных сетей в городах и районах, вариативности их моделей, расширения спектра образовательных услуг, предоставляемых жителям. Решение этой основной задачи механически заключает в себя почти весь набор проблем, назревших в образовании республики: увеличение качества, обновление содержания образования, развитие материально-технической базы, подготовка и переподготовка кадров, их закрепление на местах, формирование инновационной деятельности, информатизация и введение новейших образовательных технологий, развитие попечительских советов и т. п. Сегодня можно сказать, что образование Чеченской Республики вышло на довоенный период, а по отдельным параметрам опережает некоторые регионы Российской Федерации.

Формулировка цели статьи. В данной работе представляется аналитический обзор произошедших позитивных динамических преобразований в образовательной системе после завершения длительных военных действий в рамках постконфликтного региона.

Изложение основного материала статьи. В начале 2000-х годов руководство Чеченской Республики при содействии федерального центра приступило к восстановлению региональной образовательной системы, почти целиком разрушенной деструктивными событиями 90-х годов и интеграции его в общероссийский образовательный процесс [3, с. 5].

За прошедшие пятнадцать лет образование Чеченской Республики постигло три этапа:

–2000-2008 годы – этап восстановления и строительства образовательных организаций. За эти годы восстановлено и создано более 120 тысяч ученических мест, что является высоким достижением, если учесть тот факт, что создание ученических мест происходило синхронно с возрождением всей хозяйственной инфраструктуры региона;

–2009-2013 годы – этап развития материально-технической базы и модернизации образования. За этот период получилось снабдить образовательные организации самым нужным учебным и лабораторным оборудованием, учебниками и методическими материалами, транспортными средствами, компьютерным и интерактивным оборудованием. Школы обрели сравнительно постоянный и качественный доступ к сети Интернет.

И, третий этап, начавшийся в 2014 году – это переход к работе над увеличением качества образования. Безусловно, при решении основной задачи текущего этапа не лишаются своей злободневности и вопросы создания новых ученических мест, совершенствования материально-технической базы и модернизации [4, 7].

Дошкольное образование является первоначальным звеном системы непрерывного образования, оно реализовывает существенную функцию важнейшего этапа развития ребенка, развития его базовой культуры.

выбор социально одобряемых видов свободного времяпровождения курсантов и препятствует формированию их культуры досуга.

Рассматривая все вышеприведенные идеи в целом, также можно утверждать, что культурно-досуговая среда вузов МВД и досуг курсантов весьма специфичны, что обусловливается как особенностями осваиваемой профессии, так и самого процесса профессиональной подготовки. Подготовка полицейского это не только овладение человеком определенной специальностью. Это в тоже время и большая внутренняя работа курсанта над собой по формированию в личности таких присущих профессии полицейского компонентов как высокая дисциплинированность, ответственность, умеренность, чувство чести и т.д. Развитие таких профессионально важных и необходимых характеристик личности не может осуществляться в условиях существования противоречий, способных возникнуть между учебным процессом и досуговой деятельностью курсантов, организация которых осуществляется без учета особенностей осваиваемой профессии. Поэтому правила и ограничения, принятые в рамках образовательного процесса вузов МВД России, распространяются и на область досуга будущих полицейских, значительно сужая круг возможных занятий. Тем самым исключаются возможные случаи проявления и закрепления в поведении беспечности, рискованности, самонадеянности и т.д., столь свойственные досугу студентов гражданских вузов и неприемлемые для свободного времяпровождения сотрудников полиции. Однако превентивный характер досуга будущих полицейских одновременно несет угрозу не только возможным необдуманным и дискредитирующим правоохранительные органы действиям курсантов на досуге, но и их культурному развитию в свободное время.

Выводы. Основным направлением процесса формирования культуры досуга курсантов вузов МВД России является спортивное. Систематические и регулярные тренировки будущих полицейских в свободное время позволяют многим из них развивать свою физическую культуру на уровне спортивных разрядов и званий.

Особенности процесса формирования культуры досуга курсантов вузов МВД России обусловлены как спецификой правоохранительной деятельности, так и ее ролью и значением в обществе, и выражаются в повышенных требованиях к досугу сотрудников полиции.

Основными особенностями процесса формирования культуры досуга курсантов вузов МВД России являются четкий распорядок дня, ограниченность выбора видов, низкая мотивация, а также слабая материальная база культурно-досуговой деятельности.

Литература:

1. Агранат Д.Л., Истомин Ю.В. Феномен униформы (проблемы социологии моды) // Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 10.

2. Беловолова С.П., Скворцов И.М., Бунин С.В., Беловолов В.А. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. - С. 289-297.

3. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / Ин-т социологии. - М.: Наука, 1994. — С. 333

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Кручинина Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНО-РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются понятия иноязычно-речевой способности как структуры. Рассматриваются компоненты структуры. Раскрывается каждый компонент с точки зрения влияния на развитие лексической компетенции учащихся начальной школы. Большое внимание уделяется языковой догадке и слуховой дифференциальной чувствительности.

Ключевые слова: иноязычно-речевые способности, языковая догадка, слуховая дифференциальная чувствительность, вербальный интеллект, лингвистическое обобщение, лексическая компеетнция.

Annotation. The article reveals the concept of foreign-language ability as a structure. Examine the components of the structure. Every component is revealed from the point of view of influence on the development of lexical competence in primary school. Great emphasis is placed on language guess and differential auditory sensitivity.

Keywords: foreign-language ability, language guess, differential auditory sensitivity, verbal intellect, linguistic generalization, lexical competence.

Введение. Вопрос способностей человека в контексте овладения иностранными языками обсуждается уже давно. Мы рассмотрим данную проблему относительно детей младшего школьного возраста. Одним из необходимых условий в процессе работы с младшим школьником является ориентация на личность ребенка, учет его индивидуальных особенностей. Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко отводят большую роль личности учащегося в овладении иностранным языком [2]. В качестве результата начального языкового образования авторы видят формирование у детей младшего школьного возраста общей и коммуникативной компетенций на элементарном уровне.

Общая компетенция учеными связывается со «способностью ученика к познавательной активности и его способность осуществлять общение с чужой лингвокультурой и познавать ее <…> Коммуникативная компетенция – это способность понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных ситуациях общения» [2, 29].

Б.М. Теплов под способностями в психологическом смысле понимает такие особенности каждого учащегося, которые объясняют не наличные навыки, а быстроту и легкость их приобретения [10].

Изложение основного материала статьи. Для начального образования одним из приоритетных направлений является формирование учебно-познавательной способности. В исследовании З.Н. Никитенко учебно-познавательные способности рассматриваются с точки зрения иноязычного образования. Ученый определяющую роль отводит учащемуся как активному

9. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / СЛ. Рубинштейн. - СМ.: Питер, 2003. - 512 с.

10. Ручкина, Е. М. Лингво-аргументативные особенности стратегий вежливости в речевом конфликте (на материале педагогического дискурса) [Текст] // автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.19 / Е. М. Ручкина. – Тверь, 2009. –20 с.

11. Формановская, Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика [Текст] / Н. И. Формановская. – М.: Изд-во ИКАР, 2007. – 480 с.

12. Фрейд, З. «Я» и «Оно»: В 2 т. Тбилиси, 1991. Т. 1. С. 71-138.

13. Фромм, Э. Иметь или быть? М., 1986.

14. Хорни, К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза; пер. с англ. В.Светлова. - М.: Академический проект, 2007.

15. Rubins, J.L. On early development of the self Ist role in neurosis. In Rubins J.L. Developments in Horney psychoanalysis. N.Y. Huntington, 1972.

16. Schahtel, E.G. On alienated concepts of identity // E. & M. Josephson. Man alone: Alienation in modern socity. N.Y. Dell Publishing, 1969. P. 73-83.

17. Seeman, M. Empirical Alienation Studies. An Overview. Geyer R.F., Schweitzer D.R. (eds). TheoriesofAlienation. Leiden, 1976. P. 268.

Психология

УДК: 37.015.3

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

ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА

Аннотация. В данной работе рассматривается позитивная динамическая составляющая постконфликтного региона. Раскрывается процесс восстановления и возрождения образовательной системы Чеченской республики после завершения длительных военных действий. Приводятся достигнутые качественные и количественные изменения для повышения доступности и качества предоставления образования. В рамках проведения модернизации обеспечено расширение сети образовательных организаций, укрепление материально-технической базы, внедрение ФГОС различных уровней, повышение качества, формирование компетентного педагогического состава работников.

Ключевые слова: постконфликтный регион, образование, восстановление, модернизация, военные действия, образовательные организации, развитие.

Annotation. This paper examines the positive dynamic component of the post-conflict region. Reveals the process of recovery and revival of the educational system of the Chechen Republic after years of hostilities. Are achieved qualitative and quantitative changes to improve the availability and quality of educational provision. In the framework of the modernization provided the expansion of the network of educational institutions, strengthening the material-technical base, introduction of educational standards at different levels, to improve quality, the formation of competent teaching staff employees.

Понятие отчуждения, как и многие другие системообразующие понятия, такие, например, как личностная саморегуляция, как отмечают исследователи Е.Б. Мамонова, И.В. Черемисова, О.В. Суворова, опираются на принцип целостного подхода к психологическому изучению личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, У.В. Ульенкова, Т.И. Чиркова и др.) [6]. То есть в данные понятия включены разные аспекты, представления, взгляды, оно является ёмким и объединяющим подходы разных авторов на стыке наук.

Выводы. Таким образом, феномен отчуждения является предметом исследования в философском, антропологическом, социологическом и психологическом контекстах. Проблемы сущности, видов, уровней, детерминации и преодоления отчуждения являются актуальнейшими проблемами современной психологической науки. Опирается на принцип целостного похода к пониманию человека.

Возникновение феномена отчуждения признается исторически детерминированным процессами индустриализации современного общества, дефицитом духовных основ бытия. Психологическое содержание понятия "отчуждение" раскрывается как результат несовпадения реального и идеального "Я" личности, осуществлению жизнедеятельности в форме социальных ролей, "овеществления" человека в современном обществе, нарушения психологических отношений личности. Различными сторонами состояния отчуждения могут быть переживания бессилия, бессмысленности жизни, аномии, изоляции и, наконец, самоотчуждения.

Явление отчуждения может проявляться и исследоваться на философском, социологическом и психологическом уровнях. Отдельную область исследований представляет изучение отчуждения как отправной точки переосмысления личностью своего опыта взаимодействия с отчужденным, нахождения новых личностных смыслов, лежащих в основе развития индивидуальности.

Проблема отчуждения приобретает особую значимость для сферы межличностной коммуникации, открывая для исследования законы детерминации отчуждения личностными особенностями коммуникантов.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995.

2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

3. Зиновьева, Д. М. Психология отчуждения: монография / Д. М.Зиновьева; ГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград: Изд-во ГОУ ВПО «ВАГС», 2005. – 172 с.

4. Кон, И.С. Социология личности. М., 1967.

5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.

6. Мамонова, Е.Б., Черемисова, И.В., Суворова, О.В. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста // Вестник Мининского университета. 2016. № 3.

7. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68–77.

8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. - С. 220-235.

субъекту стремящемуся к саморазвитию и самосовершенствованию примеряю новые социальные роли посредством общения на иностранном языке [8].

Учебно-познавательные способности при изучении иностранного языка неразрывно связаны со способностью школьников к иноязычному общению. З.Н. Никитенко трактует способность к иноязычному общению как комплексное понятие, включающее в себя языковые и речевые способности.

Языковые и речевые способности напрямую связаны с овладением лексической компетенцией. А.Н. Шамов под лексической компетенцией понимает «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать его значение в двух языках, определять структуру значения слова и выделять специфически национальное в данной структуре» [12, 30].

В вопросе о языковых способностях М.К. Кабардов, как и Б.М. Теплов, обращает внимание на особенности, способствующие быстрому формированию навыков, но при этом уточняет «при усвоении языковой системы (словаря и грамматики)» [4, 184]. А.М. Шахнарович отмечает: «Языковая способность - это некоторая система элементов и правил их реализации. «…» Языковая способность является своего рода способом хранения языка в сознании и одновременно - способом реализации отраженных в сознании элементов системы языка» [13, 214]. Автор выделяет в «системе» фонетический, лексический, грамматический и семантический компоненты и подчеркивает значимость специфических правил, по которым происходит выбор средств (слов), необходимых для решения коммуникативной задачи.

Иноязычно-речевые способности находятся во взаимодействии и взаимозависимости. В структуре иноязычно-речевых способностей психолог Б.В. Беляева выделяет десять составляющих, которые можно разделить на три группы. К первой группе относятся способности, обеспечивающие усвоение средств языка, теоретическое его изучение, а именно: фонетические, лексические, грамматические, стилистические. Во вторую группу входят способности, проявляющиеся при реализации языка и речи: способности говорения, слушания, чтения и письма. Третью группу составляют центральные способности – иноязычное мышление и «чувство языка» [1].

Ученые едины в том, что способности к иноязычной речевой деятельности состоят из компонентов, образующих структуру данной способности. В.В. Рыжов под структурой иноязычных способностей понимает систему «индивидуальных психофизиологических, психологических, нравственно духовных особенностей человека, обеспечивающих успешность овладения и использования иных языков как средства общения, понимания и взаимопонимания, связанных с легкостью, гибкостью, динамикой и радостью овладения языком, а также его применения в иноязычной коммуникации» [9, 19]. К иноязычным способностям мы относим следующие компоненты: а) слуховая дифференциальная чувствительность; б) осмысление; в) лингвистическое обобщение; г) вербальная память; д) чувство языка; е) лингвистическое прогнозирование; ж) вербальный интеллект. Все компоненты способности играют особую роль в овладении лексической компетенцией.

Слуховая дифференциальная чувствительность, являясь одним из основных компонентов структуры иноязычных способностей, включает в себя фонематический и интонационный слух.

Развитие фонематического слуха у детей необходимо для успешного обучения иностранным языкам. Формирование фонематического слуха у детей начинается при восприятии устной речи и при проговаривании слов в соответствии с образцом.

Развитый фонематический слух создает «звуковую» основу нового языка, развивает способность к восприятию и порождению устной иноязычной речи. Восприятие речи на слух неразрывно связано с внутренней речью. Важность развития фонематического слуха и слухопроизносительных навыков обусловлена развитием артикуляторного аппарата, его подготовкой к порождению речи на чужом языке [8].

По справедливому замечанию Т.Н. Ушаковой, «высокий уровень дифференциальной фонематической чувствительности обеспечивает быстроту и легкость актуализации межсловесных нервных связей между фонетическими структурами, соответствующими созвучным словам, и определяет таким образом выбор точных звуковых эквивалентов среди иноязычных слов» [11, 86]. Таким образом, звуковой образ слова соотносится с семантическим.

Не менее важную роль в понимании и усвоении речи играет интонация. Необходимо отметить участие интонации, как в организации, так и в оформлении коммуникативного типа высказывания. Способность различать коммуникативные типы предложений положительно влияет на умение выделять, находить основную мысль сообщения, отделять основную информацию от второстепенной. Интонация помогает определить степень смысловой важности высказывания. Обеспечивая выразительность речи, интонация как знак, передает отношение говорящего к сообщаемому. Понимание иноязычной речи сопряжено с мыслительной деятельностью, включающей узнавание языковых средств и осмысление содержания. Интонационный слух способствует разделению речевого потока на смысловые куски, установлению связей между этими кусками, и, наконец, пониманию содержания услышанного. Развитие интонационного слуха способствует параллельной дифференциации смыслового и звукового плана.

Фонематический и интонационный слух функционируют взаимосвязано, обеспечивая понимание речи. Отчетливость слуховых ощущений играет решающую роль в процессе понимания речи. Прочная и четкая связь между звуковым образом и семантикой слова обеспечивает понимание лексического материала. Фонематический слух способствует прочному усвоению лексики, а следовательно развивает лексическую компетенцию.

Понимание иноязычной речи сопряжено с мыслительной деятельностью, включающей узнавание языковых средств и осмысление содержания.

Осмысление материала во многом стимулирует речемыслительную деятельность. Р.П. Мильруд предлагает различать пошаговое и целостное осмысление. Автор отмечает: «При пошаговом осмыслении учащиеся обобщают информацию в виде плана, логической схемы или комплекса. «…» При целостном осмыслении школьники делают краткий заголовок всей информации, который должен вмещать все особенности содержания» [7, 11-12].

Полное осмысление происходит на основе когнитивных процессов. Анализ, синтез, систематизация, классификация, категоризация, обобщение и умозаключение помогают объединять разрозненные слова в лексические объединения. Объединения создают новый уровень обобщения и отвлечения с помощью того же слова.

	внутренний диалог с близким, значимым Другим; анализ достижений, переосмысление ценностей, на первый план могут выступать вещи, которые рань казались незначимыми; представление о том, какой образ его как воина, складывается у других людей.	М.В.Полевая), одиночество (А.Е. Горбушин, В.А. Абраменкова). П: постоянная смена ценностных ориентиров; с одной стороны, человек хочет жить, но не хочет убивать, но одновременное осуществление этих желаний во время войны невозможно, это приводит к внутреннему конфликту; отсутствие понимания себя.

Таким образом, обращает внимание, что отчуждение может носить не только патологический характер и вызывать необратимые изменения личности, но и служить целям здоровой развивающейся индивидуальности. Так происходит, когда личность переосмысливает свой опыт взаимодействия с отчужденным и "присваивает" его себе, находя в нем личностные смыслы.

Наконец, вернемся к намеченному С.Л.Рубинштейном ракурсу проблемы отчуждения, а именно, ее экстраполяции на межличностную коммуникацию. Интерес представляют, прежде всего, случаи коммуникации, в которых присутствуют "вещные" отношения, т.е. коммуникация протекает по модели доминирования одного партнера. В данном случае создается явный прецедент отчуждения в психологическом, эмоциональном, аксиологическом, коммуникативном и стратегическом аспектах взаимодействия. В коммуникации-доминировании партнеры (партнер) стремятся к активному внесению изменений в аксиологическое пространство друг друга и, таким образом, к обладанию коммуникативной властью. Отчуждение в коммуникации может стать первой ступенью развития конфликта [10, 11].

Рассматривая явление отчуждения в коммуникации, необходимо учитывать, что отчуждение - это движение в сторону, противоположную взаимодействию. В коммуникациях, совершенных с целью манипуляции, отчуждение может выступать как средством манипуляции, так и результатом (исходом) всей коммуникации, поскольку, с психологической точки зрения, отчуждение - процесс, сопровождающийся потерей смысла деятельности, в том числе и коммуникативной. Таким образом, отчуждение ведёт к прекращению взаимодействия с другими людьми.

Важным аспектом проблемы отчуждения в коммуникации является изучение влияния на его возникновение личности взаимодействующих. В частности, можно предположить, что активная жизненная позиция, сопровождаемая критическим отношением и неудовлетворённостью характером и результатами взаимодействия с окружающими, скорее всего, будет сопровождаться отрицательными эмоциями (гнев, отвращение, презрение), которые отталкивают других людей. Таким образом, при определённых условиях, сама личность коммуниканта будет провоцировать отчуждение.

		нетворческий труд (Э.Фромм); манипуляция потребностями (вожделениями) (Г. Маркузе). П: солдат ведёт себя как робот, готовый слепо следовать приказам; человек совершает убийства, оправдывая их благородными целями.
Психологический уровень (психологические процессы и состояния)	Процесс и состояния присвоения собственного произведения, счастливое сознание (Г.Гегель); “перетекание” субъекта через объект вновь в субъект (Г.Зиммель); диалог Я и Ты (М.Бубер); обособление как момент индивидуализации (В.С. Мухина, А.Е.Горбушин, В.А. Абраменкова); идеальная репрезентированность в Другом (А.В. Петровский, В.А. Петровский) П: принятие для себя пусть небольшого, но важного и необходимого вклада в общее дело; способность видеть разные опасные ситуации, варианты их исхода, и выбор на основе этого видения оптимального решения; человек во время войны ведёт	Несчастное, противоречивое сознание (Г.Гегель); конфликт субъективной и объективной культуры (Г.Зиммель); потеря духовной родовой сущности (К.Маркс); конфликт между Сверх-Я и Оно (З.Фрейд); коренная тревога (К.Хорни); самоубийства, аномия (Э. Дюркгейм); чувство несвободы (М.Вебер); страх, тревога, бессмысленность и др (К.Ясперс, М.Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Камю), нарушение диалога Я и Ты (М. Бубер); неосознаваемое слияние отчужденного человека со своим отчужденным бытием (Г.Маркузе); бессилие, бессмысленность, аномия, изоляция и самоотчуждение (М. Симен); сужение личностной жизни (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), несовпадение значений и смыслов (А.Н. Леонтьев), неотраженность в Другом (А.В. Петровский, В.А. Петровский,

Способность к генерализации является, по мнению многих ученых-психологов, одним из существенных компонентов способности к освоению языка. Ученик способен овладеть языком, если у него совершается обобщение отношений на основании небольшого числа проб, а затем эти отношения переносятся на другие случаи.

В.В. Рыжов выделяет лингвистическое обобщение как компонент мыслительной деятельности. Он необходим для осмысления языкового материала. По мнению ученого, «лингвистическое обобщение – это быстрота и точность установления лингвистической закономерности, языкового правила на основе ограниченного числа речевых реализаций и легкость её переноса на другие реализации, в том числе правильное использование найденного языкового правила в порождении новых высказываний» [9, 48].

Большую роль в процессе обобщения, усвоении языковых правил, пользовании речью играет память. Мы обращаемся к памяти для фиксации предмета разговора, для подбора нужного слова в определенном контексте. Вербальная память является одним из компонентов речевой способности. Чем глубже осмыслен речевой материал, тем прочнее он запоминается. Наиболее эффективным способом осмысления является деятельностный способ. Учащиеся не просто зазубривают лексический материал, но работают с ним [5].

Семантическая обработка слова есть ничто иное, как осмысление слова. Значение слова зависит от общей системы языка. Каким бы не было широким поле ассоциативных рядов, ядро остается неизменным. Несмотря на многочисленные связи, на наличие «семантических полей», в памяти фиксируется не дискретное множество значений слов, а семантическая система языка. В процессе общения говорящий и слушающий производят сложный выбор «ближайшего значения слова» из активированного «семантического поля».

Словесная память всегда связана с индивидуальным речеязыковым опытом. В данный опыт будут входить способности быстро различать и находить нужные по значению слова, усваивать конкретные значения слов.

Практическое пользование языком должно основываться на «чувстве языка». С точки зрения Б.В. Беляева, «чувством языка» называют совокупность всех форм чувственного отражения языковых связей и отношений, образующих большой и сложный чувственный комплекс [1].

М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер определяют чувство языка как «функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации» [3, 138]. Ученые отмечают, прямую зависимость чувства языка от накопленного речевого опыта и от целенаправленного обучения ему. Многие исследователи рассматривают чувство языка как сумму знаний о языке, представляющую субъективное представление индивида о «правильности» и «нормативности» своей речи. Другие ученые связывают чувство языка с привычностью языкового оформления своего высказывания вместе с эмоциональным переживанием чувства удовлетворения от сказанного. Опираясь на приведенное разделение точек зрения, можно выделяют два вида чувства языка: «интеллектуальный» и «эмоциональный».

Развитие обоих видов может строиться по индивидуальному образовательному маршруту учащихся в зависимости от психотипа [6].

«Чувство языка», как уже отмечалось, может быть выработано средствами целенаправленного обучения языку. Концентрируя внимание на известной лексике, необходимо создавать такие условия, при которых учащиеся будут максимально использовать языковую догадку. Для младших школьников важным условием является опора на родной язык.

К «чувству языка» относится и языковая догадка. Данное явление связано с умением догадаться о значении отдельной языковой единицы. При языковой догадке учащиеся опираются на контекст сообщения и окружение языковых единиц. Во многом языковая догадка связана с интуицией. Языковая интуиция – способность чувствовать язык, интуитивно догадываться о неизвестных языковых единицах. Такая способность играет большую роль в психических процессах и определяется индивидуальными различиями. Значение языковой догадки в развитии лексической компетенции заключается в способности учащихся, используя языковой опыт, определять значения ранее незнакомой лексики.

Следующим компонентом языковой способности является вероятностное прогнозирование, тесно связанное с памятью, мышлением и интуитивными процессами. Вероятностное прогнозирование связано с выдвижением гипотез и последующего их подтверждения или отклонения в процессе восприятия речевого высказывание. Чем больше языковой опыт учащегося, тем большее количество гипотез он может высказать. Предположения учащихся могут отличаться не только количественным показателем, но и качественным, то есть содержание гипотез может быть банальным, типичным, либо новым, оригинальным.

От речевого опыта учащихся также зависит и развитие способности делать прогноз возникающей ситуации для восприятия речи, и моментально настраивать речевые механизмы для порождения речи.

Умение реагировать на сообщение, прогнозировать его завершение во многом зависит от вербального мышления, в то же время, определяя его активность или пассивность. Под вербальным мышлением понимается мышление беспредметное, основанное на переводе мышления с родного языка на лексические единицы иностранного языка. В вербальном мышлении большое значение отводится грамотному использованию речи. Оперирование отвлеченными знаковыми структурами свидетельствует о высокой языковой и речевой способности.

Выводы. Развитие какого-либо одного качества не отвечает требованиям иноязычной речевой деятельности. Мы можем говорить о языковой и речевой способности, когда вся система качеств, все компоненты структуры развиваются гармонично.

Литература:

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам: Начальная школа: Методическое пособие М.: Айрис-Пресс 2004. – 240 с.

3. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологические механизмы чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. - С. 137—142.

Таблица 1

Содержательная характеристика видов уровней отчуждения по Д. М. Зиновьевой на примере отчуждения в ситуации войны

Уровни отчуждения	Обратимое отчуждение	Необратимое отчуждение
Философский, общеметодо логический уровень	Овнешнение, объективация, опредмечивание, институализация собственного сознания, духа (Г. Гегель, К. Маркс) Пример (П): участвуя в военных действиях, человека сопровождают конкретные образы близких ему людей. То есть война становится более предметной, он понимает, за что борется.	Овнешнение, объективация, опредмечивание, институализация чужого сознания, чужих целей и идей (К. Маркс) П: немецкие солдаты воевали за навязанные им идеи, например, очистить нацию.
Социологический уровень (социальные формы и процессы)	Произведение собственного сознания (Г.Гегель); Gemeinschaft (Ф. Теннис); личностные вклады (А.В. Петровский) П:обретение смысла своего участия в войне; участник войны анализирует, какую пользу он может принести, чем максимально он будет полезен.	Произведение, полученнное в результате действования ради действования (Г.Гегель); продукт отчужденного труда, частная собственность (К.Маркс); запретные действия (З.Фрейд); враждебное общество (К.Хорни); Gesselschaft (Ф. Теннис); разделение труда, “независимый” продукт, объективированная культура, деньги (Г. Зиммель); разделение труда (Э.Дюркгейм); бюрократический аппарат (М.Вебер и другие); мертвый мир Оно (М.Бубер);потребительство,

ненавидит, желает, на что надеется, чего боится, чем возмущается, во что верит» [13]. Понятно, что при этом нарушается процесс осмысления своего "Я", а значит, и не находит своего выражения и тенденция в самореализации положительных потенциалов личности. А.Маслоу утверждает, что к самоотчуждению приводит постановка себя субъектом в оппозицию к окружающему. По мысли В.Франкла причина отчуждения как обессмысливания жизни в самоизоляции и нарушенных и неполноценных отношениях личности, реализуемых ей в процессе жизнедеятельности [7].

В отечественной психологии идея отчуждения как утраты смысла содержатся в работах А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.А.Леонтьева, К.А.Абульхановой-Славской и др. Так, А.Н.Леонтьев, используя деятельностный подход, объясняет сущность отчуждения через несовпадение объективного значения деятельности с ее субъективным личностным смыслом. В результате деятельность не имеет смыслообразующего мотива, т.е., становится отчужденной, а жизнь личности в этом случае, также обессмысливаясь, представляет собой бесконечное воспроизведение "чуждых" видов деятельности, направляясь лишь потребностями низшего порядка [6]. Для С.Л.Рубинштейна на первое место выступает этический аспект отчуждения, «как отрыв сущности от существования человека, сведение последнего к убогому и жалкому, как неподлинность его бытия и сведение отношений людей друг к другу к отчужденным отношениям “масок”, функциональным отношениям» [9, с. 35]. Итогом такого взаимодействия становится изоляция личности от других людей, от социума. В связи с этим особый ракурс получает проблема исследования феномена отчуждения в сфере человеческих отношений, к которой мы позже вернемся.

Феномен отчуждения исследовал И.С.Кон, который указывает на неправомерность глобализации понятия "отчуждение", как и сведения его психологами к особому состоянию личности "...не чувствующей себя свободно в своих мыслях и действиях" [4, с.263]. По его мнению, наиболее удовлетворительной оказывается понимание отчуждения в социально-экономическом аспекте, подразумевающая порабощение человека продуктами собственной деятельности [там же].

Продолжая развивать идеи И.С.Кона, Д.М.Зиновьева предлагает выделять уровни отчуждения: философский (как процесс объективации сознания индивида), социологический (как различные объективированные формы, действительность) и психологический (как состояния и процессы, переживаемые в ходе присвоения объективированных форм и объектов). Проиллюстрируем их подробнее на примере отчуждения в ситуации войны (Таб. 1).

4. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход). Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2003. – С. 184.

5. Королева Е.В., Кручинина Г.А., Егорова И.С. Диагностика образной памяти детей дошкольного возраста на материале английского языка [Текст]/ Королева Е.В., Кручинина Г.А., Егорова И.С. // Сборник материалов Всероссийского (с международным участием) студенческого научно-практического семинара по проблемам лингвистики и лингводидактики. – 2016. – С. 10

6. Кручинина Г.А., Фролова С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося по изучению английского языка. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. № 52-7. – С. 211-219.

7. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. 1996. - №6 – С. 6-12.

8. Никитенко, З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе [Текст] / З.Н. Никитенко – М: Глосса – Пресс, 2010. - 438 с.

9. Рыжов В.В Когнитивные процессы в структуре способностей к иностранным языкам // Межвузовский сборник научных статей. – Н. Новгород: НГЛУ, 2003. – 260 с.

10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: Т.1. - М.: Педагогика,1985. – 328 с.

11. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении.- М.: Наука, 1989. – 192 с.

12. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: моногр. [Текст] / А. Н. Шамов. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. – 277 с.

13. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык - система. Язык - текст. Язык - способность. Сб. статей / Институт русского языка РАН. М., 1995. – С. 213-223

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Кручинина Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Тураева Екатерина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СИСТЕМА УЧЕТА ЗНАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрывается сущность системы учета знаний в обучении иностранным языкам. Авторами проанализированы функции и требования, предъявляемые контролю. Контроль рассматривается как инструмент управления педагогическим процессом. Подчеркивается систематичность и поэтапность при осуществлении разного вида контроля. Адекватность при составлении упражнений для проверки знаний – важнейшее условие эффективного взаимодействия учителя и ученика. Правильная организация диагностики знаний дает учащимся мотив к дельнейшему обучению.

Ключевые слова: контроль знаний, функции контроля, требования к контролю, адекватность упражнений, систематичность контроля.

Annotation. The article reveals the essence of the accounting system of knowledge in teaching foreign languages. The authors analyzed the functions and requirements of control. Control is considered as the tool of management of the pedagogical process. Emphasizes the systematic and phased in the implementation of different types of control. Adequacy in the preparation of exercises to test knowledge is the most important condition of effective interaction between teacher and student. Proper organization of the diagnostic knowledge will give students a motive for further learning.

Keywords: control of knowledge, control functions, control requirements, the adequacy of exercises, systematic control.

Введение. Иностранный язык как учебный предмет занимает важное место в школьном образовании. В современном обществе, для которого характерно широкое развитие межгосударственных связей в области культуры, науки, техники, производства. Владения иностранным языком становится признаком образованного человека и важной частью подготовки высококвалифицированного специалиста.

Кроме практической пользы обучение иностранному языку дает большой общеразвивающий эффект. Вспомним слова Гете: «Кто не знает ни одного иностранного языка, не знает и своего собственного».

Владение языком как средством получения информации способствует развитию у учащихся познавательного интереса, активности в приобретении новых знаний.

очевидную практическую значимость для его трактовки в реальных жизненных обстоятельствах.

Формулировка цели статьи. Статья имеет целью философско-психологический анализ проблемы отчуждения в отечественных и зарубежных исследованиях.

Изложение основного материала статьи. Философские и психологические взгляды на проблему отчуждения часто противоречат друг другу. Однако, Д.М.Зиновьева [3] полагает, что его анализ на философском, социологическом и психологическом уровнях, органично дополняя друг друга, помогает лучше раскрыть сущность данного понятия и позволяет широко изучить все аспекты отчуждения как процесса. Рассмотрим понятие отчуждения с философско-психологических позиций.

Проблема сущности отчуждения стала центром научных дискуссий практически во всех научных школах. Так, З.Фрейд рассматривал состояние отчуждения как несовпадение "Я" с "Идеальным Я" [12, с. 126]. К.Хорни, а вслед за ней Э.Шахтель и Д.Рубинс также называют главной причиной возникновения отчуждения от самого себя излишнюю идеализацию личностью некоторых качеств, которым она не соответствует, что приводит к возникновению целого спектра негативных переживаний и может привести к утрате жизненной энергии [14, 15, 16].

Одним из центральных стало понятие отчуждения для научного творчества Э.Фромма, который, признавая историческую природу проблемы отчуждения, отождествлял данный феномен с "овеществлением" человека в капиталистическом обществе, лишением его духовных основ бытия, приводящим его к самоотчуждению, и противопоставлял его понятию душевного здоровья. Преодоление диссонанса, вызванного отчужденностью общественных ролей лежит либо через через любовь и труд, либо связан с принятием конформистской стратегии поведения, либо с выплеском агрессивных побуждений в адрес отчужденного объекта [13].

Взгляды Э.Фромма на природу отчуждения перекликаются с подходом М.Симена, разработанным в русле социологии. По мнению М.Симена, отчуждение - это особое переживание индивида, которое может иметь различные аспекты проявления. Так, переживание безрезультатности собственной деятельности (например, понимание необратимости разрушений в ходе войны) приводит к ощущению бессилия, ступору, бездействию, а часто и к бессознательному желанию умереть. При отсутствии у индивида понимания значения происходящих с ним событий и возникновении ситуации, в которой он вынужден совершать субъективно бессмысленные действия, возникает соответствующее ситуации ощущение бессмысленности. Третьим проявлением отчуждения М.Симен называет потерю личностью самой себя при вынужденном нарушении социальных норм для разрешения ролевых противоречий. Изоляция - еще одно проявление феномена отчуждения - объясняется как следование субъективно близким и понятным целям конкретной жизни и личности в противовес интересам общества. И, наконец, переживание себя как средства достижения чужеродных целей - есть суть самоотчуждение [17].

Психологический смысл самоотчуждения раскрывает в своих исследованиях К.Хорни. Самоотчуждение - это: "...онемение в эмоциональной жизни субъекта, его неопределенность в решении, кем он является, что любит,

Психология

УДК: 159.9.01

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина" (г.Нижний Новгород);
кандидат психологических наук Федосеева Татьяна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина" (г. Нижний Новгород);
студент Семенова Екатерина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина" (г. Нижний Новгород)

ПОНЯТИЕ ОТЧУЖДЕНИЯ С ФИЛОСОФСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена выявлению сущности и психологического содержания феномена отчуждения. В статье изложены основные подходы к проблеме отчуждения в зарубежных и отечественных исследованиях, проводимых в рамках философских и психологических школ. Охарактеризованы научные взгляды на сущность отчуждения представителей психоанализа, неофрейдизма, гуманистической и экзистенциальной психологии. Обсуждаются вопросы причинной обусловленности явления отчуждения, пути его преодоления и использования в целях становления здоровой индивидуальности личности.

Ключевые слова: феномен отчуждения, самоотчуждение, виды и уровни отчуждения.

Annotation. The article is devoted to identifying the nature and content of the psychological phenomenon of alienation. The article outlines the main approaches to the problem of alienation in the foreign and domestic research conducted in the framework of philosophical and psychological schools. We characterize the scientific views on the essence of alienation in the representatives of psychoanalysis, neofreydizma, humanist and existential psychology. The article discusses the causation of the phenomenon of alienation and ways to overcome it and use in the formation of personality identity.

Keywords: alienation phenomenon, self-alienation, the alienation of the types and levels.

Введение. Проблема отчуждения от социума, от действительности, от себя самого является одной из фундаментальных проблем наук о человеке и насущных проблем современной жизни. Это вызвано неизбежными процессами развития человеческой культуры, цивилизации, которые связаны с индустриализацией общественных отношений, приводящей к возникновению обезличенного отношения к человеку, бесконечной эксплуатацией человеческих потребностей на благо развития экономических отношений и подтверждается многочисленными теоретико-экспериментальными исследованиями феномена отчуждения в философии и психологии, имеющими

Обучение иностранным языкам рассматривается сегодня как управляемый процесс [1]. Контроль - это один из многих инструментов управления процессом обучения.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем говорить об уровне владения иностранным языком и о контроле знаний, умений и навыков в области этого предмета, необходимо ответить на вопрос, зачем нам нужно обучение второму языку, т.е. какие цели мы преследуем.

Авторами современного государственного образовательного стандарта выдвигается расширенная трактовка цели обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции, в обучении практическим владением языком самое главное – научить действовать.

Коммуникативная компетенция включает следующие компоненты: коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме; языковые знания и навыки владения ими для порождения и распознавания информации; лингвострановедческие и страноведческие знания, т. е. все то без чего не возможно формирование коммуникативной компетенции.

Можно смело сказать, что именно цели обучения являются самой важной методической категорией. Отвечая на вопрос «Зачем учить», они определяют весь последующий выбор. Все перекосы в обучении начинаются с неверно сформулированной или неверно понятой цели.

Речь идет о том, что если изменяется цель обучения, то неизбежно должны меняться и требования к контролю. Контроль знаний и контроль умений – это не одно и то же. Контроль должен соответствовать формируемым умениям, а не противопоставляться им.

Обучение иностранному языку как целенаправленное воздействие на обучаемых складывается из процесса преподавания, осуществляемого учителем, и процесса учения, осуществляемого учащимися, которые находятся в неразрывной связи и взаимодействии друг с другом.

Две стороны - учитель и ученик – по-разному функционируют в процессе контроля. Учитель в ходе контроля получает информацию о ходе учебного процесса; анализируя высказывания учащихся, он выявляет успешность выполнения поставленной учебной задачи. Учащиеся в ходе контроля находят мотивы для дальнейшей учебной деятельности.

Но проблемой остается определение того, чем же следует руководствоваться при проведении контроля, как построить цепочку упражнений для более точного выявления знаний у учащихся.

Контроль и проверка трактуются в дидактике как педагогическая диагностика. Речь идет о выяснении всех обстоятельств протекания процессов обучения и определения его результатов. Высокая результативность педагогического труда зависит от того, на сколько систематично, последовательно и вместе с тем объективно и требовательно осуществляет проверку и оценку знаний учитель.

Контроль это способ управления образовательным процессом, учебной деятельности учащихся.

В методической литературе выделяют различные функции контроля:

а) обучающую (в процессе контроля мы проводим обучение, проверка должна приносить пользу);

б) воспитывающую (воспитываем силу воли, аккуратность, усидчивость);

в) диагностическую (мы выявляем состояние уровня знаний, умений, навыков);

г) корректировочную (на основе ошибок мы их исправляем);

д) управленческую (целенаправленная деятельность учителя во время проведения контроля);

е) оценочную (оцениваем уровень знаний у учащихся);

ж) стимулирующую (развитие стремления к отличному результату);

з) собственно контролирующую (проверочную).

Выполняя все эти функции, контроль может быть эффективным при условии, что будет отвечать следующим требованиям:

контроль должен быть объективен, должен исключить предвзятое отношение к ученикам;

проверка должна быть всесторонней, т.е. включать весь материал, обеспечивающий проверку теоретических знаний и практических умений и навыков;

контроль должен быть систематичным;

контроль должен носить дифференцированный характер, требовать различных методик контроля, педагогического такта учителя;

контроль должен осуществляться по намеченному плану;

объектами контроля должны быть навыки и умение различных видов речевой деятельности, контроль должен способствовать их развитию;

контроль лексики и грамматики проводится косвенно;

во время опроса необходимо заботится о том, чтобы работал весь класс, недопустима подмена результатов отдельных учащихся деятельностью всей группы;

исправление ошибок должно носить различный характер в зависимости от речевой деятельности (разнообразие форм контроля повышает интерес);

проверяться должно не только запоминание, но и осмысление материала;

оценка должна оказывать воспитывающее воздействие на ученика.

Но нельзя забывать, что контроль является частью процесса обучения. Мы должны четко представлять то, на что мы будем опираться при проведении контроля.

Функционирование системы обучения английскому языку невозможно без действенного контроля, широкого и постоянного.

Контроль может проводиться в форме опроса (фронтального, индивидуального, комбинированного, взаимного). Он может быть также организован в форме наблюдения, собеседования, анкетирования, тестирования, контрольной работы (устной, письменной), оценочных суждений, экзаменов.

Текущий контроль призван обеспечивать своевременную обратную связь, о которой мы говорили ранее. Он призван способствовать улучшению самого учебного процесса. На уроках иностранного языка объектом текущего контроля являются фонетические, грамматические и лексические навыки.

В практике преподавания применяются как одноязычные, так и двуязычные формы контроля.

В настоящее время на уроках широко используется парная работа - вид взаимодействия учащихся, который увеличивает время активной деятельности учащихся. Он применяется для взаимной тренировки учащихся в усвоении учебного материала. Особенно эффективным является его использование для

повышенное внимание к профессиональному росту и достижений на работе, как правило, отнимает много времени и сил, что также определенным образом оказывает воздействие на гормональную систему и здоровье в целом.

Женщинам с нарушенной репродуктивной функцией свойственны такие качества как: тревожность, невротичность; погруженность в собственные переживания; мнительность и неуверенность в себе; ориентирование на мнение окружающих; завышенные стремления к достижениям; недоверие к людям, отсутствие веры в могущество человеческих возможностей; отсутвие высокой потребности в познании; пониженный уровень жизненности и самоподдержки, зрелости; неспособность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими; не уверены в своей привлекательности, что они интересы собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

Исследуемым женщинам свойственна низкая степень сопротивляемости стрессу. Для них характерна высокая степень стрессовой нагрузки (ранимость). Зачастую это может означать угрозу в виде психосоматического заболевания, поскольку близка фаза нервного истощения.

Женщинам с нарушенной репродуктивной функцией действительно свойственен определенный психологический портрет, и мы его составили в ходе исследования. Полученный психологический портрет получился неоднозначным и противоречивым. У женщин с трудностями в репродуктивной области завышенные стремления к достижениям, которые провоцируют профессиональный рост этих женщин. При этом они тревожны, мнительны, неуверенны, держатся обособленно от окружающих, так как не доверяют людям. Как следствие таких проявлений – низкая степень сопротивляемости стрессу. Важно научиться доверять себе, опираться на своё личное мнение, быть открытым для контактов с миром, учиться переключаться с негативных событий на позитивные.

Литература:

1. Аверин В.А. Психологическая структура личности// Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.

2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Психология личности: учебное пособие. — М.: Смысл, 2001. - 416 с.

3. Блох М.Е. // Психотерапия. — 2012. -№ 11. — С. 73–78.

4. Азарных Т.Д., Тартышников И.И. Психическое здоровье. М., 2008. – 111с.

5. Леус Т.В. Материнство — опыт трех поколений. Психологические сопровождение беременной женщины. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.–289 с.

6. Равич П. Письма будущей матери. Ростов, 2005. – 176 с.

7. Богдан Н.А. Психологические проблемы, сопровождающие проблему бесплодия и возможности оказания психологической помощи в процессе его лечения методом ЭКО // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии: Матер. Всерос. конф.— Иваново, 2001, С. 98–101.

8. Филиппова Г.Г. Перинатальный период репродуктивной психологии (по материалам научных конгрессов и конференций 2013) // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. – 2014. - №1.

показатель и 6% - высокий показатель; по шкале ценностей 26% - пониженный показатель, 45% - средний, 26% - повышенный и 3% - высокий (стремление к гармоничной жизни и здоровым отношениям с людьми, самодостаточность); по шкале взгляд на природу человека 36% имеют очень низкие показатели (9% из них набрали 0 баллов) (недоверие к окружающим, себе), 36% - пониженные показатели, 28% - средние, высоких показателей нет; по шкале потребность в познании 7% имеют очень низкие показатели, 36% - пониженные, 45% - средние и 12% - повышенные, высоких показателей нет; по шкале стремление к творчеству или креативность 3% имеют очень низкие показатели, 20% - пониженные, 61% - средние, 13% - повышенные и 3% высокие; по шкале автономности 16% имеют очень низкие показатели, 36% - пониженные, 42% - средние, 6% - близкие к высоким (жизненность и самоподдержка); по шкале спонтанность 10% имеют очень низкие показатели, 42% - пониженные, 29% - средние, 19% - повышенные, высоких показателей нет; по шкале самопонимание 10% - низкие показатели, 19% - пониженные, 55% - средние, 16% - повышенные, высоких показателей нет; по шкале аутосимпатия 13% имеют низкие показатели, 32% - пониженные (невротичные, тревожные, неуверенные в себе), 36% - средние, 19% - повышенные, высоких показателей нет; по шкале контактности 3% имеют очень низкие показатели, 58% - пониженные, 32% - средние, 6% - повышенные, высоких показателей нет; по шкале гибкости в общении 13% - очень низкие показатели (ригидные, не уверенные в своей привлекательности, что они интересны собеседнику), 42% - пониженные, 32% - низкие, 13% - повышенные, высоких показателей нет.

Таким образом, в результате проведенной методики выявили, что женщинам с нарушенной репродуктивной функцией свойственны такие качества как: тревожность, невротичность, мнительность и неуверенность в себе, ориентирование на мнение окружающих, завышенные стремления к достижениям, недоверие к людям, отсутствие веры в могущество человеческих возможностей, отсутствие высокой потребности в познании, пониженный уровень жизненности и самоподдержки, зрелости, неспособность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, не уверены в своей привлекательности, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

По результатам проведенной методики измерения уровня степени сопротивляемости стрессу у женщин с нарушенной репродуктивной функцией выяснилось, что 68% исследуемых имеют низкую степень сопротивляемости стресса, 10% - среднюю (пороговую), 10% - высокую. Таким образом, участницам с низкой степенью сопротивляемости стресса необходимо срочно что-либо предпринять, чтобы научиться совладать со стрессовыми ситуациями, так как зачастую стресс означает угрозу в виде психосоматического заболевания, приближая к фазу нервного истощения.

Выводы. Таким образом, женщинам с нарушенной репродуктивной функцией присущи ярко выраженные личностные особенности и наше исследование подтвердило это. Большинство женщин, которые участвовали в исследовании, относятся с экстернальному типу, то есть склонны рассматривать происходящие с ними события, как результат действия внешних сил, а не собственных усилий. При этом прослеживается повышенная склонность к самообвинению, которая зачастую влияет на их самочувствие. А

развития диалогической речи. Поэтому контроль рабочей пары тоже составляет одну из организационных форм контроля. Эта форма может носить скрытый или открытый характер.

В условиях школы важным фактором является экономичность проводимых контрольных работ. Поэтому велик интерес к тестовой системе.

Э.А. Штульман определяет методический тест, как «контрольное задание, проводимое в равных для всех учащихся условиях, длительность и характер, которого строго соотнесены с объективными факторами: цели обучения и конкретного текста, возрастные особенности учащихся, характер изучаемого материала, результат выполнения которых поддаются количественной оценке» [6, 46].

Тест это метод измерения возможностей человека или его знаний в определенной области. Существует огромное множество видов тестов. Х.Дуглас Браун дает следующую классификацию тестов: тест определения мастерства, диагностический тест, тест на проверку способностей [7, 43].

Чарльз Альдорсен, Кардин Клэфэм, и Диана Уол рассматривают проблемы с которыми учащиеся встречаются выполняя тестовые задания. Они предлагают свою классификацию тестов: тест противопоставления (True/False or Yes/No); подстановочный тест; перенос информации (обычно используется при выполнении заданий по чтению и аудированию); тест на согласование; тест на редактирование; тест «заполни пропуски»; тест, включающий короткие ответы; сочинение и эссе; резюме [8, 114].

Тестовая система имеет много положительных моментов, но увлечение ею ведет к потере интереса в области коммуникативной деятельности у учащихся.

Владение иностранным языком было бы невозможным, если бы в процессе коммуникации не функционировало такое явление, как самоконтроль.

Самоконтроль - это способность человека регулировать производимое им действия. Учащийся должен быть способным сознательно оценивать и регулировать производимые им речевые и неречевые действия. Самоисправление ошибочных действий предполагает наличие внешних и внутренних образов-эталонов, с которыми сравниваются производимые действия [4, 49].

Самоконтроль является чрезвычайно важным источником информации о том, каковы ожидания и потребности учащихся, их проблемы и беспокойства, каково их отношение к учению, как они реагируют на используемые в учебном процессе материалы и методы и т. д. Он представляет собой неотъемлемую часть процесса изучения языка, поскольку для того чтобы изучить что-либо, необходимо оценить уже имеющиеся у нас знания и понять то, как можно обогатить их.

Рефлексия позволяет учащимся привнести свое осмысленное представление о собственном учении в процесс контроля и оценки. Это усиливает у них ощущение принадлежности им их работы и увеличивает возможности установления диалога между учащимися и преподавателями по поводу целей учебного курса и успеваемости.

По мнению С.В. Фроловой самоконтроль и рефлексия в учебном процессе соотносятся с ценностно-рефлексивным блоком индивидуального образовательного маршрута. Данный блок включает модуль реализации индивидуальной маршрутной карты обучающегося, модуль рефлексивной диагностики обучающегося [2, 215].

По мнению А.П.Старкова в основу учебных действий учащихся по овладению всеми видами коммуникативной деятельности на английском языке положены системы упражнений, составляющих соответствующую программу. Единицей учебных действий учащихся является упражнение [5, 58].

Критерием отбора упражнений является степень адекватности упражнений характеру формируемого действия. Под адекватным упражнением понимается такое упражнение, которое содержит в себе либо все формируемое действие, либо элемент этого действия. Так, широкое применение вопросо-ответных упражнений при обучении диалогической речи объясняется адекватностью этих упражнений данной форме речи. И наоборот, заучивание изолированных слов совершенно неадекватно устно-коммуникативной деятельности и исключено из арсенала методических средств учителя.

Таким образом, при оценке и отборе упражнений необходимо исходить из их назначения и соответствия этому назначению и подбирать упражнения наиболее адекватные коммуникативным, действиям, осуществляемым в процессе устной и письменной коммуникации.

Формирование коммуникативной деятельности осуществляется не только подбором упражнений, но и их последовательностью, которая предопределяет этапы овладения действиями.

Сложность речевой коммуникативной деятельности не позволяет освоить ее в один прием и требует обширной программы учебных действий, направленных на поэтапное освоение этой деятельностью, поэтому программа обучения состоит из ряда подпрограмм, которые в свою очередь могут члениться на свои программы. Минимальную единицу программы составляет шаг, в основе которого лежит преодоление определенной трудности. При этом каждый последующий шаг отличается от предыдущего наличием только одной очередной трудности. Переход к новому шагу в программе допускается только тогда, когда полностью освоена трудность предыдущего.

Величина шага непостоянна, она зависит, во-первых, от места его в программе, и, во-вторых, от уровня подготовки учащихся. На начальном этапе обучения шаги программ малы, просты и немки, а на продвинутом этапе они увеличиваются, усложняются и охватывают значительный по емкости материал, так как включают уже освоенные трудности предыдущих шагов. На базе приобретенного языкового опыта учащиеся могут решать более сложные задачи и преодолевать большие трудности.

Каждый шаг программы представлен одним или несколькими упражнениями, с помощью которых преодолевается очередная трудность программы. При поэтапном освоении речевой коммуникативной деятельности последовательность упражнений и шагов формирует заданную деятельность, и нарушение их логичной последовательности в программе может породить ошибки в речи учащихся и даже привести к срыву всей программы обучения. Опасен также пропуск очередного шага, так как может резко повыситься для учащихся степень трудности последующих шагов, что может отрицательно сказаться на ходе учебного процесса.

Е.И. Пассов утверждал, что каждое средство должно быть адекватно цели [3, 37]. Научиться какому-нибудь действию, можно только выполняя это же действие. Следовательно, если средством обучения являются упражнения, то прежде чем использовать какое-либо из них, учитель должен определить:

а) какое действие при этом будет совершать ученик;

проективных рисунков и их анализ, обучение разным видам дыхания, упражнения телесно-ориентированные, голосовой тренинг для усиления вербализации чувств и эмоций.

Цель исследования состоит в выявлении психологического портрета женщин с нарушенной репродуктивной функцией и определение аспектов их профилактики.

Нами использовались следующие методики исследования: Опросник Роттера (уровень субъективного контроля); Опросник по диагностике самоактуализации личности (А.В.Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина); Опросник Холмса-Раге по оценке стрессоустойчивости.

В исследовании принимали участие 31 женщины в возрасте от 20 до 45 лет. У всех опрошенных нет противопоказаний к планированию беременности, нет соматических отклонений, то есть по заключению врачей они здоровы. Несмотря на это, участницы исследования утверждают, что в течение длительного времени не могут иметь ребенка (невозможность забеременеть, ранее произвольное прерывание беременности: выкидыш, неразвивающаяся беременность).

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты проведенной методики по измерению уровня субъективного контроля у женщин с нарушенной репродуктивной функцией показали, что по шкале общей интернальности (ИО) 68% исследуемых выражен экстернальный тип личности и 32% - интернальный. Если рассматривать отдельные шкалы, то: по шкале интернальности в области достижений (ИД) 45% - экстернальный тип и 55% - интернальный; по шкале интернальности в области неудач (ИН) 65% - экстернальный тип и 35% - интернальный; по шкале интернальности в семейных отношениях (ИС) 87% - экстернальный тип и 13% - интернальный; по шкале интенальности в производственных отношениях (ИП) 39% - экстернальный тип и 61% - интернальный; по шкале интернальности в области межличностных отношений (ИМ) 45% - экстернальный тип и 55% - интернальный; по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни (ИЗ) 68% - экстернальный тип и 32% - интернальный.

Таким образом, большинство женщин, которые участвовали в исследовании, относятся к экстернальному типу. Участницы считают важной сферой своей жизни производственные (карьера) и межличностные отношения с другими людьми (вызывая к себе уважение и симпатию). Вполне вероятно, что перечисленные особенности исследуемых может влиять на проблему с репродуктивной функцией. Например, повышенное чувство ответственности и склонность к самообвинению зачастую влияет на здоровье человека. А повышенное внимание к профессиональному росту и достижению на работе, как правило, отнимает много времени и сил, что также определенно воздействует на гормональную систему и самочувствие в целом (повышенная утомляемость, частые командировки и др.).

Результаты проведенной методики по измерению уровня самоактуализации женщины с нарушенной репродуктивной функцией показали, что итоговый усредненный показатель равен 47%. Высоких показателей нет совсем, а повышенных - набрали всего 6%. По каждой отдельно взятой шкале получили следующее: по шкале ориентации по времени 42% имеют низкий результат (неротические личности, погруженные в прошлые переживания), 23% - средний результат, 29% - повышенный

В своей статье «Психологические характеристики женщин с диагнозом «привычное невынашивание беременности»» Блох М.Е. делает акцент на том, что женщины с нарушенной репродуктивной функцией отличаются высокой эмоциональной неустойчивостью, раздражительностью, высоким уровнем тревожности, мнительностью, неадекватной самооценкой [3]. Беременность и рождение ребенка влечет за собой изменение физического, психического состояний женщины, в связи с изменениями тела, жизненного устоя (распорядок дня, отношения с мужем, родственниками, друзьями и т.д). Поэтому, действительно, с набором таких характеристик, которые перечислил Блох М.Е., довольно сложно справляться со стрессовыми и кризисными ситуациями, которые ежедневно затрагивают женщин, планирующих детей. Такие свойства личности предопределяют неадекватные механизмы преодоления стрессовых ситуаций, что в свою очередь приводит к различным невротическим и психосоматическим формам реагирования.

В психологическом портрете женщины с нарушенной репродуктивной функцией дополнительное личностное свойство выделяет Н.А.Богдан - базовое недоверие окружающему миру, которое выражается в повышенном желании контролировать ситуацию вокруг, непринятие нового, психологическая негибкость, чрезмерная приверженность четкому планированию [4]. Таким женщинам свойственна неуверенность не только в окружающих, в своем партнере, но и в себе. Кроме этого, Богдан Н.А. отмечает то, что отличительной особенностью таких женщин является заниженная самооценка или компенсированная заниженная самооценка (комплекс отличницы). Такие женщины, стремясь преодолеть чувство неполноценности, добиваются очень много (часто в карьере, профессиональном плане), но в глубине души остаются неуверенными в себе, не любящими себя. Нельзя не написать и о внутреннем конфликте в психологическом принятии своего пола (результат конфликтных отношений с родителями в детстве), что проявляется, например, в повышенной ценности карьеры, ярко выраженном лидерстве, принятии на себя высокой ответственности, волевом характере.

К уже перечисленным личностным свойствам, которые изучаются психологами и психотерапевтами, стоит отметить заключения Крымовой О.С., которая резюмирует о том, что женщины, стоящие на учете по бесплодию и невынашиванию плода, в большинстве своем властны, нетерпимы к критике, независимы, упорны, самодовольны и крайне подозрительны к окружающим.

На сегодняшний день выделяют различные методы по работе с женщинами, у которых имеются нарушения с репродуктивной функцией, по профилактике и коррекции их личностных особенностей. На первый план в такой работе выходит оптимизация эмоциональных состояний женщин, как утверждает Блох М.Е. Не менее важным является корректировка представлений о себе, принятия своего нового «Я», зависящего от ребенка и состояния беременности, снижение сверхконтроля, повышения доверия к себе и окружающим, формирование психологической готовности к материнству и адекватного образа родительства, правильную мотивацию.

Особую значимость при работе с женщинами с нарушенной репродуктивной функцией имеет такой метод как психотерапия. Пожалуй, это самая глубинная проработка, которая приносит наибольший положительный результат. Здесь наиболее широко раскрывается сама личность с ее психотравмами. Особенно при такой работе помогают: создание тематических

б) будет ли это действие способствовать достижению поставленной цели.

Для совершенствования навыков необходимы такие действия, в которых ученики самостоятельно использовали бы усвоенные знания в новых ситуациях, в новых сочетаниях, для решения новых речевых задач. Это невозможно сделать без определенной системы не только в обучении, но и в контроле.

Из-за сложности языковой коммуникации овладение любым видом коммуникативной деятельности осуществляется последовательно поэтапно с помощью определенной системы упражнений со строгим соблюдением преемственности. Это требует систематичности в поведении упражнений на протяжении длительного периода времени, пока учащиеся не овладеют соответствующими языковыми явлениями и коммуникацией в устной и письменной форме.

Очень важно уметь расположить упражнения таким образом, чтобы каждое предыдущее упражнение являлось опорой для выполнения последующего, планировать урок от простого к более сложному.

Проведя анализ нашей проблемы, чем же следует руководствоваться при проведении контроля, как построить цепочку упражнений для более точного выявления знаний у учащихся, мы пришли к следующим выводам.

Контроль за качеством усвоения учебной информации - одна из важнейших дидактических проблем. Это большая методическая и педагогическая задача, от правильного решения которой в большей степени зависят эффективность обучения и педагогический процесс. Система учета знаний является способом управления образовательным процессом, учебной деятельности учащихся. Проверка знаний, умений и навыков зависит от цели обучения – формирование коммуникативной компетенции у учащихся.

Выводы. Значение контроля заключается в обратной связи, которая лежит в основе организации, коррекции и оценки деятельности. Анализ, проводимый учителем и учениками, помогает выявить проблемы в процессе обучения и найти пути их решения. Только на основе результатов проверки знаний возможна коррекция процесса обучения, углубления познаний, исправления ошибок.

Литература:

1. 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.

2. Кручинина Г.А., Фролова С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося по изучению английского языка. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. № 52-7. – С. 211-219.

3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.

4. Поляков О. Г. Самоконтроль в обучении английскому языку. // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 7. – С. 48-52.

5. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1978.

6. Штульман Э. А. Функции эмпирических методов исследования. // Сов. педагогика. М.: 1986. – № 3. – С. 46 – 52.

7. H. Douglas Brown. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice-Hall, Inc. 1987.

8. J. Charles Alderson, Caroline Clapham, Diana Wall. Language Test Construction and Evaluation. – Cambridge University Press. 1995.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат психологических наук,
доцент Кудрявцев Владимир Александрович
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья освещает опыт реализации клинической интегрированной практики студентов бакалавриата педагогического вуза, которая реализуется в рамках проектной линии «Клинические базы практики». Поставлена задача ухода от «мероприятийной педагогики» к педагогике событийной, направленной на формирование у студентов интереса к проектированию, созданию и презентации продуктов образовательной деятельности. Закономерным результатом подобного деятельностного ресурса выступает обеспечение «входа» в педагогическую профессию и опережающее трудоустройство обучающихся.

Ключевые слова: интегрированная клиническая практика, клинические базы практик, событийная педагогика.

Annotation. The article highlights the experience of implementing the integrated clinical practice of undergraduate students of the pedagogical University, which is implemented in the framework of the project line "Clinical practices". The task of avoiding "meropriyatiyah pedagogy" pedagogy event aimed at formation at students of interest to the design, creation and presentation of products in educational activities. The natural result of such activity acts as a resource providing "input" to pedagogical profession and advancing the employment of students.

Keywords: integrated clinical practice, clinical practices, event-driven pedagogy.

Введение. Одной из центральных задач организации психолого-педагогической практики студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Олигофренопедагогика» является создание организационно-методических условий для формирования и развития профессиональной направленности личности, оказание разноуровневой помощи в построении стратегии индивидуального самоопределения и профессиональной самореализации будущего учителя-дефектолога. Практическая подготовка студентов

noted that women with reproductive disorders can be traced pronounced personality traits as anxiety, neurotic mistrust and lack of confidence, orientation to the opinions of others, excessive desire to achieve, distrust of the people, the lack of faith in the power of human potential, a reduced level of vitality and self-support, the maturity, the inability to establish strong and friendly relations with others. Particular attention was drawn to the extremely low degree of stress resistance performance.

Keywords: personality traits, reproductive disorders, psychological portrait of women.

Введение. В последние годы наблюдается значительное увеличение количества женщин с нарушениями репродуктивной функции, что приводит к появлению отдельного направления в медицине – репродуктивной медицины. Вместе с тем, в последние десятилетия наблюдается активное участие психологов и психотерапевтов в изучении данной проблемы. Их исследования позволили предположить и выявить психологические причины возникновения нарушения репродуктивной функции, в основе которых лежат личностные особенности женщин.

Все люди отличаются друг от друга своими личностными особенностями: способностями (умственные способности, память и речь, точность движений рук, способности математические, технические, художественно-творческие, спортивные и другие), эмоциями (чувствительность, амбивалентность, аппатия, депрессия, страсть, настроение, стресс, эмпатия и другие), волевыми характеристиками (сила воли, настойчивость, энергичность, решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе, ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность, деловитость, инициативность, организованность, исполнительность и другие), характером (инициативность, работоспособность, трудолюбие, безынициативность, ленивость, тактичность-бестактность, вежливость-грубость, чуткость-черствость, самокритичность-завышенное самомнение, скромность-наглость, аккуратность, безалаберность, щедрость, скупость, расчетливость, рациональность, настойчивость, целеустремленность, последовательность, спокойствие-тревожность, сдержанность - импульсивность, пластичность-ригидность), темпераментом (экстраверсия-интраверсия) и т.д. [2]. Набор этих качеств разнообразен и способен влиять на психическое и физическое состояние человека. Некоторые из них могут быть стабильными, которые мало изменяются в процессе жизни (например, эгоизм, лень, раздражительность), или же вполне изменятся (например, чувство нежности может как настроение может появляться и исчезать) [1].

У женщин с нарушенной репродуктивной функцией, согласно различным исследованиям, ярко выражены определенные личностные особенности. Как пишет Филиппова Г.Г., занимающаяся глубоко этим вопросов, что женщин с нарушениями течения беременности, а также женщин, которые страдают невынашиванием беременности и бесплодием, показано, что они характеризуются такими особенностями как: личностной незрелостью, имеют нарушения полоролевой идентификации, для них характерны дезадаптивные формы переживания стрессовых ситуаций в форме соматизации. Кроме этого, у всех них отмечается психологическая неготовность к материнству [5], которая может как осознаваться женщиной, так и скрываться на бессознательном уровне.

http://www.bizhit.ru/index/informacionnye_ugrozy_v_internete_i_deti/0-457) (дата обращения 20.03.2016)

8. Котляров А.В. Освобождение от зависимостей, или Школа успешного выбора

9. Наркология и аддиктология: Сб. науч. Трудов / Под ред. проф. В.Д. Менделевича. - Казань: Школа. - 2004. - С. 80-88.

10. Симпозиум «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. – Режим доступа: http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/index.html (Дата обращения 30.03.2016)

11. Янг К. Диагноз - Интернет-зависимость // Мир Интернет. - 2000. - №2. С. 24-29.

Психология

УДК: 159.923

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Федоренко Лилия Александровна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЖЕНЩИН С НАРУШЕННОЙ РЕПРОДУКТИВНОЙ ФУНКЦИЕЙ

Аннотация. В статье представлено понятие личностных особенностей человека, описываются составляющие этих особенностей. Приводится анализ литературы по проблеме репродуктивного здоровья и влияния на него психологических особенностей женщин. Авторы приводят данные собственного исследования, которое позволило выявить и сформировать психологический портрет женщин с нарушенной репродуктивной функцией. Следует заметить, что у женщин с нарушенной репродуктивной функцией прослеживаются ярко выраженные личностные особенности как: тревожность, невротичность, мнительность и неуверенность в себе, ориентирование на мнение окружающих, завышенные стремления к достижениям, недоверие к людям, отсутствие веры в могущество человеческих возможностей, пониженный уровень жизненности и самоподдержки, зрелости, неспособность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. Особенное внимание привлекло крайне низкие показатели степени сопротивляемости стрессу.

Ключевые слова: личностные особенности, нарушение репродуктивной функции, психологический портрет женщин.

Annotation. The article presents the concept of personality characteristics of the person, described the components of these features. The analysis of the literature on the issue of reproductive health and the impact on his psychological characteristics of women. The authors cite data of its own investigation, which revealed and create a psychological portrait of women with impaired reproductive function. It should be

реализуется в общей логике модернизации педагогического образования, где взаимосвязанные и взаимодополняющие виды психолого-педагогических практик совокупно решают задачи профессионального воспитания [12].

Среди важнейших целевых установок и ориентиров в проектировании образовательного результата практической деятельности обучающихся, предусмотренных ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавр) выступают такие, как:

развитие профессиональной мотивации;

формирование системы профессионально-ценностных ориентаций и смыслов деятельности олигофренопедагога;

воспитание профессионально-личностных качеств и умений; формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Формулировка цели статьи. Нередко от работодателей и практических специалистов образовательных организаций можно слышать мнение о том, что выпускники педагогических вузов далеко не всегда готовы к осуществлению профессиональной деятельности. Одна из главных причин этого явления - традиционные формы организации педагогической практики, ориентированной на закрепление теоретических знаний, полученных на лекциях или при самостоятельном изучении источников, а не на формирование и развитие определенных трудовых действий и опыта профессиональной деятельности [1]. Именно деятельность является системообразующим механизмом профессионального становления. При этом, не любая форма организации образовательного процесса носит деятельностный характер. Ещё слишком велико влияние так называемой, «мероприятийной педагогики», которая направлена не личность будущего профессионала, а на формальное соблюдение установившихся традиций, определенных шаблонных процедур в виде серии мероприятий, становящихся самоцелью. В результате подобного подхода имитируется деятельность ради деятельности. Необходим переход на такие формы организации деятельности, которые позволили бы инициировать активность обучающихся, их деятельностное включение в различные формы коммуникации в пространстве образовательной организации. Следует пробудить интерес к проектированию, созданию и презентации продуктов образовательной деятельности. Речь идёт о так называемой «событийной педагогике» [5].

Изложение основного материала статьи. Принцип событийности предполагает, что процесс и содержание профессионального развития обладают такими характеристиками как:

личностная значимость для обучающегося какого-то процесса, общего дела, чьего-то поступка, поведения;

воздействие тех или иных фактов, явлений, персоналий на эмоциональную сферу личности, способность «задеть за живое», «тронуть за душу», оставив след в студенческой и профессиональной биографии;

задействование ценностно-смысловой, нравственной сферы личности, необходимость принятия решения, самостоятельного выбора на основе личного рефлексивного анализа собственных действий и переживаний;

утверждение в деятельности собственных достоинств личности, ее самоценности;

проживание определенного «катарсиса», вызванного контактом с субъектами, объектами или явлениями образовательного процесса, представляющими собой нравственную ценность;

достижение обучающимся значимого для него результата, успеха в какой-либо области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [11].

Исходя из этого, при организации практики студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование» инструментами реализации «событиийности» являются:

совместная творческая (проектная) деятельность, осуществляемая на уровне события, то есть совместного проживания действительности;

совместный с субъектами образовательного пространства просмотр кинофильма, спектакля, анализ книги или другого литературного материала, который способствует выражению собственного отношения к миру через продукт творческой деятельности;

«встреча» со значимым человеком, которая может оставить заметный след в жизни.

Включение обучающихся в разнообразные виды деятельности на основе событийных форм работы будет способствовать раскрытию потенциальных возможностей будущего учителя-дефектолога, готовностью к особому формату педагогической деятельности. Смыслом такого подхода является установка «быть вместе с ребенком», а не «быть вместо ребенка» или «управлять и контролировать».

В качестве инновационного инструментария развития профессионально-педагогической компетентности студентов НГПУ им К.Минина (г. Нижний Новгород), именно в контексте событийного образовательного подхода, на протяжении ряда лет реализуется модель интегрированной клинической практики и профильных практикумов. Это, в первую очередь, системная самостоятельная учебно-профессиональная деятельность студентов, реализуемая в образовательных организациях (клинических базах практики) на протяжении всего процесса обучения в вузе и направленная на решение актуальных конкретно-практических задач современной школы и дошкольных учреждений [2].

Интегрированная клиническая практика объединяет три направления подготовки (психолого-педагогическое, предметно-методическое, предквалификационное (комплексное), реализация которых подчинена общей ступенчатой логике с акцентом на проектную деятельность. Условием успешной реализации и организации интегрированных клинических практик является установление партнерских отношений с образовательными организациями и создание клинических баз практик.

Клиническая база практики (КБП) – это оперативная структурная единица, формирующаяся на базе образовательной или иной организации на основе сетевого взаимодействия. Деятельность КБП направлена на формирование новых педагогических условий для достижения обучающимися образовательного результата и обеспечение «входа» в профессию с возможностью опережающего трудоустройства [7].

Внедрение данной проектно линии ориентировано на реализацию ряда задач:

навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту;

постоянное ожидание следующего выхода в интернет;

увеличение времени, проводимого в интернет;

увеличение количества денег, расходуемых на интернет.

Среди признаков уже сформировавшейся интернет-зависимости К. Янг выделяет следующие:

всепоглощенность интернетом;

потребность проводить в сети все больше и больше времени;

повторные попытки уменьшить использование интернета;

при прекращении пользования интернетом возникают симптомы отмены, причиняющие беспокойство;

проблемы контроля времени;

проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья);

ложь по поводу времени, проведенного в сети;

изменение настроения посредством использования интернета.

Выводы. Обсуждение психологического феномена интернет-зависимости имеет недолгую историю. В 1994 г. К. Янг, в 1996 г. Голдберг впервые обозначили термин интернет-зависимость и дали определение ему. С начала нового тысячелетия термин интернет-зависимость занял прочное место в научных исследованиях по педагогике и психологии, посвященных психологической зависимости молодежи. По результатам исследований, число молодых людей – пользователей сети Интернет растет быстрее, чем число лиц старшего поколения [7]. Однако психологическая аддикция не возникает автоматически, даже при длительном пользовании интернетом. Большинство специалистов сходятся во мнении, что не интернет делает человека зависимым, а человек, склонный к зависимости, находит сферу деятельности, которая и становится объектом зависимости. В качестве причин, способствующих формированию Интернет-зависимости, различные авторы выделяют анонимность, доступность, невидимость, множественность, безопасность, простоту использования [11].

Литература:

1. Бурова (Лоскутова) В.А. Интернет-зависимость - патология XXI века? // Вопросы ментальной медицины и Экологии. - 2000. - том VI. - №1. - С. 11- 31

2. Войскунский А.Е. Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. - М., 2002. - С. 235-250.

3. Гриффитс М. Избыточное применение Интернета: онлайновое аддиктивное поведение // Тезисы дистантных зарубежных участников симпозиума «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития». – http: www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html

4. Дроздикова–Зарипова А.Р., Валеева Р.А., Шакурова А.Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: Теория, практика. - Казань: издательство «Отечество», 2012. - с. 35

5. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. - СПб.: Речь, 2007. - 190 с.

6. Интернет – зависимость в медицинской парадигме / В.А. Лоскутова // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. - М.: Акрополь, 2009. - С. 152-164.

7. Интернет в России и в мире: Информационные угрозы в Интернете [Электронный ресурс]:

от 1 до 5 % пользователей Интернета. Количество интернет-зависимых подростков в разных странах колеблется от 1,4% до 17,9%. По данным опроса международного социологического агентства InterActiveCorp, 42% китайских подростков сами признают, что находятся в зависимости от интернета. Результаты исследований в Китае показало, что подростки проводят в чатах, в блогах и за играми в сети 6,13 часа ежедневно. В США таких только 18%.

Американские ученые утверждают, что чуть более 5% пользователей интернета уже имеют патологическую интернет-зависимость. По данным корейских исследователей, среди старших школьников возможная интернет-зависимость регистрируется у 38%. [11]

На сайте http://www.monitoring.ru представлены результаты мониторинга пользователей интернет сети в России. Согласно этим данным с 2008 года число активных пользователей Интернета среди подростков выросло с 2% до 25%, а наиболее подверженным интернет-зависимому поведению являются подростки 12 -16 лет.

По данным Фонда Общественного Мнения еще в 2008 году 75,5% подростков входили в состав полугодовой аудитории интернета, в том числе 54,7% в состав месячной, 28,0% в состав суточной. [4,с.35] Не пользовались интернетом только 24,5%. Из них три четверти подростков объясняли это объективными причинами (нет компьютера, интернета, денег) и только одна четверть - субъективными (не хочу, не умею). С осени 2005-го по осень 2010 года месячная аудитория пользователей сети интернет выросла на 165% - до 46,5 млн. человек, что составляет практически 40% взрослого населения нашей страны. За пять лет количество активных пользователей Интернета, заходящих в сеть хотя бы раз в сутки, увеличилось почти на 370%. [4, с. 37]

В группе интернет-зависимых, по мнению В.А. Буровой [6] средний возраст составил 21 год. Она утверждает, что у молодых людей большей популярностью является нахождение в интернете с целью виртуального общения. Она подчеркивает опасность того, что у молодежи недостаточно развиты механизмы сдерживания, контроля эмоциональной сферы. Интересен и тот факт, что компьютерная зависимость формируется гораздо быстрее, чем любая другая традиционная (химическая) зависимость. В среднем данная форма зависимости формируется в течение полугода-года. По результатам исследования, проведенного В.А. Буровой, интернет зависимые подростки в среднем пользовались интернетом более двух лет.

В целом, диагностика интернет-зависимости зачастую осложняется тем, что пока не существует официально утвержденных критериев для определения степени привязанности к сети интернет. Хотя по аналогии с критериями игровой зависимости можно предложить следующий критерий интернет-зависимости: использование интернета вызывает болезненное негативное стрессовое состояние и наносит ущерб физическому, психологическому, межличностному, семейному, экономическому или социальному статусу.

В.А. Бурова считает, что диагностировать появление интернет-зависимости в отличие от свободно выбранного увлечения можно при условии сосредоточения субъекта на использовании интернета в течение продолжительного промежутка времени, когда наносится ущерб деятельности в реальной жизни.

Для определения интернет-зависимости. К. Янг [11] считает достаточным наличие следующих симптомов:

обеспечение возможности освоения обучающимися образовательной программы с предоставлением ресурсов организации;

освоение и приобретение обучающимися компетенций и/или их составляющих, предусмотренных образовательными программами в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки;

организация профильного тьюторского сопровождения обучающихся в период прохождения практики и реализации научно-исследовательской деятельности;

тиражирование инновационного опыта практических специалистов на протяжении всего процесса обучения в вузе;

формирование профессионально-личностной ментальности педагогов разных профилей, профессиональная социализация [4].

Становление системы организации клинической интегрированной практики было начато в 2013-2014 учебном году с разработки и внедрения модели организации клинической практики по профилю подготовки «Олигофренопедагогика» на базе специальной (коррекционной) школы. Содержательную основу деятельности студентов определили предметы семестровой нагрузки: методика преподавания математики (специальная), методика преподавания русского языка (специальная), методика преподавания изобразительной деятельности (специальная) и основы логопедии.

В 2014-2015 учебном году система практической подготовки на клинических базах практики была дополнена программой профильного практикума и программой интегрированной клинической практики для студентов профиля «Олигофренопедагогика» на базе дошкольного образовательного учреждения, где имеются группы компенсирующей направленности. Среди важнейших мероприятий, включенных в программу можно выделить следующий перечень.

Встреча с администрацией и педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения с целью знакомства с базой практики, структурой и историей, условиями обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Знакомство с комплектованием дошкольного образовательного учреждения, с порядком приема детей.

Знакомство с различными видами документации дошкольного образовательного учреждения и специалистов.

Знакомство с планом работы образовательного учреждения, образовательной программой, Уставом и программой развития.

Знакомство с планами работы узких специалистов, должностными инструкциями педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Анализ коррекционно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения.

Наблюдение и содержательный анализ профессиональной деятельности узких специалистов и воспитателей.

Обогащение «методической копилки» студента, заполнение дневника практики.

Деятельностный этап прохождения практики включает в себя активное включение студентов с позиции активного наблюдателя и самостоятельного проведения части обследования:

Посещение, просмотр и коллективный анализ занятий: учителя-логопеда, педагога-психолога и учителя-дефектолога с последующим конспектированием и анализом занятий.

Проведение психолого-педагогического обследования одного ребенка с ограниченными возможностями здоровья с целью определения особенностей его психического и личностного развития и потенциальных возможностей.

Разработка и составление психолого-педагогической характеристики и индивидуального профиля ребенка с ограниченными возможностями здоровья на основе психолого-педагогической диагностики.

Разработка, подготовка и проведение воспитательного мероприятия (работа мини-групп).

Оказание помощи педагогам (по актуальным запросам учреждения) в их повседневной деятельности.

Помощь в изготовлении наглядно-дидактического материала, оформлении документации, создании «Родительских уголков».

Помощь в подготовке плановых мероприятий дошкольного образовательного учреждения.

Самоанализ студентом собственной деятельности в период прохождения практики.

Самостоятельная работа студентов по оформлению отчетной документации по данному этапу практики.

Аттестация студента по результатам данного этапа практики администрацией дошкольного учреждения и куратором практики.

Важным моментом является рефлексия процесса прохождения практики. Одним из традиционных вариантов анализа собственной деятельности в ходе прохождения практики является заполнение анкеты. Базовыми вещами, включенными в анкету, выступают такие, как:

Во время профильного практикума я испытывал (а) чувства…

На клинической базе практики я узнал (а)…

В ходе реализации проекта мне интереснее всего было заниматься…

Лучше всего получалось…

Было трудно…

При выполнении проекта мне нужна была помощь…

В ходе практики я научился (научилась)…

Участие в практике поможет в дальнейшем…

После данного практикума мне захотелось узнать еще больше…

Если бы я планировал (а) следующую практику я бы предложил (а):

Мои пожелания кафедре, курирующей практику…

Мои пожелания студентам, младших курсов…[3].

Достаточно часто в работе со студентами, как инструмент аналитической обратной связи используется техника «Синквейн».

распространенные (пищевая, зависимость от азартных игр, сексуальная зависимость, кибераддикция, созависимость) и менее известные (экономическая зависимость, шопоголизм, TV-аддикция, зависимость от внешности, трудоголизм, гаджет - аддикции, зависимость от обладания, и др.).

Можно выделить компоненты всех выше названных вариантов аддикции.

Их всего шесть:

особенность, «сверхценность»;

изменения настроения;

рост толерантности;

симптомы отмены;

конфликт с окружающими и самим собой;

рецидив.

Интернет-зависимость предполагает непреодолимое влечение к интернету, сопровождающееся губительным воздействием на личность. При этом нужно подчеркнуть то, что характер интернет – зависимости отличается от химических зависимостей отсутствием физиологического компонента, ярким проявлением и преобладанием психологического. Это дает возможность оценить интернет-зависимость как нехимическую зависимость, заключающуюся в навязчивой потребности подключиться к интернету и неспособность вовремя отключиться от него.

Кимберли Янг, [11] родоначальник изучения психологических феноменов зависимости от Интернета выявила от 1 до 10 наблюдаемых симптомов Интернет зависимости. Наиболее яркими среди них можно считать увеличивающееся беспокойство при нахождении в реальном мире, чрезмерное время, проводимое в сети, ложь или скрывание количества времени, проведенного в киберпространстве или же вялое функционирование в реальном мире. Данные симптомы уже сами по себе служат свидетельством того, что злоупотребление интернетом может привести к социальной самоизоляции, увеличивающейся депрессии, неудачам в учебе, финансовому неблагополучию, распаду семьи, и к потере работы.

Интернет-зависимость может формироваться на базе различных форм использования интернета: как возможного средства коммуникации, интереса к непосредственному содержанию сайта, онлайновой социальной активности (например, общение в чатах или игры с участием нескольких человек). Многие активные пользователи сети интернет используют его как средство для реализации других аддикций, не являясь при этом интернет-зависимыми. Поэтому, время, проведенной в сети ещё не является показателем интернет-зависимости. Например, может наблюдаться чрезмерное увлечение интернетом как средством удовлетворения различных потребностей. В таком случае формируется зависимость от какой-либо специфической функции интернета (онлайновые сексуальные службы, аукционы, продажа акций).

С научной точки зрения не является существенным, что именно интересует человека в интернете - общение, покупки или игры. Значение имеет то, насколько его времяпрепровождение в интернете приводит к пагубному влиянию на психическое физическое здоровье и на социальную адаптацию. У таких людей тревога и эмоциональное возбуждение являются следствием резкого отказа от интернета.

Степень распространённости интернет-зависимости по данным К. Янг, [10] сравнима с распространённостью патологической азартности и составляет

одно из значительных научных мероприятий, проведенных в России по данной проблематике. В нем приняли участие психиатры, психологи, социологи и зарубежные участники. По материалам симпозиума выпущен первый в России сборник по Iнтернет-зависимости. [10] В июле 2012 года по инициативе Российского агентства международной информации РИА Новости состоялся круглый стол на тему «Дети Сети - будущее в «паутине». В работе круглого стола приняли участие представители компьютерных компаний, педагоги, психологи, руководители Русской школьной библиотечной ассоциации, Московского городского родительского комитета, и др.

Теоретические исследования феномена Интернет-зависимости в России связаны, прежде всего, с именами ученых А.Е. Войскунского, [2] исследовавшего общие проблемы интернет-зависимости; А.В. Котлярова, [8] обосновавшего систематизацию признаков и стадий интернет-зависимости . А.Ю. Егорова, [5] В.А. Буровой (Лоскутовой). [1] С 2005 года феноменом интернет-зависимости в нашей стране занимаются психологи гностики проекта «Omega Gnosis XXI».

Понятие зависимость традиционно считалось медицинским термином, который подразумевал использование наркотика или лекарства. В медицинском смысле В.Д.Менделевич [9] рассматривает зависимость как навязчивую потребность в использовании вещества, сопровождающаяся ростом толерантности и физиологическими и психологическими симптомами.

Поведение, связанное с такой зависимостью расценивается, чаще всего, как девиантное и противопоставляется аддикции как болезни.

Понятия зависимость и аддикция в психологии употребляются как синонимы для обозначения навязчивой потребности, ощущаемой человеком, подвигающей его к определённой деятельности.

Обобщая использование понятия «зависимость в различных областях научного знания, можно утверждать, что «зависимость» определяет патологическое пристрастие субъекта к чему-либо. Интернет-зависимость можно обозначить как такую форму существования личности, при которой она, испытывая дискомфорт в объективной социальной реальности, избегает ее. Меры для изменения этой реальности или адаптации к ней по ее мнению лишены смысла, поэтому попытки изменить ее даже не предпринимаются. При этом психологический комфорт может быть нарушен по разным причинам, как внутренним, так и внешним. Люди со слабой стрессоустойчивостью, с трудом воспринимающие перепады настроения и переносящие психофизическое напряжение, не могут противостоять жизненным неурядицам. Они выбирают в качестве способа восстановления психологического комфорта зависимость, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Так как это путь наименьшего сопротивления, то зависимый человек воспринимает этот способ еще как наиболее привлекательный.

На сегодняшний день известны несколько классификаций зависимого поведения. Классификации основаны на агенте, вызывающем зависимость. Им может быть объект, вид деятельности, отношения, посредством которого происходит уход от реальности и изменение настроения.

А.В. Котляров в книге «Освобождение от зависимостей, или Школа успешного выбора» [8] выделил 18 видов зависимостей, для которых характерным является создание искусственной реальности. Он исследовал

Таблица 1

Пример использования техники «Синквейн»

Тема	Интегрированная клиническая практика
Два прилагательных	Занимательная, ценная
Три глагола	Погружаться, помогать, открывать
Фраза из четырёх (!) слов	«Опыт, сын ошибок трудных..»
Одно существительное	Событие!

Ежегодно в рамках реализации стратегической проектной линии «Клинические базы практик» в НГПУ им. К. Минина реализуется такое образовательное событие, как студенческая научно-практическая конференция «Мой профессиональный стартап». В течение практики студенты в сотрудничестве с преподавателями образовательных организаций работают над подготовкой совместной статьи, которая выступает результатом анализа опыта педагога и собственной практической деятельности. Среди приоритетных направлений в тематике исследований студентов и их кураторов на клинических базах практики можно выделить:

Развитие коммуникации и общения у ребенка с расстройством аутистического спектра.

Приемы и способы обучения умственно отсталых младших школьников ориентировке во времени.

Особенности обучения детей с расстройством аутистического спектра в специальной (коррекционной) школе.

Влияние занятий кружка «Волшебная иголка» на развитие мелкой моторики пальцев рук обучающихся специальных (коррекционных) школ.

Приемы развития учебно-познавательной активности умственно отсталых школьников на занятиях по социально-бытовой ориентировке.

Диагностика и коррекция нарушений письма у умственно отсталых школьников в работе дефектолога и логопеда коррекционной школы.

Инновационная деятельность как составляющая профессиональной деятельности педагога специальной (коррекционной) школы.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках профессионально- трудового обучения в специальной (коррекционной) школе.

Использование игровых методов в обучении математике умственно отсталых школьников.

Дидактические игры на уроках труда в начальных классах и их влияние на познавательную активность обучающихся специальной (коррекционной) школы [8].

Важным моментом организации образовательного процесса является и выбор возможных форм оценочных средств, позволяющих отслеживать динамику профессионального и личностного развития обучающихся и качественно анализировать образовательные результаты. В основу разработки инновационных средств оценивания образовательных результатов и учебных достижений могут быть положены следующие актуальные образовательные технологии: деловые и ролевые игры; кейс-технологии; рефлексивное

обучение; учебное проектирование; портфолио; активизация критического мышления; проблемное обучение.

Традиционно мы рассматривали «портфолио» как способ организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Данный метод не является абсолютной инновацией для современной высшей школы, и в настоящее время находит все более широкое применение в образовательном процессе. Портфолио является оценочным средством, предоставляющим возможности через анализ его содержания определить профессиональный уровень претендента, развитость тех или иных качеств, проследить некоторую динамику роста и т.п.

Портфолио в структуре оценочных средств конкретной дисциплины позволяет фиксировать, накапливать и оценивать индивидуальные достижения студента в течение освоения данного учебного курса; дополняет традиционно оценочные средства; учитывает результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. При этом становится важным элементом практико-ориентированного подхода к образованию [9].

Приведем примеры портфолио:

Портфолио студенческой научно-практической конференции «Мой профессиональный стартап». Цель портфолио – отразить содержание работы конференции как личностно значимого инновационного опыта студента - участника конференции. Тип портфолио – рефлексивный. Структура портфолио: программа конференции; авторский доклад и его анализ; опорные конспекты и критические оценки докладов участников конференции; обзор инновационных технологий; вопросы и ответы; новые интересные источники информации; знакомства и адреса; страница умных мыслей и «озарений»; саморефлексия; «это было забавно»; «из недосказанного…».

2. Портфолио по дисциплине «Профильный практикум». Цель портфолио – структурировать и систематизировать материалы курса, провести рефлексивный анализ собственных учебных достижений. Тип портфолио – тематический. Структура портфолио: преференции и «бонусы» профессии учителя-дефектолога, ее социальная значимость; риски данной профессии, «цена успеха»; мои открытия и достижения; удивительные факты и события профессионального плана; «персонариум» («визитные карточки» знаменательных деятелей науки и практики в сфере дефектологии; выводы по пройденному курсу; занятие, которое заставило задуматься; педагогические ситуации для обсуждения; «цитатник» - тематические высказывания великих людей; профессиональный словарик.

Говоря о профессиональной подготовке будущего учителя-дефектолога, невозможно не упомянуть о целенаправленном систематическом развитии у обучающихся способности анализировать и адекватно оценивать те или иные факты, явления, события, системы. Аналитическая деятельность присутствует во всех аспектах практической деятельности педагога и является основой принятия решений, планирования деятельности, прогнозирования и коррекции образовательных результатов, эффективной реализации воспитательного и образовательного процесса. В этой связи целесообразно использовать в качестве оценочного средства, метод хорошо известный нам в другом качестве - метод SWAT-анализа [6].

актуальными являются также мероприятия по обеспечению безопасности в сети Интернет.

Кроме того, можно отметить тот факт, что темпы развития и распространения Интернета среди подростков многократно опережают темпы научного анализа негативных последствий данного процесса и теоретического анализа динамики развития феномена Интернет-зависимости. При этом негативные последствия Интернет-зависимости видоизменяются, вовлекая в свою орбиту все новые социальные группы из числа молодежи.

Формулировка цели статьи. Определить признаки интернет-зависимости подростков и тенденции активного внедрения информационных технологий в систему образования для разработки системы мер предупреждения негативных последствий пользования Интернет - технологиями.

Изложение основного материала статьи. По данным Интернет-сайта «Интернет в России и в мире: Информационные угрозы в Интернете» [7] интернетом в России ежедневно пользуются 90% подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Можно сказать, что мировая паутина, как называют интернет, является для них основной средой обитания.

Около 30% опрошенных подростков, по данным данного Интернет-сайта на вопрос о том, каковы негативные стороны Интернет-сети ответили, что интернет лишен недостатков, а 10% затруднились на него ответить.

76% наших школьников в интернете проводят около 3 часов ежедневно. Каждый седьмой подросток в возрасте от 12 до 17 лет – находятся 8 часов в сутки, т.е. почти треть своей жизни они проводят в виртуальном мире.

С активизацией роли интернета в жизни общества в целом и в системе образования, в частности, учащиеся школ получили доступ ко многим образовательным ресурсам. Однако сознание подростка – школьника подвергается давлению информации из интернета, освоение которой усложнено бессистемностью, отсутствием структурно-содержательной логической связи и хаотичностью подачи. В этой связи перед государством стала задача обеспечения медиабезопасности молодых пользователей сети Интернет.

Все это не может не вызывать беспокойства, прежде всего, за физическое и психологическое здоровье детей и подростков (ослабление иммунной системы, проблемы с позвоночником, весом, различные заболевания глаз, депрессия, тревога и общее психическое истощение).

Изучение проблемы интернет-зависимости началось в 80-х годах XX века в Соединенных Штатах Америки и странах Западной Европы. В отечественной науке эта проблема стала актуальной лишь в конце XX века, в связи с более поздней компьютеризацией системы образования.

Среди зарубежных исследований, нужно отметить работы К. Янг [11], М. Гриффитс [3], Они определили Интернет-зависимость, ее критерии и способы оценки. Результаты организованных ими исследований дали возможность многим специалистам, занимающихся практической деятельностью, обрести основы для разработки системы профилактических мер.

В России изучение зависимости от Ьнтернета и компьютера осуществляется с 2000 года. В 2009 году состоялся научный симпозиум «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития». Это

Психология

УДК 37.0153

кандидат философских наук, доцент Лайпанова Фатима Хутовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева
(г. Карачаевск)

ФЕНОМЕН ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу интернет-зависимости подростков как психологического феномена. В ней рассматриваются признаки и причины интернет-зависимости, возможности ее профилактики и коррекции.

Ключевые слова: зависимость (аддикция), интернет-зависимость, медиабезопасность, информационная культура.

Annotation. This article analyzes the adolescent Internet addiction as a psychological phenomenon. It discusses the symptoms and causes of Internet addiction, the possibility of its prevention and correction.

Keywords: dependence (addiction), Internet addiction, mediabezopasnost, information culture.

Введение. Становление информационного общества, интенсивное развитие информационных технологий в конце XX - начале XXI века привели к качественным изменениям в жизни российского общества, частью которой стало участие в процессах использования глобальных информационных ресурсов. Использование информационных технологий, предназначенных для эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации с применением средств вычислительной техники, при выполнении функций сбора, передачи и использования данных, привели к появлению как позитивных, так и негативных социальных последствий. К числу негативных социальных последствий активного применения информационных технологий относится феномен интернет-зависимости.

Данное явление многогранно и способно оказать колоссальное по своим последствиям воздействие на жизнь современного человека. Оно затрагивает социальные отношения, так как многочасовое интернет-пользование отрывает человека от непосредственного общения и контактов в обществе.

Наиболее опасным в плане приобщения к Интернет - зависимому поведению является возраст 12-18 лет. Поэтому в условиях современной России, большое значение приобретает задача по выявлению причин возникновения Интернет-зависимости у подростков, изучение последствий злоупотребления современными информационными технологиями, создания условий защищенности детей и подростков для того, чтобы определить задачи по профилактике, психолого-педагогической коррекции и реабилитации Интернет - зависимых подростков.

Дети и подростки, которых называют «цифровыми гражданами» нашего столетия, без труда осваивают мобильные устройства, компьютер и успешно пользуются ими уже в дошкольном возрасте. Мобильный интернет у детей в два раза более популярен, чем у их родителей. В то же время навыки в сфере безопасности в сети Интернет зачастую у них отсутствуют. В связи с этим

В качестве контрольно-оценочных инструментов данный метод хорошо зарекомендовал себя в форме заданий на анализ отдельных образовательных программ, структур, технологий, процессов, систем, проектов и т.д. Основной целью подобного анализа является не просто констатация четырёх известных позиций (слабые стороны системы, сильные стороны, возможности и угрозы). Важен анализ таких компонентов системы, как:

внутренняя среда,

внешняя среда,

«транспозиционные механизмы». А именно: предупреждающие факторы (те сильные стороны, которые можно актуализировать во внутренней среде, что бы предотвратить деструктивные угрозы), компенсирующие действия (те внешние возможности, привлекая, или имея которые, можно компенсировать слабости и недостатки).

В рамках интегративной клинической практики и профильного практикума обучающимся предоставляется возможность индивидуального и группового SWAT-анализа, с последующим обсуждением, следующих объектов: конспект урока; план воспитательной работы; система работы с родителями воспитанников; предметно-развивающая среда; образовательная программа, план работы специалиста.

Выводы. Реализация проектной линии «Клинические базы практики» в педагогическом вузе позволила установить долгосрочное сетевое сотрудничество с образовательными организациями, включить студентов в программу опережающего трудоустройства, создать банк отчуждаемых образовательных продуктов. Впервые студенты и специалисты образовательных организаций занимались совместными научно-методическими исследованиями, что выступило основой трансляции инновационного педагогического опыта.

Литература:

1. Демидович М.И. Педагогическая практика студентов: модели организации / М. И. Демидович // Адукацыя і выхаванне. - 2015. - № 4. - С. 57-62.

2. Картавых М.А., Прохорова И.В., Агеева Е.Л. Микропроектирование перспективной модели интегрированной клинической практики студентов в вузе // Вестник Мининского университета, 2015. –№ 1(9). - С. 15.

3. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Силлабус как инструмент регулирования учебной деятельности студентов // Вестник Мининского университета, 2016.- №2 (15). – С. 15.

4. Каштанова С.Н. Проблемы и инициативные решения в подготовке бакалавров для работы в системе специального и инклюзивного образования // Сборник статей «Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки» – Н.Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2015. - С. 34-38.

5. Колокольникова З.У., Лукина А.К. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №5. - С. 18.

6. Кудрявцев В.А. Инновационные подходы к оценке образовательных результатов учебной дисциплины // Вестник Мининского университета, 2016. - №4 (16). – С. 12.

7. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Опыт реализации проекта «Клинические базы практик» в педагогическом вузе // Современные проблемы науки и образования, 2015. - №4. - С. 78.

8. Мой профессиональный стартап: сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции (28 июня 2016г. - Н. Новгород: Мининский университет, 2016. - 222 с.

9. Пиший С.А., Макашова В.Н. Портфолио бакалавра как средство оценивания результатов обучения // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 6. URL: http://web.snauka.ru/issues/2015/06/56143 (дата обращения: 19.10.2015).

10. Сафронова Е.М. Формирование компетентности педагога-дефектолога в коррекции поведения и личностной сферы обучающихся // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - Кострома, 2015. - №2. – С. 142-145.

11. Федоров А.А., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф., Каштанова С.Н., Перевощикова Г.А., Самойлова Г.С., Гришина А.В., Кудрявцев В.А., Карпушкина Н.В. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: Педагогика и психология потенциальных возможностей: монография. - Н.Новгород: ООО «Кириллица», 2015. - 296 с.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель Кузина Наталья Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье осуществлен системный анализ методологических основ формирования культуры информационной безопасности у студентов педагогического вуза. Было установлено, что формирование обозначенной культуры у будущих учителей является крайне актуальной задачей отечественного педагогического образования и эта актуальность обусловлена новыми социально-экономическими реалиями в российском обществе и соответствующими требованиями к профессиональной подготовке современного педагога. На первоначальном этапе анализа исследовательской проблемы было дано авторское определение понятия «культура информационной безопасности педагога», в структуре которой мы выделили аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты. В свою очередь, педагогическое исследование проблемы формирования культуры информационной безопасности у студентов педагогического вуза потребовало разработки соответствующей методологической основы, которая в функциональном контексте задает общее направление решения исследовательских задач и достижения поставленной исследовательской цели.

На этапе обучения по программам профессиональной подготовки у умственно отсталого подростка необходимо формировать адекватную самооценку и «профессиональную Я-концепцию» как представителя определенной рабочей профессии, понимание своего социального назначения в профессиональном плане и возможных перспектив в самостоятельной жизни. Такая работа с обучающимися профессиональных образовательных организаций ориентирует их в условиях предстоящей самостоятельной жизни, гасит их тревожность и снимает страх перед неизвестным будущим, помогает целенаправленно и продуктивно выстраивать контакты с окружающим миром.

Умственно отсталые подростки – воспитанники интерната обладают достаточными потенциальными возможностями для формирования самосознания, которое определяет личностное развитие и особенности регуляции поведения в обществе.

Литература:

1. Зарипова Ю.Р. Поверь в себя: программа психологической помощи подросткам. — М.: Чистые пруды, 2007. — 32 с.

2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1539.

3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 659.

4. Каштанова С.Н., Николаева А.Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1544.

5. Конева И.А. К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 11 – 3(18). С. 66-68.

6. Конева И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. 2004. № 1. С. 22.

7. Конева И. А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 6.

8. Конева И. А., Кондратьева Н.П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 13.

9. Конева И.А, Раевская Л.Ш. Особенности самопознания подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-5. С. 530-536.

10. Россова Ю.И. Технология развития социального познания в подростковом возрасте // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 12 (16). С.17.

самим умственно отсталым подростком, выросла значимость мнения сверстника при·конструировании собственного образа Я, начала формироваться развернутая·система·социально-нравственных самооценок, повысилась·способности к·рефлексии и вовлеченность обучающихся в коррекционный процесс.

2. В рамках нашего формирующего эксперимента умственно отсталые подростки, воспитывающиеся в разных социально-педагогических условиях составили разные группы. Динамика формирования компонентов самосознания фиксировалась для первой и второй групп отдельно. Такого рода разграничение по воспитательным средам было продиктовано результатами констатирующего эксперимента, где объективно указано расхождение характеристик лиц, воспитывающихся в разных социально-педагогических условиях.

3. Подростки, воспитывающиеся в семьях, в ходе реализации коррекционной программы, оказались более «закрытыми» для общения, что можно объяснить фактом индивидуального воспитания; подростки, воспитывавшиеся в учреждениях интернатного типа, напротив, не настроены негативно по отношению к взрослым и привыкли обращаться за помощью к взрослым из числа их окружения – педагогам и воспитателям. Тем не менее, динамика развития самосознания подростков из семей по всем показателям оказалась выше динамики подростков-сирот.

4. На этапе обучения по программам профессиональной подготовки у умственно отсталого подростка необходимо формировать адекватную самооценку и «профессиональную Я-концепцию» как представителя определенной рабочей профессии, понимание своего социального назначения в профессиональном плане и возможных перспектив в самостоятельной жизни. Такая работа с обучающимися профессиональных образовательных организаций ориентирует их в условиях предстоящей самостоятельной жизни, гасит их тревожность и снимает страх перед неизвестным будущим, помогает целенаправленно и продуктивно выстраивать контакты с окружающим миром.

5. В ходе формирующего эксперимента была установлена эффективность предложенной нами системы коррекционно-развивающих занятий по формированию самоосознания умственно отсталых подростков, воспитывающихся в семье и интернате.

Выводы. Полученные нами данные позволяют сделать следующие выводы:

Развитие самосознания умственно отсталых подростков динамично и происходит в двух направлениях: отмечается его структурное совершенствование и изменения качественных характеристик.

Структурные компоненты самосознания умственно отсталых подростков могут содержать как благоприятные, так и неблагоприятные ожидания. Поэтому крайне важно, чтобы к периоду завершения обучения в профессиональной образовательной организации компоненты самосознания обладали преимущественно положительной направленностью и сформированностью. Это поможет умственно отсталому подростку принять существующие моральные нормы общества, которые контролируют поведение умственно отсталого подростка в самостоятельной жизни, и, как следствие, избежать возникновения асоциального поведения.

В связи с этим были проанализированы понятия «педагогическая парадигма», «методология» и «методологический подход». Было установлено, что развитие современного отечественного педагогического образования характеризуется постепенной трансформацией традиционной авторитарно-репродуктивной образовательной парадигмы в личностно-ориентированную, которая, в свою очередь, в методологическом значении представлена системой соответствующих подходов. Исходя из требований личностно-ориентированной образовательной парадигмы, методологические основы формирования культуры информационной безопасности у студентов педагогического вуза структурированы целостным, личностным, культурологическим, личностно-деятельностным и индивидуально-творческим подходами.

Ключевые слова: культура информационной безопасности, парадигма, методология, методологический подход.

Annotation. The article presents a systematic analysis of the methodological bases of formation of culture of information security among students of pedagogical University. It was found that the formation of a marked culture of the future teachers is a very urgent task of domestic teacher education and this urgency is due to the new socio-economic realities in Russian society and the relevant requirements to the professional training of the modern teacher. At the initial stage of analysis of the research problems was given the author's definition of "culture of information security educator" in the structure which we have identified axiological, technological and personal-creative component. In turn, pedagogical research of problems of formation of culture of information security among students of pedagogical University has required the development of an appropriate methodological framework, which in a functional context sets the overall direction of the solution of research tasks and achieve the research objectives. In this regard it is analyzed the concept of "pedagogical paradigm," "methodology" and "methodological approach". It was found that the development of the modern domestic pedagogical education is characterized by the gradual transformation of the traditional authoritarian-reproductive educational paradigm to personality-oriented, which, in turn, the methodological value of the presented system approaches. Based on the requirements of the personality-oriented educational paradigm, methodological bases of formation of culture of information security among students of pedagogical universities are structured in a holistic, personal, culturological, personality-active, individual and creative approaches.

Keywords: culture of information security, paradigm, methodology, methodological approach.

Введение. Кардинальные изменения в системе отечественного педагогического образования, детерминированные новыми социально-экономическими реалиями и соответствующими требованиями к профессиональной подготовке современного педагога характеризуются, прежде всего, поиском и постановкой образовательных целей и задач, определяющих перспективное развитие высшей педагогической школы в будущем. При этом особое значение придается разработке современных информационных образовательных технологий, обеспечивающих опережающий характер развития всей системы педагогического образования, его общую направленность на решение проблем постиндустриальной

цивилизации, в том числе проблем обеспечения информационной безопасности конкретных образовательных систем.

Формулировка цели статьи. Исходя из этого цель нашего исследования является следующей: сформулировать определение культуры информационной безопасности педагога и обосновать методологические основы ее формирования у будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Поставленная исследовательская цель потребовала обращения к понятию культуры информационной безопасности педагога. Руководствуясь идеями отечественных авторов (Л.В. Астахова и др.), определим данное явление в качестве специфической системы знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций педагога в области информационной деятельности, а также технологий организации и развития профессиональной педагогической деятельности в информационном пространстве, обеспечивающих качественную информационную образовательную среду, то есть качество потребляемой образовательной информации и защищенность субъектов образовательного процесса от негативных информационных воздействий, способствующих полноценному удовлетворению их информационно-образовательных потребностей [7]. В структуре культуры информационной безопасности педагога правомерно выделить аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты.

Педагогическое исследование проблемы формирования культуры информационной безопасности у студентов педагогического вуза требует разработки методологической основы, которая в функциональном контексте определяет общее направление разработки исследовательского проблемного поля. Такая разработка требует обращения к понятиям «педагогическая парадигма», «методология» и «методологический подход».

Прежде чем проанализировать обозначенные понятия, необходимо отметить следующий факт: несмотря на положительные тенденции в развитии отечественного педагогического образования, оно, тем не менее, переживает достаточно глубокий кризис, причины которого имеют множественный, комплексный характер, но одна из ведущих причин обусловлена несоответствием традиционной образовательной парадигмы современным требованиям к подготовке будущих учителей.

В общем научном значении термин «парадигма» может быть определен следующим образом: парадигма характеризуется в качестве совокупности научных достижений, идей, взглядов и убеждений, признаваемых тем или иным научным сообществом в течение достаточно длительного периода времени и позволяющих этому сообществу конструировать обобщенную модель постановки научных проблем и соответствующие технологии их решений. В свою очередь научная педагогическая парадигма – это сформированный под воздействием той или иной педагогической теории или теорий канон образования, предлагающий педагогической науке и образовательной практике определенную точку зрения на конструкцию педагогического процесса, это общий ориентир в решении разноплановых образовательных и научно-исследовательских задач [2, с. 50].

С.В. Бобрышов отмечает, что в современной педагогической науке реально существует не менее двух десятков различных парадигм образования чрезвычайно широкого спектра прочтения. Тем не менее, несмотря на

Формирование адекватной самооценки.

Предупреждение эмоциональных нарушений посредством поведенческих изменений за счет выработки социально адаптивных форм поведения.

Поставленные цели конкретизируются в следующих задачах:

Ознакомить умственно отсталых подростков с содержанием и планом предстоящей работы.

Актуализировать знания и навыки, необходимые для выполнения экспериментальных заданий.

Сформировать у подростков предпосылки развития процессов самонаблюдения и самоанализа.

Раскрыть значимость адекватной самооценки социальной жизни.

Развить систему понятий и представлений, необходимых для анализа подростками особенностей особенансобственной личности.

Создать устойчиво позитивные психоэмоциональные состояния.

Развить на доступном уровне рефлексивные возможности подростков.

На основе выделенных структурных элементов самосознания нами были сформулированы направления коррекционно-развивающей работы:

Работа по коррекции и формированию интраперсональных оценок (оценки, направленные личностью во вне, на окружающих ее людей).

Работа по коррекции и формированию интерперсональных оценок (оценки личностью себя, внутренних установок и качеств).

Работа по коррекции и формированию поведенческих реакций и установок.

Испытуемые экспериментальной группы были разделены на две подгруппы: 1.УО подростки, оставшиеся без попечения родителей, которые воспитывались в интернате - 17 человек, 2. подростки, воспитывающиеся в семьях – 13 человек. Такого рода разграничение по воспитательным средам было продиктовано результатами констатирующего эксперимента, где объективно указано расхождение характеристик лиц, воспитывающихся в разных социально-педагогических условиях.

Формой работы с УО подростками была выбрана групповая, как наиболее предпочтительная и эффективная, т.к. наибольшее значение и формирующие влияние на самооценку подростков имеет тот микросоциум (коллектив, группа), к которой он принадлежит (Б.Г.Ананьев, Л.И. Божович). Но в ходе формирующего эксперимента на разных этапах применялась не только групповая, но и подгрупповая, индивидуальная, работа в парах.

За основу взята программа Ю.Р.Зариповой [1] и переработана в соответствии с данными констатирующего эксперимента для умственно отсталых подростков. Продолжительность занятий по 60 минут 1 раз в неделю. Программа рассчитана на 4-5 месяцев.

Контрольный эксперимент показал эффективность проведенной системы коррекционно-развивающих занятий, его результаты позволили сделать следующие выводы.

1. В ходе формирующего эксперимента сохранялись те особенности самооценки личности, образа Я, которые определяются спецификой развития умственно отсталого подростка. В то же время, в результате применения дифференцированного подхода в нашей коррекционной работе были созданы условия для когнитивного усложнения и понимания характеристик личности

Согласно полученным результатам можно отметить, что у УО подростков менее развито представление о себе в сравнении со сверстниками контрольной НПР.

Подростки экспериментальной группы (УО) ск·(УО)(лонны игнорировать собственные недостатки,·неудачи ради·сохранения·высокой оценки себя. Причем такой идеализированный образ себя имеет преимущественно эмоциональную основу.

Отсутствие социальных ролей у УО подростков в самоописаниях при наличии индивидуальных характеристик говорит о наличии сложностей в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей, инфантильности личности. Несформированность, неадекватность образа Я умственно отсталого подростка дезориентирует его в социальной среде, ставит в уязвимое положение перед лицом различных трудностей и противоречий.

Данные исследования подтверждают, что самооценка большинства умственно отсталых подростковов весьма неадекватна, смещена в сторону завышения, а пониженный уровень притязаний свидетельствует о том, что у умственно отсталых подростков формируется защитная стратегия на избегание неудач, формируется иждивенческая позиция.

В ходе проведения исследования в экспериментальной группе УО были выделены подростки, воспитывающиеся в разных социально-педагогических условиях, а именно: воспитанники школ-интернатов и группа подростков, проживающих с родителями/опекунами. Для данных категорий обучающихся был проведен сравнительный анализ уровней самооценки и притязаний, структурных компонентов образа Я. Как оказалось в ходе исследования, показатели, как уровня самооценки, так и уровня притязаний у подростков, поступивших в колледж после интерната, выше, чем у подростков, проживающих в семьях. Диагностика бессознательных эмоциональных компонентов личности в экспериментальной группе также выявила существенную разницу показателей уровня агрессии, демонстративности, зависимости. Таким образом, эти группы умственно отсталых подростков различаются не только по уровню, но и по особенностям сформированности структурных элементов самосознания.

В целом процесс формирования компонентов самосознания умственно отсталых подростков и их сверстников с нормативным·психическим развитием различен из-за позднего начала и недостаточности ·роста рефлексивных возможностей лиц с умственной отсталостью, неустойчивости взглядов, скудных социальных контактов в условиях депривации.

Таким образом, результаты исследования, их количественное и качественное выражение в результатах констатирующего эксперимента ·определяют ·необходимость проведения специальной, целенаправленной коррекционно-развивающей коррекционнойработы по оптимизации образа Я, развитию объективной самооценки у умственно отсталых подростков, коррекции форм поведения. Все структурные компоненты самосознания: когнитивный, оценочный, поведенческий, должны быть охвачены и коррекционным воздействием.

Выделим цели коррекционно-развивающих занятий с УО подростками:

Создание новой когнитивной модели образа Я у умственно отсталых подростков.

полипарадигмальность отечественной педагогики, правомерно отметить следующее: все фундаментальные поиски ученых в сфере образования в целом ориентированы на обоснование парадигмы, являющейся альтернативой традиционной авторитарно-репродуктивной образовательной модели [2]. В этом плане все альтернативные образовательные парадигмы, несмотря на свои специфические особенности, обладают общим универсальным признаком, – их личностной ориентированностью. При этом личностно-ориентированные образовательные парадигмы для педагогической науки и образовательной практики значимы прежде всего своим методологическим контекстом.

Методологией (от греч. methodos – способ познания и logos – учение, слово) обозначают целостную систему наиболее общих фундаментальных подходов, принципов и методов, являющихся основой конкретной науки. В своем основании методология науки представлена совокупностью методологических подходов. При этом в функциональном значении методологический подход: 1) определяет модель авторской исследовательской трактовки педагогических явлений, фактов и событий; 2) выступает научно обоснованным аксиоматическим каноном их (явлений, фактов, событий) целостного анализа [2, с. 21]. Важно иметь в виду, что отдельно взятый методологический подход не может представлять всю методологическую совокупность педагогического исследования, потому в каждом исследовании практически всегда реализуется их некоторая множественность [2, с. 24]. Исходя из этого, рассмотрим систему методологических подходов к формированию культуры информационной безопасности у студентов педагогического вуза.

Целостный и личностный подходы. В педагогической науке является аксиомой положение о том, что личность не формируется по частям, поэтому методологическая основа личностно ориентированной образовательной парадигмы вполне логично может быть представлена целостным подходом. Организация и осуществление педагогического процесса в рамках методологических требований целостного подхода предполагает его (педагогического процесса) ориентацию на формирование интегративных, целостных характеристик личности будущего педагога. В этой связи личность студента должна приниматься преподавателем в качестве сложной целостной психической системы, имеющей свою внутреннюю структуру и строение. В свою очередь целостный подход к формированию культуры информационной безопасности у студентов педагогического вуза конкретизируется в личностном подходе. Данный подход в образовательном процессе формирует систему методологических представлений о социальной, деятельностной и творческой сущности личности студента. Поэтому личностный подход через обозначенные представления о личности будущих педагогов в методологическом значении проявляется в более частных подходах [14, с. 171].

Социальная сущность личности будущего учителя конкретизируется в культурологическом подходе, который для нашего исследования является одним из основополагающих. Его общий смысл обусловлен понятийным смыслом категории «культура». Культура – сложное и неоднозначное междисциплинарное понятие, сущностное определение которого чрезвычайно затруднительно. В частности, В. М. Межуев рассматривает культуру как меру, степень развития человека: ведь только по культуре, отмечает автор, возможно

судить о том, кем человек является в этом мире, каковы границы и масштабы его существования, что значит вообще быть личностью [10, с. 52].

В свою очередь С.В. Бобрышов выделяет следующие постулаты отечественной культурологической мысли, которые имеют методологическое значение для российского педагогического образования:

культура как форма человеческого бытия, отражающая в себе специфику образа жизни человека, имеет надбиологический, социальный характер;

«человекотворческая» функция культуры является генеральной, основной, так как в контексте данной функции культура выступает в качестве средства высвобождения и реализации творческих возможностей человека, его сущностных начал;

в качестве ведущих функций культуры, реализуемых ею по отношению к обществу, выделяют защитно-адаптивную, преобразовательную, когнитивную, коммуникативную, нормативную, информативную, регулятивную и интегративную;

духовная и материальная стороны культуры существуют в системном единстве, а их противопоставление, разграничение и обособление является неправомерным [2, с. 77-78].

Проявлением культурологического подхода в образования является идея культуросообразности, которая определяет отношения между воспитанием и культурой как среду, развивающую личность в качестве человека культуры [5].

Деятельностная сущность личности отражается в личностно-деятельностном подходе, который задает определенные научно-нормативные основы эффективного развития личности студента в образовательном процессе вуза. В контексте обозначенного подхода личность студента трактуется как особое человеческое образование, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной учебной деятельности и общения. Социокультурная среда трактуется не в качестве простого фактора, непосредственно определяющего поведение студента, а в качестве источника, питающего развитие его личности. Будучи ведущим условием осуществления учебной деятельности будущего педагога, социокультурная среда несет те общественные нормы, ценности, роли, с которыми сталкивается субъекты образовательного процесса. В этом плане подлинными основаниями и движущей силой развития личности как субъекта образовательного процесса выступают совместная учебная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности будущего учителя в социальном мире, приобщение ее к культуре» [8]. При этом развитая личность – это человек, успешно обученный знаниям, способам творческой деятельности и эмоционально-чувственному отношению к миру. Необходимо подчеркнуть, что важнейшим результатом становления личности будущего педагога является высокий уровень развитости ее творческого потенциала. Для этого необходимо, чтобы человек стал субъектом своей деятельности [14].

Рассмотрение личности в качестве субъекта деятельности в отечественной психологической науке берет начало с исследований С.Л. Рубинштейна. Как полагал ученый, переход личности в субъектную позицию происходит тогда, когда внешние условия деятельности опосредуются внутренними, образуя с ними целостную систему. При этом активность личности в образовательном процессе проявляется не просто в интериоризации обучающих воздействий, а в преломлении этих внешних воздействий через субъективный опыт каждого

сокурсниками, присутствует тревожность, связанная с попаданием в незнакомую среду. Замкнутость и недостаточная социальная активность таких учащихся усиливают их изолированность. А именно данная категория подростков уже через год, пройдя курс начального профессионального образования, должна быть включена в широкую социальную жизнь, адаптирована к современным условиям.

Непременным условием успешного усвоения социального опыта и адаптации детей становится развитие их самосознания и самоопределения [9]. Формирование самосознания происходит через анализ подростком своей деятельности и своих поступков, в первую очередь учебной деятельности и взаимоотношений со сверстниками [6], [8]. Несмотря на сложность и важность проблемы образовательной социализации подростков с умственной отсталостью, в дефектологических исследованиях мы не находим исчерпывающего ответа на вопрос о том, как может осуществляться работа по формированию самосознания и самоопределения умственно отсталого подростка при переходе его к обучению в профессиональной образовательной организации. Актуальность обозначенных проблем, запросы практики определили выбор темы нашего исследования.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования явилось изучение особенностей самосознания умственно отсталых подростков, разработка и апробация системы психокоррекционных занятий, направленных на оптимизацию самосознания: образа Я, самооценки, форм поведения. Для исследования особенностей самосознания были применены следующие методики: 1. методика ·Дембо-Рубинштейн в ·модификации А.М. ·Прихожан ·(·исследование ·самооценки и ·уровня ·притязаний); 2. методика «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) (изучение содержательных характеристик идентичности личности, Я-концепции); 3. проективная рисуночная методика «Автопортрет» (диагностика бессознательных эмоциональных компонентов личности: самооценки, актуального состояния, невротических реакций тревожности, страха, агрессивности).

В исследовании приняло участие 60 обучающихся, проходящие обучение по программам профессиональной подготовки, из которых:

- 30 человек составили ·эксперименальную ·группу выборки испытуемых - старшие ·подростки с умственной отсталостью (УО);

- 30 человек составили ·контрольную ·группу - старшие ·подростки с ·нормативным ·психическим ·развитием (НПР).

Изложение основного материала статьи. В ходе проведенного констатирующего стиконстаисследования было выявлено следующее:

В сравнении с подростками с НПР большинство УО пУОУУУ№Оподростков·склонны к·переоценке·себя и·своих·возможностей, что является следствием личностной незрелости, низкой критичности и обуславливает формирование неадекватного образа Я. Подростки с НПР ·характеризуются оптимальным уровнем притязаний и самооценки, что объясняется наличием у данной группы подростков достаточно развитой ·рефлексии, чувствительности к·оценкам окружающих.

Психология

УДК 376. 42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Раевская Лали Шотаевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ И ЕГО ПСИХОКОРРЕКЦИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И ИНТЕРНАТЕ

Аннотация. Исследование посвящено изучению психологических особенностей самосознания подростков с умственной отсталостью, воспитывающихся в семье и интернате, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, а также возможность психокоррекции этих особенностей. На основе результатов констатирующего исследования разработана и проведена система коррекционно-развивающих занятий, дана оценка ее эффективности.

Ключевые слова: Я-концепция, самосознание, образ Я, самооценка, рефлексия, подростки, умственная отсталость.

Annotaition. The research is devoted to studying of psychological features of consciousness of adolescents with mental retardation living in the family and school, in comparison with normally developing peers, as well as the possibility of psychological correction of these features. Based on the results of ascertaining research developed and conducted the system of correctional-developmental lessons, the evaluation of its effectiveness.

Keywords: Self-concept, identity, self-concept, self-esteem, reflection, teenagers, and mental retardation.

Введение. В настоящее время на всей территории Российской Федерации функционирует система коррекционно-развивающего обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако существует крайне важная проблема в системе образования – отсутствие преемственности между образовательными учреждениями, осуществляющими подготовку подростков с ОВЗ. Так, при переходе подростка из школы в колледж, т.е. на новую ступень обучения, на первый план выходят проблемы выбора профессии, осознание подростком себя частью человеческого общества, в котором он должен и может занять определенное место [2], [3]. Психологическое сопровождение процесса социализации лиц с ОВЗ требует особого внимания [5].

В переходный период жизни происходит изменение отношений подростка к миру и к себе [4]. Подросток формирует свое мировоззрение, свои жизненные планы, что, в конечном счете, позволит ему жить самостоятельно [7], [10]. В самом начале обучения в профессиональной образовательной организации первокурсники попадают в новые для них социально-образовательные условия, в большинстве случаев чувствуют себя некомфортно, напряженно, сохраняют долгое время дистанцию в общении с

обучающегося [13]. Таким образом важнейшей сущностной характеристикой понятия субъекта деятельности является активность личности.

Активность личности студента в образовательном процессе характеризуется произвольностью, то есть обусловленностью его учебной деятельности поставленными целями и надситуативностью – выходом обучающегося за пределы исходных целей в отличии от приспособительности как ограничения действий субъекта узкими рамками заданного [11].

При этом активность субъекта образовательного процесса детерминирована его личностными качествами, обусловливающими внутреннюю потребность, тенденцию будущего педагога к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно к миру будущей профессии. Данная потребность может реализовываться в интеллектуальном (познавательная активность) и в социальном (социальное взаимодействие) плане [1].

В целом, личностно-деятельностный подход к формированию личности будущих учителей позволяет реализовать следующее:

создать условия для раскрытия творческого потенциала студентов через субъектную позицию их личности в образовательном процессе;

развивать способность студентов к диалогическому социальному взаимодействию в будущей профессиональной деятельности.

Творческая сущность личности будущего педагога развивается при реализации индивидуально-творческого подхода.

И.И. Резвицкий полагает, что индивидуальность представляет собой системное единство многочисленных признаков отдельного конкретного человека, это особая форма бытия человека в социокультурном мире [12, с. 11]. Исследователь отмечает, что «индивидуальность включает в себя как общие, так и единичные свойства человека, являясь неповторимым выражением их целостного единства» [12, с. 16]. Причем в индивидуальность входят как биологически обусловленные свойства, так и социально-обусловленные качества человека. Например, Н.Д. Левитов отмечает, что к природной основе индивидуальности относят тип нервной системы, задатки, органические потребности человека, которые, в свою очередь, существенно влияют на развитие его социально-психологических особенностей [9].

Е.Н. Шиянов отмечает особое значение социальной основы индивидуальности, которая по мнению исследователя представлена личностными качествами человека и обусловлена его общественными и межличностными отношениями, своеобразными условиями воспитания. Социальный аспект индивидуальности, как полагает Е.Н. Шиянов, находит свое выражение в характере, способностях и подготовленности как взаимосвязанных составляющих личности человека. При этом интегрирующим механизмом биологической и социальной составляющих индивидуальности человека являются его субъектные качества. Интеграция всех уровней индивидуальности детерминирует появление основных ее признаков: целостности, обособленности, неповторимости, автономности, наличия внутреннего «Я», стремления к творчеству [14].

Рассмотрим теперь понятие творчества. С.Л. Рубинштейн утверждал, что при творчестве необходимо внести что-то новое в контекст действительности, в реальный процесс какой-либо деятельности [13, с.476]. В свою очередь Л.С. Выготский отмечал, что творчество представляет собой деятельность, при

которой создается что-то новое, причем не имеет значения, будет ли это новой вещью внешнего мира или субъективным построением ума, чувства, обнаруживающиеся в самом человеке. Исследователь полагал, что «высшие достижения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключено хоть немного нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [4, с. 58]. В таком же контексте трактует творчество и А.В. Брушлинский. Ученый рассматривает творчество как процесс, в результате которого человек создает что-то новое, ранее неизвестное. При этом новизна может иметь чисто субъективное значение (например творческий результат учения) и объективное, то есть быть значимой для общества в целом [3].

Проблему творческой активности будущих педагогов в образовательном процессе необходимо рассматривать в контексте двух видов поведенческой и деятельностной активности личности. В частности В.Н. Дружинин, характеризуя творчество в контексте поведенческо-деятельностного аспекта, актуализировал два типа поведенческой активности личности – адаптивную и преобразующую. При адаптивной активности субъект приспосабливается к внешним природным и социокультурным условиям, при преобразующей – субъект преобразовывает внешнюю природную и социокультурную среду. Исходя из этих двух видов поведения можно выделить репродуктивную (адаптивную) учебную деятельность студентов, то есть их действия по заданному образцу и творческую учебную деятельность, при которой будущие педагоги развивают творческий потенциал своей личности [6].

Современные исследователи рассматривают репродуктивную и творческую учебную активность в диалектическом единстве, при этом первую – в качестве подготовительного этапа учебного творчества в ходе которого обучающиеся приобретают необходимые учебные знания, умения и навыки. Важно, что даже в адаптивной учебной активности обучающихся всегда заложен определенный творческий, но пока не реализованный потенциал. В частности В.А. Петровский отмечает, что адаптивные действия (в том числе учебного характера) могут быть и творчески продуктивными, «незаданными» [11, с. 25-26].

Выводы. Таким образом, методологические основы формирования культуры информационной безопасности у студентов педвуза представлены системой методологических подходов. При этом системообразующими являются целостный и личностный подходы, которые конкретизируются в культурологическом (реализация социальной сущности личности будущего педагога), личностно-деятельностном (развитие деятельностной сущности личности студента) и индивидуально-творческом (развитие творческого потенциала личности будущего педагога) методологических подходах.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.

2. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Монография [Текст] / С.В. Бобрышов. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.

сменами настроения. Различия между группами подростков по социально-психологическим показателям, указывают на то, что среди девиантных девочек больше тех, кто в социальном взаимодействии демонстрирует «лидерство», «конформность», «компромиссность» и «коммуникативность».

Выводы. Таким образом, проведенный сравнительный анализ, позволил установить гендерные различия в чертах личности девиантных подростков женского и мужского пола, нарушивших различные правовые нормы. Личность девиантного подростка мужского пола характеризуется психопатическим развитием и включает в себя такие черты как: повышенная агрессивность, которая проявляется как на физическом, так и на вербальном уровне, склонность ко лжи, внутренняя неуверенность в межличностном взаимодействии, психотизм, паранойяльность. Девиантные подростки женского пола отличаются преобладанием следующих черт личности: выраженное чувство вины, нейротизм, тревожность, сензитивность, общительность, эмоциональная лабильность, спонтанность, экстравертированность. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в структуре личности девиатного подростка мужского пола в большей степени выражены индивидуально-психологические свойства, которые ведут к криминализации личности.

Литература:

1. Российская газета: интернет портал [Электронный ресурс] // Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации». URI: https://rg.ru/2016/06/28/profilaktika-dok.html (дата обращения: 03.11.2016).

2. Антонян Ю.М., Эминов В.Е. Портреты преступников: криминолого-психологический анализ. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2014. - 238 с.

3. Гомонов Н.Д., Баженов А.В. Социально-опасное поведение несовершеннолетних с психическими отклонениями. - Мурманск: Мурманский государственный технический университет, 2006. - 248 с.

4. Козюля В.Г. Применение психологического теста СМОЛ для исследования подростков. Кратное руководство. - 2-е изд. - М.: Фолиум, 1995. - 56 с.

5. Куприянова А.В. Женская преступность несовершеннолетних: региональная характеристика. - Чита: Изд-во Забайкальского гос. ун-та, 2013. - 182 с.

6. Чернобродов Е.Р. Особенности личности и их коррекция у подростков с делинквентным поведением: дис. … канд. псих. наук. - Хабаровск, 2008. - 196 с.

7. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. - М.: Академический Проект, Трикста, 2005. - 336 с.

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа черт личности подростков мужского и женского пола по опроснику ИТО (Т – критерий Стьюдента)

Наименование показателя	Т-критерий	Уровень значимости P <= 0,05	Среднее значение	
			«М» N=188	«Ж» N=83
Ложь	-0,050	0,960	3,553	3,566
Аггравация	-0,127	0,899	2,388	2,422
Экстраверсия	-2,194	0,029*	5,750	6,349
Интроверсия	-0,323	0,747	4,388	4,470
Спонтанность	-2,277	0,024*	5,069	5,566
Агрессивность	1,682	0,094	5,468	5,120
Ригидность	-1,194	0,233	5,303	5,542
Сензитивность	-2,770	0,006*	4,484	5,120
Тревожность	-3,973	0,000*	4,676	5,554
Лабильность	-5,325	0,000*	5,293	6,361
Лидерство	-2,808	0,005*	10,814	11,916
Неконформность	-0,437	0,662	10,537	10,687
Конфликтность	0,332	0,740	10,777	10,663
Индивидуализм	-1,001	0,317	9,697	10,012
Зависимость	-1,863	0,065	8,878	9,590
Конформность	-4,386	0,000*	9,064	10,675
Компромиссность	-6,144	0,000*	9,968	11,916
Коммуникативность	-4,241	0,000*	11,043	12,711

Примечание: «*» - значимые различия между группами при P <= 0,05

Из приведенной таблицы видно, что достоверно значимые различия установлены по следующим показателям опросника: «экстраверсия», «лабильность», «сензитивность», «спонтанность», «тревожность», «лидерство», «конформность», «компромиссность», «коммуникативность».

По всем указанным показателям наблюдается повышение значений в группе подростков женского пола. Таким образом, девиантные девочки с одной стороной характеризуются большей общительностью, активностью, развитыми коммуникативными способностями, раскрепощенностью и уверенностью в межличностных контактах, а с другой стороны повышенные показатели «тревожности», «сензитивности» и «лабильности» свидетельствует о том, что они отличаются более слабым самоконтролем, импульсивностью, впечатлительностью, эмоциональной неустойчивостью, чувствительностью и ранимостью, склонностью к сильным переживаниям и беспокойству, частными

3. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А.В. Брушлинский. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.

4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1960. – 430 с.

5. Дворникова Е. И. Культурная идентичность и толерантность личности. Монография [Текст] / Е.И. Дворникова. – Ставрополь, 2007. – 266 с.

6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб., 1999. – 368 с.

7. Информационная безопасность региона: традиции и инновации: монография / под научн. ред. д. пед. н., проф. Л. В. Астаховой. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 269 с.

8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.

9. Левитов Н.Д. Психология характера [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.

10. Межуев В. М. Морфология культуры: структура и динамика [Текст] / В.М. Межуев. – М.: МГУ, 1994. – 208 с.

11. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В.А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

12. Резвитский И.И. Философские основы теории индивидуальности [Текст] / И.И. Резвитский. – Л.: ЛГУ, 1973. – 174 с.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

14. Шиянов, Е. Н. Педагогика: общая теория образования. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / Е.Н. Шиянов. – Ставрополь : СКСИ, 2007. – 636 с.

Педагогика

УДК: 004.896(075)

кандидат философских наук, доцент Ладыгина Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ

Аннотация. В статье отмечается, что робототехника является одной из новейших отраслей науки XX в., которая возникла в результате междисциплинарных взаимодействий электроники, кибернетики, теории управления, вычислительной и информационной техники, информатики. В развитии науки можно выделить такие периоды, когда преобразовывались все компоненты её оснований. Смена научных картин мира сопровождалась коренным изменением нормативных структур исследования, а также философских оснований науки. Эти периоды правомерно рассматривать как глобальные научные революции, которые изменяли тип научной рациональности. Научная революция – это новый этап развития науки, который включает в себя радикальное и глобальное изменение процесса и содержания системы научного познания, обусловленное переходом к новым

теоретическим и методологическим основаниям, к новым фундаментальным понятиям и методам, к новой научной картине мира. Робототехника является результатом научно-технической революции постнеклассического периода развития истории науки, в ней используются подходы, выработанные ещё классической наукой. Все вопросы развития, задачи, подходы, возникающие в робототехнике, тесно связаны с проблемами классической, неклассической и постнеклассической науки.

В XXI веке мы говорим об образовательной робототехнике, которая гармонично вписывается и в дополнительное образование, и во внеурочную деятельность, и в преподавание предметов школьной программы в четком соответствии с требованиями ФГОС. Она подходит для всех возрастов – от дошкольников до студентов. Развитие образовательной робототехники в настоящее время является одной из важных тем и проблем современного общества.

Ключевые слова: робототехника, образовательная робототехника, научно-техническая революция, кибернетика, искусственный интеллект, робототехническая система, робот, развитие образовательной робототехники, конкурсы по робототехнике.

Annotation. This article states that robotics is one of the newest branches of science of XX century, which is the result of interdisciplinary interactions between electronics, cybernetics and control theory, computing and information technology. In the development of science can be distinguished periods of conversion of all the components of its grounds. Changing in the scientific worldwas accompanied by a radical change in the regulatory structure of the study, as well as the philosophical foundations of science. These periods are rightly considered as a global scientific revolution that changed the type of scientific rationality. The scientific revolution is a new stage in the development of science, which includes radical and global changing of process and content of scientific knowledge due to the transition to the new theoretical and methodological grounds, new fundamental concepts and methods and new scientific picture of the world. Robotics is a result of scientific and technological revolution of the post-non-classical period of the history of science, it uses approaches developed by the classical science. All the development issues, objectives and approaches emerging in robotics is closely related to the problems of classical, non-classical and post- non-classical science.

In the XXI century we talk about educational robotics, which blends harmoniously with the additional education and the extracurricular activities and with the teaching of school subjects in strict accordance with the requirements of the FSES, federal state educational standards. It is suitable for all ages from preschoolers to undergraduates. The development of educational robotics is currently one of the most important issues and problems of modern society.

Keywords: robotics, educational robotics, scientific and technological revolution, cybernetics, artificial intelligence, robotic system, robot, the development of educational robotics, robotics competitions.

Введение. Под робототехникой сегодня понимают прикладную науку, которая занимается разработкой автоматизированных технических систем и является важнейшей технической основой интенсификации производства [1]. Некоторые исследователи под робототехникой понимают особый вид образовательного оборудования, который позволяет вести занятия с детьми

В результате сравнительного анализа черт личности подростков женского и мужского пола, получены достоверно значимые различия по следующим показателям: «спонтанная агрессивность», «общительность», «реактивная агрессивность», «застенчивость», «открытость», «экстраверсия».

Значение по шкале «экстраверсия», «открытость» и «общительность» достоверно выше в группе девиантных девочек, что характеризует их как более социально активных, коммуникабельных, склонных к откровенно-доверительному взаимодействию. Они как правило не испытывают трудностей в установлении контактов, стремятся к общественному признанию, более открыто по сравнению с мальчиками выражают свои чувства, признают имеющиеся у них проблемы.

Подростки мужского пола напротив отличаются более высокими значениями по шкале «застенчивость», что указывает на их внутреннюю неуверенность и скованность в общении. Они испытывают трудности в установлении контактов и межличностном взаимодействии, стесняются признавать, имеющиеся у них проблемы. Данная особенность, как говорилось выше, во многом связана с тем, что подростки мужского пола склонны утаивать или подавлять свои переживания и чувства, не соответствующие идеальному образцу «мужественности», принятому в обществе.

Значение показателя по шкале «спонтанная агрессивность» и «реактивная агрессивность» достоверно выше в группе девиантных мальчиков, что соответствует данным, полученным по другим методикам и характеризует подростков мужского пола как более агрессивных, а также указывает на более высокий уровень психопатизации личности по сравнению с девочками. Поведение подростков импульсивно, необдуманно и направлено на немедленное удовлетворение возникающих актуальных потребностей, основное содержание которых представлено витальными потребностями и стремлением к острым аффективным переживаниям. Они пренебрегают социальными нормами, не конформны, эгоистичны, враждебны по отношению к окружающим и любое вмешательство в их интересы воспринимают как угрозу.

Рассмотрим данные сравнительного анализа черт личности подростков мужского и женского пола, обследованных по опроснику ИТО (Л.Н. Собчик), которые представлены в Таблица 5.

Среднее значение по шкале «лжи» значимо выше у подростков женского пола, что характеризует их как более неискренних. Подростки женского пола также отличаются более высокими значениями по шкале «нейротизма», что характеризует их как более эмоционально лабильных, тревожных, склонных к беспокойству и сильным переживаниям, чувствительных, обладающих низкой стрессоустойчивостью, более внушаемых. Для них характерна частая смена настроения с преобладанием отрицательных эмоций над положительными, сниженный волевой контроль. Значение по шкале «психотизма» выше у девиантных мальчиков, что свидетельствует об их большей агрессивности, неподчиняемости, жестокости и склонности к асоциальным поступкам, нечувствительности к проблемам окружающих, эгоцентризму.

Полученные результаты во многом совпадают с основными представлениями Г. Айзека о том, что «психотизм» имея сильную генетическую обусловленность, в большей степени характерен для мужчин. При этом «психотическая» личность не стремиться отгородиться и защититься от окружающих посредством лжи, а напротив отличается открытым оппозиционным поведением.

В Таблица 4 представлены результаты сравнительного анализа черт личности подростков женского и мужского пола по опроснику FPI.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа черт личности подростков мужского и женского пола по опроснику FPI (форма В) (Т – критерий Стьюдента)

Наименование показателя	Т-критерий	Уровень значимости P<=0,05	Среднее значение	
			«М» N=188	«Ж» N=83
Невротичность	0,782	0,435	6,766	6,373
Спонтанная агрессивность	3,459	0,001*	6,537	5,193
Депрессивность	-1,404	0,163	6,117	6,771
Раздражительность	-0,378	0,706	5,782	5,904
Общительность	-2,749	0,006*	8,516	9,518
Уравновешенность	-1,433	0,153	5,463	5,819
Реактивная агрессивность	5,891	0,000*	5,644	3,952
Застенчивость	2,081	0,038*	4,431	3,807
Открытость	-2,874	0,005*	8,803	9,663
Экстраверсия-интроверсия	-2,126	0,034*	7,319	7,904
Эмоциональная лабильность	-1,193	0,234	6,191	6,651
Маскулинизм - феминизм	1,668	0,097	8,691	8,193

Примечание: «*» - значимые различия между группами при P <= 0,05

школьного возраста на интересном и современном уровне [5]. Представители высших учебных учреждений видят робототехнику как отдельную специальность, которая связана с их кафедрами и теми специалистами, которых они готовят. Что такое образовательная робототехника? Скорее всего, это робототехника, которая должна быть аккуратно встроена в общее, дополнительное, профессиональное образование. Для каждого возраста учащихся интересующихся вопросами робототехники, необходимо построить различные задачи, которые можно решить средствами образовательной робототехники. По мнению Аркадия Семёновича Ющенко, доктора технических наук, профессора, заведующего кафедрой Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана, робототехника – это не некий абстрактный объект из категории «высочайших» технологий, доступный для понимания и освоения лишь избранными, а это – универсальный инструмент для общего образования. Робототехника идеально вписывается и в дополнительное образование, и во внеурочную деятельность, и в преподавание предметов школьной программы, причем в четком соответствии с требованиями ФГОС. Она подходит для всех возрастов – от дошкольников до студентов. А использование робототехнического оборудования на уроках – это и обучение, и техническое творчество одновременно, что способствует воспитанию активных, увлеченных своим делом людей, обладающих инженерно-конструкторским мышлением. Образовательная робототехника дает возможность на ранних шагах выявить технические наклонности учащихся и развивать их в этом направлении. Такое понимание робототехники позволяет выстроить модель преемственного обучения для всех возрастов – от воспитанников детского сада до студентов. Подобная преемственность становится жизненно необходимой в рамках решения задач подготовки инженерных кадров. Ведь по данным педагогов и социологов, ребенок, который не познакомился с основами конструкторской деятельности до 7-8 лет – в большинстве случаев не свяжет свою будущую профессию с техникой.

Формулировка цели статьи. Одной из важных тем и проблем современного общества, является развитие образовательной робототехники. Несмотря на популярность этого направления, существует очень много вопросов, которые еще предстоит решить. Что же такое «образовательная робототехника»? Чем она отличается от обычной робототехники? На этих вопросах хотелось бы остановиться подробнее, рассмотреть их с точки зрения, как профессиональных представителей робототехники, так и с философских позиций, так как робототехника развивалась во все периоды становления науки и возникла в результате междисциплинарных взаимодействий электроники, кибернетики, теории управления, вычислительной и информационной техники, а также информатики. Робототехника сегодня является особенностью и достижением последней научно-технической революции, которая открывает принципиально новые возможности в автоматизации трудовой деятельности человека, рассматриваемой как комплекс умственного и физического труда. И именно робототехнике суждено, по мнению автора статьи, быть достижением и гордостью следующей научно-технической революции.

Изложение основного материала статьи. В развитии науки можно выделить такие периоды, когда преобразовывались все компоненты её оснований. Смена научных картин мира сопровождалась коренным

изменением нормативных структур исследования, а также философских оснований науки. Эти периоды правомерно рассматривать как глобальные научные революции, которые изменяли тип научной рациональности. Научная революция – это новый этап развития науки, который включает в себя радикальное и глобальное изменение процесса и содержания системы научного познания, обусловленное переходом к новым теоретическим и методологическим основаниям, к новым фундаментальным понятиям и методам, к новой научной картине мира. Робототехника является результатом научно-технической революции постнеклассического периода развития истории науки, в ней используются подходы, выработанные ещё классической наукой. Все вопросы развития, задачи, подходы, возникающие в робототехнике, тесно связаны с проблемами классической, неклассической и постнеклассической науки. Робототехника развивалась во все периоды истории науки [3].

Особенностью последней научно-технической революции, её последнего достижения является робототехника, открывающая принципиально новые возможности в автоматизации трудовой деятельности человека, рассматриваемой как комплекс умственного и физического труда. Робот объединяет в себе элементы искусственного интеллекта, технические средства очувствления (датчики с микропроцессорами) и механические руки (многозвенные манипуляторы с управляемыми приводами в каждом шарнире-суставе). Робот – это машина, предназначенная для целенаправленного воздействия на объекты труда с помощью автоматических манипуляторов, имеющая устройства восприятия внешней обстановки и автоматического планирования своей деятельности[4, с. 3].

Если иметь в виду перспективу, можно сказать, что сфера применения робототехники, как ветви кибернетики и целого ряда наук, столь же многообразна, как и сфера применения автоматики вообще. Как традиционные устройства автоматики используются теперь буквально во всех областях жизни и деятельности человека, так робототехнические устройства в качестве новой, более высокой ступени развития автоматики постепенно завоюют все области современной жизни, сферы быта и обслуживания населения. Этот процесс уже давно начался и стремительно развивается.

Робототехнические устройства освобождают человека от однообразного, утомительного ручного труда (обычно это вспомогательные операции, трудно поддающиеся автоматизации традиционными средствами), и они незаменимы в экстремальных условиях – там, где нежелательно или невозможно присутствие человека из-за наличия вредных для здоровья высоких и низких температур или сильных излучений, пыли, газа и т.п., где имеется опасность взрывов, обвалов, затоплений, где нет атмосферы, обеспечивающей жизнедеятельность человека, т.е. в воде, в газовых средах, в вакууме, в открытом космосе [2, с. 112].

Роботы, когда-то действовавшие лишь на страницах научно-фантастических книг, в наше время стали реальностью, и область их применения с каждым днём расширяется. Сложились такие условия, что практические потребности в роботах совпали с научно-техническими возможностями их создания и применения на базе достижений научного прогресса развития.

девиантных мальчиков указывает на сниженный уровень надежности полученных результатов, их намеренное или случайное искажение. В целом высокие показатели по оценочным шкалам у девиантных мальчиков, по-видимому, связаны с традиционными социальными стереотипами, которые приписывают мужчине скрывать свои переживания и проблемы, не соответствующие идеалу «мужественности», в то время как девочкам свойственного открыто выражать свои чувства и эмоции.

Значение по шкале «психопатии» выше у подростков мужского пола, что характеризует их как более упрямых, напористых, неконформных, агрессивных, непредсказуемых в поведении, эмоционально холодных и жестоких по отношению к другим, склонных к антисоциальным поступкам. Данный показатель отражает более высокую степень социальной дезадаптации подростков мужского пола, по сравнению с девочками. По шкале «паранойи» среднее значение также достоверно выше в группе мальчиков, что свидетельствует о том, что их поведение находится в большей зависимости от доминирующих, актуальных идей, они больше, чем девочки сосредоточены на значимости собственной личности, эгоистичны, злопамятны, конфликтны, обидчивы, подозрительны, чрезмерно настойчивы в достижении своих целей, склонны к аффективным вспышкам и импульсивному поведению. Полученные результаты согласуются с данными исследования, проведенного Е.Р. Чернобродовым (2008), который установил, что в профиле личности несовершеннолетних правонарушителей наибольший пик наблюдается по шкале психопатии и паранойи [6]. В.Г. Козюля (1995) также отмечает, что такие подростки чаще чем другие при совершении правонарушения выступают в качестве лидеров [5].

Результаты сравнения черт личности девиантных подростков мужского и женского пола, обследованных по опроснику Г. Айзенка (EPQ) представлены в Таблица 3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа черт личности подростков мужского и женского пола по опроснику Г. Айзенка EPQ (Т – критерий Стьюдента)

Наименование показателя	Т-критерий	Уровень значимости P<=0,05	Среднее значение	
			«М» N=188	«Ж» N=83
Психотизм	4,120	0,000*	8,032	6,193
Экстраверсия - интроверсия	-0,804	0,422	15,915	16,349
Нейротизм	-3,177	0,002*	12,532	14,855
Ложь	-2,391	0,017*	11,059	12,446

Примечание: «*» - значимые различия между группами при P <= 0,05

Как видно из таблицы сравнительный анализ позволил выявить достоверно значимые различия по следующим показателям опросника: «психотизм», «нейротизм», «ложь».

агрессивности полов в основном объясняют с позиции генетической обусловленности и культурно-социальных стереотипов.

При оценке и интерпретации полученных данных необходимо также учесть эффект социальной желательности, который мы не имеем возможности объективно оценить в силу отсутствия в опроснике оценочных шкал. Не менее значимым является личное отношение подростков к агрессивному поведению, которое многими из них оценивается позитивно, отождествляется с мужественностью и лидерством. Они не только не скрывают свою готовность к применению агрессии, но и всячески демонстрируют это окружающим.

Результаты сравнительного анализа черт личности подростков мужского и женского пола, обследованных по опроснику «Мини-мульт», представлены в Таблица 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа черт личности подростков мужского и женского пола по опроснику «Мини-мульт» (Т – критерий Стьюдента)

Наименование показателя	Т-критерий	Уровень значимости P<=0,05	Среднее значение	
			«М» N=188	«Ж» N=83
Ложь	5,465	0,000*	1,739	1,000
Достоверность	2,374	0,019*	5,941	5,159
Коррекция	1,634	0,103	6,495	5,890
Ипохондрия	1,299	0,195	4,973	4,512
Депрессия	1,363	0,174	6,936	6,402
Истерия	0,696	0,487	9,787	9,512
Психопатия	2,099	0,037*	8,707	8,000
Паранойя	2,291	0,023*	5,862	5,098
Психастения	-0,571	0,568	7,245	7,512
Шизоидность	1,707	0,090	9,176	8,134
Гипомания	-1,158	0,248	6,271	6,622

Примечание: «*» - значимые различия между группами при P <= 0,05

Данные таблицы показывают, что достоверно значимые различия между чертами личности подростков женского и мужского пола были получены по следующим показателям: «ложь», «достоверность», «психопатия», «паранойя».

Средние значения по шкале «лжи» выше у подростков мужского пола, что характеризует их как более неискренних и желающих скрыть истинную информацию о себе. Повышенное значение по шкале «достоверности» у

Промышленные роботы получили широкое применение в машиностроении и приборостроении ещё в конце XX века (1976–1980 гг.). В 80-е годы XX века начинается их использование в лёгкой промышленности, в городском хозяйстве, при добыче угля, горных разработках, на транспорте. В машиностроение включились автомобильная, авиационная промышленность, вагоно- и локомотивостроение, двигателестроение, станкостроение, машиностроение для лёгкой, пищевой и химической отраслей, сельскохозяйственное машиностроение и т.д.; в приборостроении, кроме собственно производства приборов, – электротехническая, электронная, радиотехническая промышленность. В наше время можно выделить основные направления применения роботов: опасные спасательные и боевые операции, сфера домашнего обслуживания, выполнение однообразных манипуляций, требующих высокой точности, медицина, космические исследования.

Заметна широта и разнообразие видов и масштабов технологических процессов, подлежащих роботизации в различных отраслях. Но в то же время можно найти много общего в них, если классифицировать не по отраслям, а по единым технологическим признакам. Тогда удаётся составить представление о некотором достаточно ограниченном количестве типов робототехнических систем, необходимых для использования во всём многообразии производственных и технологических процессов.

Это справедливо и для остальных сфер применения робототехники, указанных выше, в том числе для работы в экстремальных условиях. Однако если в обычных производственных условиях человек может наблюдать, контролировать и вообще вмешиваться в действия, переналаживать робототехнические системы, непосредственно находясь около них, то в экстремальных условиях он должен всё это делать с помощью дистанционной системы наблюдения и управления и линиях связи. Возникают вопросы эргономики и инженерной психологии – как сочетать в едином комплексе человека-оператора и робототехническую систему, иными словами, встают проблемы человеко-машинных (эргатических) роботизированных систем.

Принципиальный вопрос, возникающий при внедрении роботов, – это «взаимоотношение» между роботом и человеком в производственной и непроизводственной сферах.

Этот вопрос имеет давнюю историю. Легенды об искусственном человеке появились задолго до возникновения термина «робот». Уже в «Иллиаде» Гомера (VI в. до н.э.) есть такие строки:

…Навстречу ему золотые служанки вмиг подбегали,
Подобные девам живым, у которых
Разум в груди заключён, и голос, и сила,
Которых самым различным трудам обучали
Бессмертные боги…

Здесь роботы – служанки – представлены как помощники в трудовой деятельности. Однако чаще искусственные существа в романах повергают в ужас своего создателя, становятся врагами человека.

Различные виды «механических людей» создавались ещё в XVII–XVIII вв. – этап классической науки. Это были искусно сделанные механические автоматы, они могли выполнять простые движения, играть на музыкальных

инструментах. Создавались и устройства, имитирующие движения человека, его рук или ног. Например, известно, что И. П. Кулибин для офицера, потерявшего ногу выше колена, сделал протез – ногу с шарниром в колене и ступне с механическим управлением, и сделал её настолько искусно, что офицер мог не только хорошо ходить, но и танцевать мазурку. Как видим, уже тогда создание человекоподобных, антропоморфных устройств шло по двум направлениям – антропоморфных автоматов и антропоморфных устройств, управляемых человеком. В наше время эта тенденция получила новое развитие в автоматически действующих и дистанционно управляемых роботах.

С развитием техники антропоморфные автоматы качественно изменились, так как появилась возможность создания не только механических аналогий, отражающих внешний эффект движений человека, но и аналогий в поведении, в интеллектуальной трудовой деятельности человека и робота. Устройством, отражающим одну из особенностей живых существ – сохранение параметров внутреннего состояния при изменении внешних воздействий, был гомеостат Эшби (1940 г.). В начале 60-х годов (этап неклассической науки) в университете имени Дж. Гопкинса (США) было создано устройство, оборудованное радиолокатором и фотодатчиками, которое перемещалось по коридорам, поддерживая заданную дистанцию от стен. Оно могло самостоятельно находить электрическую розетку на стене, включаться в неё и подзаряжать свои аккумуляторы. Подобные эксперименты породили гипотезу о том, что аналоги во внешнем поведении автомата и живого существа, быть может, являются более глубокими и отражают общие законы, свойственные как живым существам, так и автоматам. Возникновению такого рода гипотез немало способствовало становлению кибернетики, которую её основатель Н. Винер определил как науку об общих законах управления в живой природе, в технике и в обществе. Однако, признавая, что такие законы существуют и что их открытие дало значительный импульс развитию теории и техники управляемых и информационных систем, вместе с тем необходимо проявлять большую осторожность при проведении аналогий между живым существом и машиной.

Применительно к автоматам, воспроизводящим движения или особенности внешнего поведения живых существ, используется термин «робот», введённый чешским писателем Карелом Чапеком в романе «РУР» (Россумские Универсальные Роботы) и обозначавший механических людей, созданных для замены рабочих.

Промышленный робот предназначен для выполнения движений, производящихся до этого рукой рабочего. Здесь имеется аналогия движений человека и автомата по внешним проявлениям и конечным результатом. Но отсутствует аналогия во внутреннем «механизме» движений руки манипулятора (робота) и руки человека, а также в системе управления ими. Промышленные роботы, внедрённые в производство, в большинстве своём действуют ещё по жёсткой программе, хотя и легко переналаживаемой. Таким образом, аналогия между человеком и автоматом в таких роботах (первого поколения) заканчивается внешним сходством в движениях рук. Роботы же следующих поколений – адаптивные, с элементами искусственного интеллекта, – позволяют говорить о более глубокой аналогии.

Роботом в широком смысле называют электронную вычислительную машину, выполняющую операции, ранее считавшиеся привилегией интеллекта

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа агрессивности подростков мужского и женского пола по методике А. Басса и А. Дарки (Т – критерий Стьюдента)

Наименование показателя	Т-критерий	Уровень значимости P <= 0,05	Среднее значение	
			«М» N=188	«Ж» N=83
Физическая агрессия	3,155	0,002*	6,835	5,663
Вербальная агрессия	2,367	0,019*	7,777	7,012
Косвенная агрессия	-1,010	0,313	4,362	4,627
Негативизм	1,843	0,068	2,910	2,530
Раздражительность	-0,786	0,433	5,44	5,71
Обида	0,831	0,407	4,702	4,494
Подозрительность	-0,938	0,349	5,5106	5,7590
Чувство вины	-3,999	0,000*	6,191	7,169
Индекс агрессивности	2,084	0,039*	18,968	17,301
Индекс враждебности	-0,043	0,966	10,234	10,253

Примечание: «*» - значимые различия между группами при P <= 0,05

Их представленной таблицы видно, что в результате проведенного сравнительного анализа выявлены достоверно значимые различия в проявлении агрессивности между подростками мужского и женского пола по следующим показателям: «физическая агрессия», «вербальная агрессия», «чувство вины», «индекс агрессивности».

Среднее значение интегрального показателя «индекс агрессивности» выше в группе подростков-мальчиков, что указывает на их большую склонность решать возникающие проблемы агрессивными способами. При этом повышение значений по шкале «физическая агрессия» и «вербальная агрессия» у подростков мужского пола свидетельствует о том, что для них характерно прямое, открытое выражение агрессии, которая преимущественно направлена на других (гетероагрессия). Девиантные девочки отличаются повышенным значением по шкале «чувство вины» в сравнении с подростками мужского пола, что свидетельствует об их большей осознанности последствий своего поведения, а также склонности к проявлению аутоагрессии.

Полученные гендерные различия в проявлении агрессивности у подростков, в целом соответствует традиционным представлениям о том, что агрессивное поведение больше характерно для представителей мужского пола. При этом девиантных мальчиков отличает склонность к проявлению прямой, физической, плохо контролируемой агрессии, тогда как девочкам свойственна враждебность, косвенная, вербальная агрессия и выраженное чувство вины (Ковалев П.А., 1996; Жигинас Н.В., 2002; Степанян А.Ю., 2007; Исаева М.А., 2008; Крючкова А.С., 2016). Вышеуказанные особенности в проявлении

девиантных подростков мужского и женского пола, нарушивших различные правовые нормы.

Изложение основного материала статьи. В качестве объекта исследования выступили девиантные подростки в количестве 271 человека в возрасте от 11 до 18 лет, из них 188 подростков мужского пола и 83 подростка женского пола. Сформированная выборка включила в себя следующие категории подростков:

подростки мужского и женского пола, отбывающие наказание в воспитательных колониях Центрального Федерального округа (119 человек);

подростки мужского пола, обучающиеся в специальной общеобразовательной школе закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением (49 человек);

подростки мужского пола, содержащиеся в следственном изоляторе в качестве подозреваемых и обвиняемых (30 человек);

подростки мужского и женского пола, обучающиеся в специальных профессиональных училищах закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением (70 человек).

В ходе исследования использовался следующий психодиагностический инструментарий: личностный опросник Г. Айзенка (EPQ), опросник уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки, индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (ИТО), личностный опросник «Мини-мульт» (сокращенный вариант миннесотского многомерного личностного опросника MMPI) в адаптации Ф.Б. Березина и М.П. Мирошникова, многофакторный личностный опросник FPI (форма В).

Результаты сравнительного анализа подростков мужского и женского пола по параметру «агрессивность», обследованных по методике А. Басса и А. Дарки представлены в таблице 1.

человека. Например, говорят «робот-переводчик», «робот-шахматист» и т. п. Здесь тенденция антропоморфизма проявляется уже в проведении аналогии между «интеллектуальной» работой машины и человека при отсутствии (в отличие от промышленного манипуляционного робота) двигательной, механической аналогии.

На определённом этапе развития техники манипуляторов, с одной стороны, и алгоритмов решения «интеллектуальных» задач – с другой, возникла возможность объединения обоих подходов. Одной из практических попыток в этом направлении была работа Г. Эриста, который в 1962 г. присоединил манипулятор к вычислительной машине. ЭВМ формировала сигналы управления на электродвигатели манипулятора, используя сигналы о положении механической руки в пространстве, сигналы тактильных датчиков и фотодатчиков, установленных на схвате руки. Это был один из первых манипуляторов, управляемых от ЭВМ (МН-1). Программы управления были ещё несовершенны: наиболее сложная из них сводилась к тому, что рука перемещалась вдоль поверхности стола и, натолкнувшись на предмет, брала его и сбрасывала в бункер.

Более сложное устройство было построено в Массачусетском технологическом институте (США). Робот представлял собой сочетание манипулятора с телевизионной камерой (система глаз-рука). Наличие визуальной обратной связи позволяло решать сложные задачи, например он мог поймать мяч, брошенный в его направлении. Разработанная в Стэнфордском университете в начале 70-х годов система глаз-рука уже могла самостоятельно осуществлять сборку водяного насоса из деталей, расположенных в беспорядке на рабочем столе. Японская фирма «Хитачи» создала систему, способную собрать деталь по чертежу: машина изучает проекции узла на чертеже, составляет план сборки и осуществляет его. Хотя возможности такой системы пока весьма ограниченны, она наглядно демонстрирует перспективы использования робототехники в автоматизации технологических операций.

Наряду с разработкой манипуляционных систем получили дальнейшее развитие и исследования в области автономного перемещения роботов. Здесь произошёл синтез идей искусственного интеллекта и принципов самодвижущихся аппаратов. В начале 70-х годов в Стэнфордском университете был создан робот «Шейки» – мобильное радиоуправляемое устройство с телевизионной камерой. Управление осуществлялось с помощью формального языка. Робот анализировал ситуацию и планировал свои действия, направленные на выполнение задач, поставленных оператором. Он мог обходить различные препятствия на своём пути, проходить лабиринты.

В 40–50-е годы в связи с развитием атомных исследований получили распространение копирующие манипуляторы. Они позволяли человеку-оператору дистанционно выполнять механические действия с радиоактивными или химическими материалами, которые находились в изолированной камере. Такие манипуляторы состояли из двух идентичных механизмов, расположенных по разные стороны стены камеры и связанных между собой механической передачей. Человек перемещал задающий механизм, и эти движения копировались исполнительным механизмом. В дальнейшем с развитием телемеханики и техники следящих систем оказалось возможность размещать исполнительную и задающую части копирующей системы на

большом расстоянии. Механическая рука при этом управляется электромеханическими сигналами, вырабатываемыми человеком-оператором с помощью задающего устройства. За процессом управляемого им движения исполнительного механизма оператор наблюдает с помощью телевидения. Это было началом к созданию современных систем видеонаблюдения и других.

Здесь приведены лишь некоторые примеры того, как в переходе из одной научной революции к другой в истории науки закладывались зачатки робототехники, которая в своём развитии захватила все этапы истории науки и медленно развиваясь, достигла в настоящее время своего развития и процветания.

Выводы. В настоящее время, даже дети 5-6 классов могут создавать системы, описанные выше. Есть множество конструкторов, которые помогают детям моделировать, конструировать, проектировать, программировать свои программные конструкции. Сейчас доступны каждому желающему следующие конструкторы в порядке сложности и «продвинутости» их компонентов:

LEGO
HUNO
ROBOTIS
Robobuilder.

В России на данный момент присутствуют лишь зарубежные аналоги, потому что российских конструкторов просто нет, есть отдельные наработки, но достаточно сырые.

Возможности развития робототехники в XXI веке огромны, если даже исходить из того, что дети могут создавать свои серьёзные конструкции, и те описанные выше примеры робототехнических систем XIX-XX веков уже доступны детям.

Организация работы учащихся средних школ с конструктором базируется на принципе практического обучения. Учащиеся сначала обдумывают, а затем создают различные модели. При этом активизация усвоения учебного материала достигается благодаря тому, что мозг и руки «работают вместе». При сборке моделей, учащиеся не только выступают в качестве юных исследователей и инженеров. Они ещё и вовлечены в игровую деятельность. Играя с роботом, школьники с лёгкостью усваивают знания из естественных наук, технологии, математики, не боясь совершать ошибки и исправлять их. Ведь робот не может обидеть ребёнка, сделать ему замечание или выставить оценку, но при этом он постоянно побуждает их мыслить и решать возникающие проблемы.

Существуют много конкурсов по робототехнике в разных городах, например, первенство КРОК по робототехнике для школьников (Москва), фестиваль мехатроники и робототехники (Санкт-Петербург), открытый городской конкурс робототехники для школьников «РОБОТ» (Казань), фестиваль образовательной робототехники (Улан-Удэ), окружной робототехнический фестиваль «РобоФест-Урал», Уральский робототехнический фестиваль (Екатеринбург), открытый окружной робототехнический фестиваль «РобоФест-Юг», всемирная олимпиада роботов (WorldRobotOlympiad), Сочи, краевой робототехнический конкурс «Робофест» (Чита) и много других городов и названий.

Перед нашими детьми открыты огромные перспективы собственного развития при использовании и изучении различных конструкторов. Есть

восприимчивостью и податливостью к влиянию окружающей действительности. Такое сочетание способствует быстрому усвоению различных девиантных форм поведения, которые в своем многообразии могут выражаться как в совершении незначительных проступков, так и в жестоких преступлениях.

Подростковая преступность как крайняя форма девиантности представляет наибольшую социальную опасность и поэтому является особенно актуальной проблемой для научного исследования. Не смотря на внешнюю схожесть признаков, которые характеризуют данное явление, внутреннее содержание количественно и качественно меняется. Все чаще преступления совершаются подростками из благополучных семей, которые имеют достаточный уровень материального обеспечения и в которых ребенок воспитывается обоими родителями (Е.В. Васкэ, А.А. Сержантова). Растет количество преступлений, носящих не ситуативный, а предумышленный характер [3]. Современными подростками часто руководит не стремление к материальному обогащению, а получение удовольствия от самого процесса совершения преступления [7]. Большое распространение получают насильственные преступления, совершенные подростками на почве расовой и национальной вражды (О.Д. Гурина, Д.С. Ошевский, Е.Г. Дозорцева, Ф.С. Сафуанов и др.). По данным опроса сотрудников ОВД, 62,2% из них отметили рост общественно опасных деяний у девочек [5]. При этом в местах лишения свободы девочки составляют значительную часть осужденных, совершивших преступления против личности [2].

Актуальность исследований в области подростковых правонарушений подчеркивает и недавно принятый Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», согласно которому одним из основных направлений по профилактике правонарушений в нашей стране является «предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних» [1].

Перед психологом, занимающимся проблемой отклоняющегося поведения подростков, прежде всего стоит задача раскрытия и описания внутренних причин возникновения такого поведения. Несмотря на то, что наукой накоплен обширный опыт по проблеме детерминации поведенческих отклонений, вышесказанное свидетельствует о потребности в новых научных знаниях, которые бы учитывали современные тенденции и динамику преступности несовершеннолетних.

Основной концептуальной моделью нашего исследования выступил чертографический подход к изучению личности (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, Г. Олпорт, Р.Маккрей, П. Коста и др.), который предполагает выявление устойчивых личностных диспозиций (черт), отражающих повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида. Общая гипотеза исследования содержала в себе предположение о наличии в структуре личности подростков с девиантным поведением специфических личностных черт, выступающих в качестве детерминант отклоняющегося поведения. Одна из задач исследования состояла в установлении гендерных различий черт личности подростков, нарушивших различные правовые нормы.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ и изложение результатов сравнительного исследования черт личности

2. Баранов А.А., Кучма В.Р., Скоблина Н.А. и др. Основные закономерности морфофункционального развития детей и подростков в современных условиях. // Вестник РАМН. 2012. № 12. С. 35-40.

3. Попова А.А. Становление культуры здоровьесбережения современных школьников. // Психология и педагогика на современном этапе. – 2015. - № 6. – С. 27-30.

4. Скляров Д.А., Скляров А.В., Мунчаев К.М. Двигательная активность школьников и оптимальная физическая нагрузка как здоровьеукрепляющие факторы. // Известия ДГПУ. Психолого–педагогические науки. 2011. № 3. С. 78–80.

5. Хетагурова Л.Г., Салбиев К.Д., Урумова Л.Т. и др. Сезонные особенности хроноадаптации психофизиологических функций у студентов СОГМА. // Эколого-физиологические проблемы адаптации: Матер. XI международного симпозиума. – М.: РУДН. 2003. С. 592-593.

6. Шутова С.В., Муравьева И.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС. // Вестник ТГУ. 2013. Т. 18. Вып. 5. С. 2831-28-40.

Психология

УДК 159.9.072.43

адъюнкт Кириллова Елена Борисовна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Санкт-Петербургский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической детерминации девиатного поведения подростков, которая рассматривается в рамках диспозиционной теории личности. Представлены результаты сравнительного исследования черт личности девиантных подростков мужского и женского пола, *нарушивших различные правовые нормы.*

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, несовершеннолетние правонарушители, черты личности, гендерные различия.

Annotation. The article covers the problem of psychological determination of deviant behavior among adolescents, which is considered in the framework of dispositional personality theory. It presents the results of a comparative study of personality traits of deviant adolescents of both sexes who have violated various legal regulations.

Keywords: deviant behavior, teenagers, juvenile offenders, personality traits, gender differences.

Введение. Проблема девиантного поведения подростков уже на протяжении долгого времени не теряет своей актуальности и представляет собой не только широкое поле для научной деятельности, но и серьезную социальную проблему. Подростки являются наименее защищенной частью населения и при этом обладают на данном возрастном этапе наибольшей

возможности участия в различных конкурсах, где можно общаться с другими детьми, смотреть на их модели, сравнивать и усовершенствовать свои. Главное иметь желание, упорство и целеустремлённость. Необходимо помнить, что интеллект даже совершенного робота создается людьми, значит, все в наших руках: и надежность, и безопасность и дальнейшее развитие робототехники.

Литература:

1. Википедия – свободная энциклопедия [официальный сайт]. URL: //https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0 (дата обращения 30.11.2016)

2. Кедров Б. М.О повторяемости в процессе развития. Издание второе, стереотипное. Серия «Из наследия Б. М. Кедрова». М., Издательство «Дом Книга», 2006.152 с.

3. Ладыгина И.В. Философские основания робототехники. // Гуманитарный вектор. Серия: Философия, культурология. 2016. Т. 11. № 1. С. 28-35

4. Попов Е. П., Ющенко А. С. Роботы и человек. М.: Наука, 1984. 112 с.

5. Халамов В.Н. Что такое образовательная робототехника? Мнение экспертов комиссии Совета Федерации [электронный ресурс]. URL:http: //www. http://www.pvsm.ru/robototehnika/107715 (дата обращения 21.11. 2016)

Педагогика

УДК 37.013

кандидат философских наук, доцент Лайпанова Фатима Хутовна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук Байрамкулова Аминат Хутовна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
аспирант Эльканов Магомет Дахирович
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержания, формы и методов работы социального педагога с детьми девиантного поведения. В центре внимания социального педагога находится успешная интеграция детей в общество как альтернатива дезинтеграции, «выпадению» из нормальных социальных отношений. В работе подчеркнута востребованность социального педагога, связанная с потребностью социума в активной профилактике отклоняющегося поведения детей.

Ключевые слова. Девиантное поведение, социальный педагог, адаптация, интеграция, дезадаптация, профилактика, коррекция.

Annotation. The article investigates the content, forms and methods of work of the social teacher with children of deviant behavior. The focus of the social teacher is the successful integration of children into the society as an alternative to

disintegration, "falling out" of normal social relations. The article highlight the importance of a social educator associated with the need of society in the active prevention of deviant behavior of children.

Keywords: Deviant behavior, social worker, adaptation, integration, maladjustment social maladjustment, prevention, correction.

Введение. Система образования выполняет важную функцию формирования и развития личности. Однако социально-экономическая нестабильность в стране привела к ослаблению интереса педагогов и родителей к воспитанию подрастающего поколения. Дети и подростки, чье мировоззрение находится в процессе становления, а аморфная система ценностей трансформирующегося социума не может сформировать необходимые ориентиры поведения, оказались в сложном положении. В этой связи сегодня все активнее в процессы социализации школьников включаются социальные педагоги и социальные работники, основная задача которых заключается в том, чтобы помочь детям и взрослым, попавшим в сложную жизненную ситуацию.

Количество школьников с проблемами и отклоняющимся поведением неуклонно растет. Рост правонарушений и ненормативного поведения среди школьников, распространение таких явлений, как психологическая незрелость и педагогическая запущенность необычайно актуализируют работу социального педагога.

Причин роста отклоняющегося поведения немало. В своей статье мы хотим выделить недостатки социально-педагогической работы в школах, неумение преодолеть недостатки, связанные с индивидуальными особенностями девиантных школьников.

Формулировка цели статьи. Изучить содержание, формы и методы работы социального педагога детьми девиантного поведения.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1. Определить сущность понятия «девиантное поведение».

3. Выявить особенности социально-педагогической и социально-психологической деятельности социального педагога с детьми по преодолению девиантного поведения.

Изложение основного материала статьи. Девиантное, отклоняющееся поведение, является объектом изучения психологии, педагогики, медицины, социологии, философии и других наук. Данная проблема не имеет однозначного решения. Многообразие подходов проявляется и при практической помощи: диагностике, профилактике и коррекции отклоняющегося поведения. В своей работе мы будем использовать понятия «отклоняющееся поведение» и «девиантное поведение» как синонимы.

Термин «поведение» в психологическом словаре определяется посредством понятия «активность» как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью». [4; 276] Активность может обладать внешними и внутренними признаками. Под внешней активностью человека принято понимать любые внешние проявления в виде действий, поступков. Внутренними элементами поведения являются мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции. Таким образом, исследование поведения в форме внешних действий и поступков следует

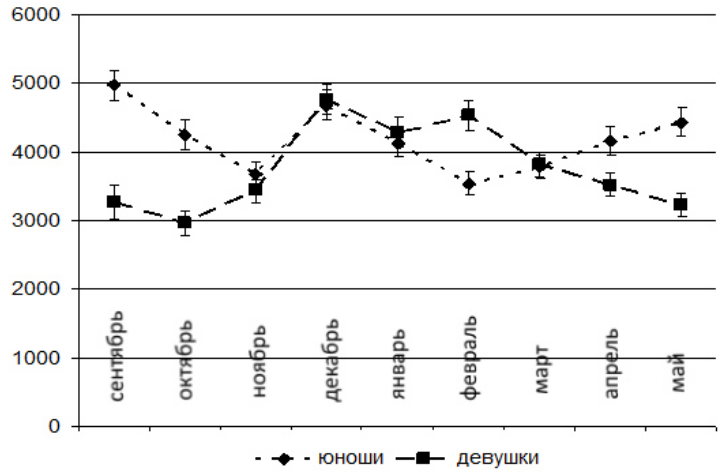


Рис. 6. Мощность сверхнизкочастотной составляющей (VLF) у подростков в динамике учебного года

Динамика мощности сверхнизкочастотной составляющей спектра (VLF) у юношей отражала высокий уровень надсегментарного уровня регуляции сердечной деятельности в начале учебного года (в сентябре) и декабре, тогда как у девушек максимум значений этого показателя приходился на зимний период.

Выводы. Исходя из полученных результатов можно сделать следующие выводы:

У юношей и девушек со средним уровнем физической работоспособности в динамике учебного года выявляются различия уровня реагирования на зрительный стимул.

У девушек в отличие от юношей выявлены более очевидные сезонные изменения функциональных показателей (зрительно-моторного реагирования и показателей вариабельности сердечного ритма).

Наименее благоприятный период, характеризующийся снижением зрительно-моторного реагирования и возрастанием напряжения регуляции сердечной деятельности, у девушек приходится на зимние месяцы, а у юношей – на осенний и весенний периоды.

Полученные результаты могут лечь в основу формирования программы здоровьесбережения в условиях школьного образования для обучающихся со средним уровнем физической работоспособности.

Литература:

1. Баевский Р.М., Семенов Ю.Н., Черникова А.Г. Анализ вариабельности сердечного ритма с помощью комплекса «Варикард» и проблема распознания функциональных состояний. Хронобиологические аспекты артериальной гипертензии в практике врачебно-летной экспертизы. – М. 2000. С. 167-178.

весенний период установлено постепенное его возрастание. У девушек с ноября выявлено значительное понижение вплоть до февраля, после чего – возрастание. То есть наибольшие различия мощности низкочастотной составляющей спектра у юношей и девушек показаны в зимний период. Поскольку повышение данного показателя отражает стимуляцию ядра солитарного тракта через I1-рецепторы и α2-адренорецепторы, в результате чего происходит стимуляция тормозных интернейронов, подавляющих активность вазоконстрикторной и кардиоакселерирующей зон вазомоторного центра, и, соответственно, симпатической иннервации сердца и сосудов, то снижение в зимний период показателя LF у девушек свидетельствует о возрастании активности симпатической нервной системы в этот период и, таким образом, о более напряженном режиме работы сердца (рис. 5).

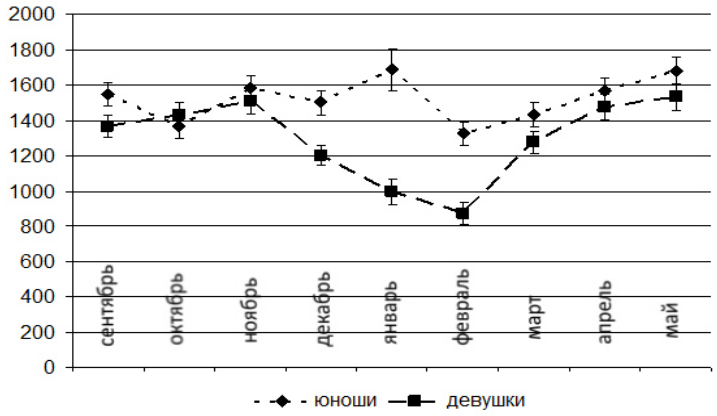


Рис. 5. Мощность низкочастотной составляющей (LF) у подростков в динамике учебного года

проводить как процесс взаимодействия личности с социальной средой, опосредованный внутренней активностью личности ее индивидуальными особенностями.

Человек социален по своей сущности, а поведение личности в целом является отражением процесса социализации. Формирование личности детей происходит в результате преломления социальных норм сквозь призму их индивидуальных особенностей.

Обратимся к определению отклоняющегося поведения. В научной литературе можно встретить разные определения отклоняющегося поведения. Однако наиболее часто употребляемым является определение посредством сравнения отклоняющегося поведения с социально приемлемым, одобряемым в обществе, поведением. Отклоняющееся поведение, напротив, не одобряется, так как, не соответствует основным общественным установкам и ценностям.

Однако, социальные нормы, критерии нормального и анормального поведения постоянно меняются. Следовательно, можно утверждать, что девиантное поведение - это нарушение не любых, а лишь наиболее важных для данного общества в данное время социальных норм. Оно наносит вред устоям общества, но еще больше человек наносит урон самому себе. Поэтому, нужно отметить деструктивность девиантного поведения, особенно в случаях, когда формируется стойкая привычка. В крайних своих проявлениях девиантное поведение представляет непосредственную угрозу для жизни, например суицидальное поведение, преступления и т.д.

Найти компромисс между личными потребностями и требованиями окружающей его социальной среды непросто, особенно для становящейся личности. Умело сочетать личные интересы и ценностями общества, не растеряв собственное «Я», способна личность с высокой степенью адаптации. Важным признаком отклоняющегося поведения является индивидуальное и возрастно-половое своеобразие и то, как человек переживает отклоняющееся поведение.

Исходя из всего сказанного выше, можно дать следующее определение отклоняющегося (девиантного) поведения - это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

На индивидуальном же уровне девиантное поведение выглядит более проблематичным, так как оказывается связанным с такими негативными феноменами, как реальный ущерб для жизни самой личности или окружающих людей, конфликт девиантной личности с социальным окружением, ее социальная дезадаптация. Следовательно, на личностном уровне отклоняющееся поведение - это социальная позиция личности, выступающая в форме девиантного стиля и образа жизни.

Приоритетной целью системной работы с школьниками девиантного поведения является своевременное обнаружение проблемы. Основное направление работы с такими детьми - изучение семьи, постоянная работа с учащимися и их родителями. Задачи, которые призваны решать работники образовательных учреждений в работе с так называемыми «трудными» детьми заключаются в обеспечении вовлечения их во внеурочную деятельность и содействие социальной адаптации к условиям обучения, созданию психологического комфорта в школе.

Сегодня во многих школах в штате имеется социальный педагог, который непосредственно работает с социально незащищенной категорией школьников. Его профессиональные обязанности предполагают анализ данных школьников по социальному статусу; изучение социально-бытовых условий; посещения «трудных» детей из социально незащищенных, неблагополучных семей на дому и др.

Социальный педагог, совместно с другими работниками проводит индивидуальную профилактическую работу с учащимися и их родителями. Индивидуальная профилактическая работа проводится с той категорией школьников, которые систематически пропускают занятия, часто нарушают дисциплину, проявляют элементы девиантного поведения.

Профилактическая работа со школьниками девиантного поведения имеет широкий спектр проблемных вопросов. Однако учебно-воспитательная работа с этими школьниками обладает своей спецификой. Их воспитание тесно связано с перевоспитанием. Перевоспитание школьника - это такое изменение его сознания и поведения в результате целенаправленного педагогического воздействия, при котором происходит значительное усиление положительных тенденций нравственного развития личности, и одновременно, ослабевают отрицательные тенденции. Перевоспитание не может протекать успешно, если школьник сам не будет стремиться к преодолению своих личностных недостатков и тех трудностей, с которыми он встречается в жизни. Поэтому вовлечение трудного школьника в активную работу по самоисправлению является обязательным условием успеха в перевоспитании.

Профилактическая и коррекционная работа со школьниками, с характерными признаками девиантного поведения проводится с привлечением методов наблюдения и беседы, изучения продуктов детского творчества. Они рассчитаны на длительное и разностороннее изучение объективных условий жизни ребенка, его наклонностей и интересов.

В процессе наблюдения за школьником с характерными признаками девиации важно обращать внимание на все: внешний вид, выражение глаз, жестикуляция, походка, соответствие физического, интеллектуального, нравственного развития возрасту, настроение, жизненные цели и планы и т.д. С помощью бесед можно понять внутренний мир ребенка, определить мотивы его поведения.

По результатам диагностики социальным педагогом устанавливаются:

1. Школьники, нуждающиеся в коррекционной помощи.
2. Характер отклоняющегося поведения – диагноз.
3. Группа, к которой будет отнесен ребенок по диагнозу.
4. Методика (технология) коррекционной помощи в каждой группе.

Для каждого ученика, нуждающегося в коррекционной поддержке, составляется индивидуальная программа, а если таких детей несколько – то общая программа с индивидуальной коррекцией.

Коррекция агрессивного поведения школьников — неотъемлемая часть работы социального педагога, а основным компонентом данной деятельности является не только понимание природы агрессивности, но и учет возрастных особенностей школьников, знание основных форм и мотивов, способствующих преодолению негативных тенденций в поведении школьников той или иной возрастной группы.

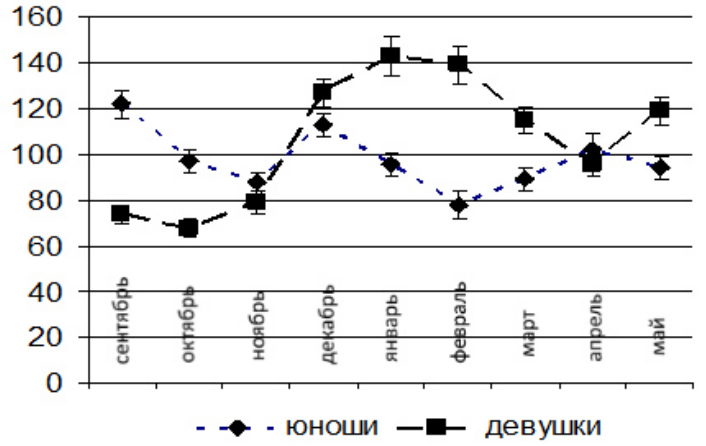


Рис. 3. Показатели индекса напряженности у подростков в динамике учебного года

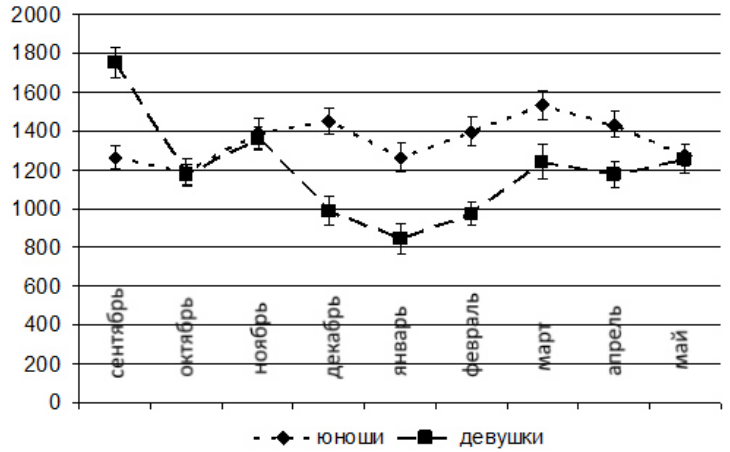


Рис. 4. Мощность высокочастотной составляющей (HF) у подростков в динамике учебного года

Мощность низкочастотной составляющей спектра (LF) – показатель, отражающий уровень активности вазомоторного центра. У девушек и юношей в декабре-феврале установлены значительные различия данного показателя. У юношей показатель LF в декабре и январе соответствовал уровню значений, наблюдаемых в осенний период, к февралю происходило его понижения, а в

активность. Эти авторы указывают, что у девочек в 16-летнем возрасте больше представлена диффузная бета-активность по сравнению с мальчиками. Таким образом, у девочек в данном возрастном периоде ЭЭГ параметры менее стабильны и, таким образом, действие внешних факторов может оказывать более выраженное влияние на их психические процессы относительно мальчиков. В том числе, это касается сезонных изменений параметров зрительно-моторного реагирования, что согласуется с данными литературы [2].

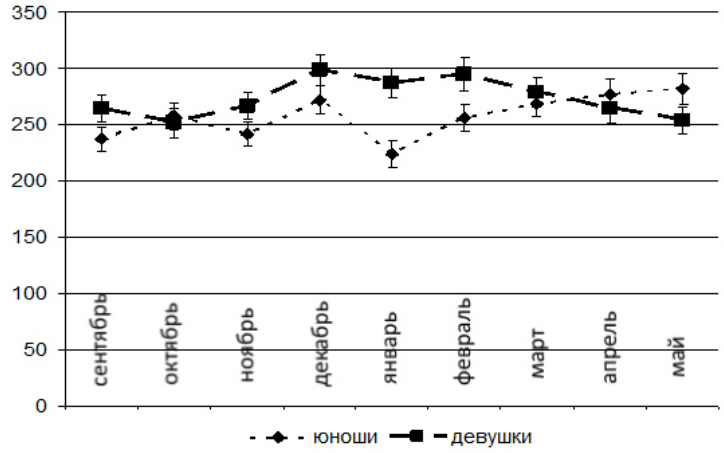


Рис. 2. Время реакции (мс) у подростков в динамике учебного года

Далее представлены результаты сравнительного анализа показателей вариабельности сердечного ритма у мальчиков и девочек в динамике учебного года (рис. 3-6). При сравнении показателей индекса напряжения в динамике учебного года показано, что у юношей менее выражены сезонные изменения данного показателя относительно девушек. Максимальное значение ИН у юношей приходится на сентябрь и декабрь. Тогда как у девушек пик значений индекса напряжения установлен в зимний период времени (рис. 3). Индекс напряжения характеризует изменение тонуса симпатической нервной системы: при даже незначительной нагрузке (как физической, так и эмоциональной) этот показатель может значительно возрастать. [3]

Мощность высокочастотной составляющей (HL), - показатель, отражающий уровень активации парасимпатической нервной системы, - у юношей изменялась в течение учебного года, как и индекс напряжения, менее выражено относительно девушек. У юношей установлено два пика увеличения мощности высокочастотной составляющей, один из которых приходился на ноябрь-декабрь, а второй – на февраль-апрель. У девушек максимальное значение данного показателя установлено в сентябре, и далее выявлено его снижение с максимумом в январе месяце, после чего наблюдали постепенное его повышение к марту (рис. 4).

Оптимизация деятельности по коррекции девиантного поведения школьников предполагает, прежде всего, работу с семьёй, с которой и надо начинать работу. После анализа отношений в семье, определения степени их несоответствия запросам детей, следует организовать коррекционную работу. Она может проводиться в индивидуальной или же групповой форме, хотя в работе с детьми более эффективной является индивидуальная работа.

Важную роль в профилактической и коррекционной работе занимает создание креативной среды по формированию круга интересов школьников, с учетом способностей и психологических особенностей характера. Одна из задач должна заключаться в разработке режима полной занятости, максимального сокращения свободного времени, системы занятий под постоянным контролем со стороны взрослых. При условии последовательности, постепенности приобщения девиантных школьников к различным видам социально признаваемой деятельности – трудовой, спортивной, художественной, организаторской и других, – важно соблюдать принципы позитивной общественной оценки, поощрения.

Не секрет, что в современной школе существует большой разрыв между учителями и учащимися, выражающийся во взаимном непонимании, непринятии представителями одной социальной группы норм и ценностей другой. В такой ситуации невозможно достичь высокого уровня взаимного доверия, во многом определяющего эффективность работы. У учителей школы часто бывают «любимчики?», которых любят, оберегают и не ругают, если даже они провинилисчь в чем-то. За что и кого больше всех ругают учителя в школе? Ответ вероятен – «за плохое поведение» и за невыполнение домашнего задания.

Выводы. На основе вышесказанного, можно предложить мероприятия по проведению коррекционной работы среди школьников, склонных к девиантному поведению.

Существует три основных параметра, определяющих условия социальной работы с детьми:

1) уровень тревожности,
2) степень усвоения правил и норм межличностного общения,
3) наличие явной или скрытой склонности к агрессии.

Прежде всего, хотелось бы отметить тот факт, что имеется необходимость создать связующее звено между детьми, родителями и взрослыми педагогами. Это может выполнить социальный педагог. Опыт работы социального педагога в школах уже имеется, но не все еще понимают необходимость введения во всех школах специалиста – педагога по социальной работе.

В тех случаях, когда учебная деятельность и поведение ребенка вызывают опасения, создают проблему для сверстников и учителей, социальный педагог вправе (и должен) обратиться в соответствующие полномочные социальные инстанции.

Работа социального педагога с детьми девиантного поведения или же с проявлениями агрессии носит преимущественно организационно-профилактический характер. Работники образовательных учреждений при этом руководствуются действующим законодательством, стремятся удовлетворить потребности учащихся и при этом учитывать возможности их семей. Учителя не обязаны устранять причины бедности, девиантного или делинквентного поведения своих учеников, так же как и другие симптомы их

социального неблагополучия. Социальный работник, социальный педагог, посещая семьи учащихся, зная положение ребенка в школе и классе, его нужды и беды, поощряет родителей максимально использовать образовательные возможности школы, например, возможность наладить межличностные отношения в семье с помощью школьного психолога, принять участие в общественной акции, организуемой социальным педагогом, использовать возможности дополнительного образования, если ребенок проявляет особые способности к какому-либо виду деятельности и т.д.

Часто объектом социальных служб становятся дети, нуждающиеся в социальной помощи. Это неуспевающие дети, которые в силу своих способностей не могут усвоить материал школьного курса. Это дети, которые переживают стрессы или в коллективе сверстников в школе или семье. Это дети больные, с теми или иными недостатками, школьники, которые приобщились к наркотикам или алкоголю. Чаще всего они состоят на учете в комиссии по делам несовершеннолетних. Однако в их числе могут оказаться также одаренные дети. Работа с ними требует особых навыков и умений со стороны социального педагога.

Социальный педагог становится организатором внеурочного времени школьника, координируя свою воспитательную работу с родителями. Ведь в соответствии со ст.18, раздела 2 Закона «Об образовании» семья является агентом первичной социализации ребенка. [5] Обязанность родителей заложить основы развития ребенка – интеллектуального, физического и нравственного.

Социальный педагог также координирует работу педагогического коллектива с трудными детьми, с окружающей социальной микросредой и общественностью микрорайона. Социальный педагог периодически информирует педагогический коллектив школы о психологическом климате в классах, о каждом трудном ребенке и об оказании ему помощи. Детей, исключенных из школы, социальный педагог помогает устроить в другую школу.

Выявляя проблемы и трудности в сфере семьи, общения и отношения людей, социальный педагог дифференцирует выявленные проблемы и «выводит» на их решение социальных работников, специалистов различного профиля и ведомственной подчиненности.

Особое значение в работе по профилактике и коррекции девиантности школьников имеют личностные качества социального педагога, его профессионализм, умение найти общий язык со школьником, обеспечить взаимодействие всех участников процесса. Для результативной, успешной деятельности социальному педагогу нужно профессионально владеть диагностической, организаторской, прогностической, профилактической, социально-терапевтической, охранно-защитной, коррекционно-педагогической функциями.

Результаты деятельности социального педагога могут быть преумножены при наличии объективных факторов. К ним в первую очередь относятся комфортные условия в учебных заведениях – психологические и социальные. Социальная реабилитация школьников девиантного поведения требует особой среды взаимного доверия, признания достоинств каждого школьника, независимо от статуса родителей, интеллектуальных и иных возможностей самих школьников, взаимного сотрудничества с педагогическим коллективом.

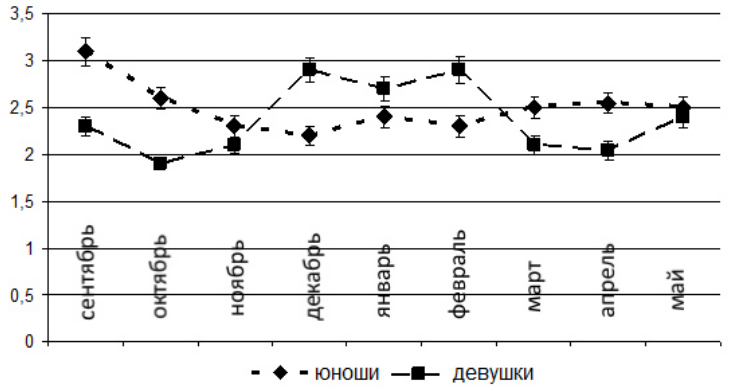


Рис. 1. Уровень сенсомоторных реакций (усл.ед.) у подростков в динамике учебного года

Интересно отметить, что между временем реакции и уровнем сенсомоторных реакций у девушек (в отличие от юношей) выявлены корреляционные связи на протяжении всего периода обследования: при повышении времени реакции у девушек наблюдали снижение уровня сенсомоторных реакций. Под временем реакции понимают промежуток времени между началом определенного сигнала и объективно регистрируемым началом заранее условленного ответного движения [6]. При этом для зрительного анализатора характерно проведение сигнала не только по классическому пути, но и дополнительному (ретикуло-тексто-таламо-кортикальному), что обеспечивает множественность источников поступления информации в сенсомоторную кору. Время реакции зависит от двух параметров: премоторного, связанного в основном с восприятием и анализом поступающей стимуляции, а также моторного, который связан с реализацией движения. Оценка вариабельности этих параметров показала несхожесть характера их изменений у человека, находящегося в разных функциональных состояниях, а также находящихся на разных этапах онтогенеза [4]. Исходя из этого можно сделать предположение о том, что различия динамических изменений показателей зрительно-моторной реакции у юношей и девушек может быть связаны с половыми различиями в функциональном становлении регуляторных систем в данный период онтогенеза. У девушек в 15-летнем возрасте повышается секреция фолликулостимулирующего гормона и значительно усиливается циклическая экскреция лютеинизирующего гормона. При этом на фоне доминирующего а-ритма в этом возрасте у девушек отмечается увеличение количества медленных волн и участков быстрой низкоамплитудной активности, что связано с усилением влияний структур средней и задней областей гипоталамуса, регулирующих секрецию гонадотропных гормонов. По другим данным (Анохина, 2000; Горбачевская, Кожушко, 1990) половые различия нейрофизиологических показателей к концу подросткового возраста затрагивают в большей степени бета-ритмическую

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа функциональных показателей у юношей и девушек со средним уровнем физической работоспособности, т.е. с оценкой ИГСТ=65-79,9.

Обследование проводили в спокойном состоянии в утренние часы (с 10.00 до 11.30) в динамике учебного года (в середине каждого месяца: с сентября по май). Контроль исследуемых психофизиологических характеристик осуществляли с использованием устройства психофизиологического тестирования УПФТ «Психофизиолог» («Медиком МТД», г. Таганрог). Определяли показатели простой зрительно-моторной реакции (уровень сенсомоторной реакции и время реакции) и вариабельности сердечного ритма (индекс напряжения (ИН), мощность высокочастотной составляющей спектра (HF), мощность низкочастотной составляющей спектра (LF) и мощность сверхнизкочастотной составляющей спектра (VLF)).

Статистическую обработку результатов исследования проводили с использованием пакета программ Statistica 8.0 («StatSoft», США).

В результате изучения изменений уровня сенсомоторных реакций у подростков в динамике учебного года установлено, что колебания данного показателя как у юношей, так и девушек, было в диапазоне среднего уровня (2 балла) и ниже среднего уровня (3 балла). При этом показаны половые различия данного показателя. В том числе, у девушек выявлены сезонные изменения УСМР: более высокий уровень сенсомоторных реакций (2 балла) у них приходится на осенний и весенний периоды, тогда как зимой – он снижается (значения УСМР приближаются к значению 3 баллов). У юношей сезонные колебания уровня сенсомоторных реакций не столь очевидны и, в отличие от девушек, у них в сентябре, октябре, а также марте и апреле УСМР ниже (в диапазоне значений 2,5-3 балла), тогда как в зимний период, особенно, в декабре и феврале, - выше (в диапазоне значений 2,0-2,5 балла) (рис. 1).

При анализе динамических изменений времени реакции наиболее значительные различия между юношами и девушками установлены в январе и феврале, когда у юношей этот показатель был ниже по сравнению с девушками (рис. 2).

Социальный педагог также должен помнить о том, что только системно организованная работа, а не разовые мероприятия дадут нужные результаты. Система работы с девиантными школьниками включает несколько элементов – раннюю профилактику, диагностику, коррекцию, реабилитацию. Субъектами всех этих форм деятельности являются как социальный педагог, педагогический коллектив, так и сами школьники. Мы имеем в виду необходимость формирования у школьников способности быть субъектом собственной жизнедеятельности, ориентация их на саморазвитие, самоисправление.

Умелое управление всей системой, использование современных психолого – педагогических технологий, таких, как социально-психологические тренинги, интеракционно-коммуникативные, имитационно-игровые, невербальные методы с элементами музыкотерапии, хореографии, пантомимики, групповой поведенческой психотерапии, внушения обеспечит успех в работе социального педагога.

Литература:

1. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. Учеб. пособие для вузов. / Ю.А.Клейберг. – М., 2001. – 350 с.

2. Кон, И.С. Ребенок и общество. / И.С.Кон. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

3. Змановская, Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. Учеб. пособие. / Е.В.Змановская. – М.: Academia. – 2003 г. – 288 с.

4. Психология. Словарь. / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат. – 1990. – 494 с.

5. Федеральный закон «Об образовании» [Электр. ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (Дата обращения 24.11.2016)

Педагогика

УДК 37.013

кандидат философских наук, доцент Лайпанова Фатима Хутовна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук Байрамкулова Аминат Хутовна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева(г. Карачаевск);
аспирант Эльканов Магомет Дахирович
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д.Алиева (г. Карачаевск)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования личности подростка, анализу объективных факторов ее становления и развития. Определены имеющие место негативные тенденции воздействия на социализацию подростков в семье и обществе, рассмотрены возможности их преодоления средствами воспитания и образования.

Ключевые слова: личность, подросток, социализация, объективные факторы, ценности.

Annotation. The article deals with the formation of the adolescent's personality, analysis of objective factors of its formation and development. Determined taking place negative trends impact on the socialization of adolescents in family and society, the possibilities of overcoming them by means of education and training.

Keywords: person, adolescent socialization, objective factors and values.

Введение. Современная социально-экономическая и политическая ситуация в России и в мире в целом характеризуется негативными изменениями в системе общечеловеческих ценностей. Наблюдаемый повсеместно уход от гуманистической культуры не отменяет нравственные критерии: любовь к родным, родине, к окружающему миру, стремление к самостоятельному выбору ценностей, уважение к страшим и т.д. Между тем современная социокультурная ситуация усугубляет процессы отчуждения учащихся детей от социальных институтов воспитания.

Ухудшение социальных условий, детерминирующих характер и масштабы формирования молодого поколения без четких жизненных ориентиров, требует разработки в кратчайшие сроки системы мер. Они должны быть связаны с активизацией социокультурного потенциала, который способствует социальной активности, изменению ценностных ориентаций и нравственной устойчивости.

Сегодня особо значимыми становятся задачи, связанные с формированием личности с высокой правовой и нравственной культурой. Гуманизация образовательного процесса выдвигает на первый план понятие «личность», выбор его жизненного пути, поиск смысла в жизни, его место в окружающем мире. Не только родителям и педагогам, но и всему обществу, государству необходимо задуматься о духовном и нравственном, о глубоко душевном и сокровенно личном в структуре личности подрастающего поколения.

Формулировка цели статьи. Исследовать проблему формирования личности подростка средствами воспитания и образования. Для достижения данной цели следует дать анализ объективных факторов формирования и развития личности подростка; выявить имеющие место негативные тенденции воздействия на социализацию подростков в семье и обществе, рассмотреть возможности их преодоления средствами воспитания и образования.

Изложение основного материала статьи. Пристальный интерес к проблеме формирования и развития личности требует обращения к истокам понятия «личность». Проследим в общих чертах историю латинского слова persona.В латыни оно обозначает маску, которую по греческому образцу носили римские актеры. Понятно, что в первоначальном словоупотреблении речь идет о роли, которую некто воплощает в театре. По мнению Н. Лобковиц существовало еще два контекста применения данного слова. Первое – судебное словоупотребление: « persona» - человек как конкретный индивидуум, будь то гражданин или раб, если только достаточно хорошо описать ее. Второе – грамматический: на европейских языках принято говорить о первом, втором и третьем лице. Каждый субъект получает свою роль в зависимости от того, кто и о ком говорит. [2, с. 56]

Современное значение понятие «личность» получило в эпоху Возрождения. Главной идеей гуманистического мировоззрения эпохи

большей занятости, вредные привычки, снижение двигательной активности и другие стрессорные факторы [5]. Поэтому педагогу важно формировать здоровьесберегающую траекторию образовательного процесса, поскольку школьная среда определяет 27% показателей уровня здоровья, что в 2,7 раза больше, чем факторы системы здравоохранения. Так, согласно данным литературы у школьников учебная нагрузка до 40% превышает гигиенические и функциональные нормативы, что ведет к функциональной перегрузке организма школьника и неблагоприятно отражается на состоянии его здоровья. В связи с этим необходимо проводить скрининг показателей, отражающих динамические изменения функциональных параметров организма у школьников в динамике образовательного процесса. При этом важным является сопоставление функциональных показателей организма у обучающихся с определенным уровнем физического развития [1].

Формулировка цели статьи. Целью данной работы явилось проведение сравнительного анализа показателей зрительно-моторной реакции и вариационной кардиоинтервалометрии у подростков со средним уровнем физической работоспособности в динамике учебного года.

Изложение основного материала статьи. В обследовании приняли участие подростки 15-16-летнего возраста, в том числе, 42 девочки и 39 мальчиков со средним уровнем физической работоспособности. Уровень физической работоспособности определяли с использованием Гарвардского степ-теста. Обследуемому предлагают выполнить мышечную работу в виде восхождений на ступеньку с частотой 30 раз в мин. Высота ступеньки для мальчиков составляла 50 см, для девочек – 40 см. Время тестирования было не более 4 минут. Темп движений задавали метрономом, частоту которого устанавливали на 120 уд./мин. Если испытуемый сбился и не в состоянии поддерживать заданный темп в течение 20 сек., то тестирование прекращают и фиксируют время, в течение которого оно совершалось. Регистрация пульса после выполненной нагрузки осуществляли в положении сидя в течение первых 30 сек на 2-й минуте восстановления. Определение индекса гарвардского степ-теста (ИГСТ) проводили используя таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Зависимость ИГСТ от времени восхождения (сокращенная форма)

Время, мин.	Пульс за первые 30 сек. со 2-й минуты восстановления							
	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79
0-0,5	6	6	5	5	4	4	4	4
0,5-1	19	17	16	14	13	12	11	11
1-1,5	32	29	26	24	22	20	19	18
1,5-2	45	41	28	24	21	29	27	25
2-2,5	58	52	47	43	40	36	34	32
2,5-3	71	64	58	53	48	45	42	39
3-3,5	84	75	68	62	57	53	49	46
3,5-4	97	87	79	72	66	61	57	53

Психология

УДК 159.923

доктор биологических наук, доцент Карантыш Галина Владимировна
Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук, доцент
Мисиров Динамутдин Несретдинович
Южный федеральный университет(г. Ростов-на-Дону);
доктор биологических наук, профессор
Менджерицкий Александр Маркович
Южный федеральный университет(г. Ростов-на-Дону);
кандидат биологических наук, доцент Дмитренко Лариса Михайловна
Южный федеральный университет(г. Ростов-на-Дону);
аспирант Ластавченко Татьяна Викторовна
Южный федеральный университет(г. Ростов-на-Дону);

ДИНАМИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОРГАНИЗМА У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты изучения функциональных показателей (простой зрительно-моторной реакции и вариабельности сердечного ритма) у подростков 15-16 лет со средним уровнем физической работоспособности в динамике учебного года. Уровень физической работоспособности определяли с использованием Гарвардского степ-теста. Установленные различия динамики показателей зрительно-моторной реакции и вариабельности сердечного ритма у девушек и юношей могут быть использованы для формирования здоровьесберегающей программы в условиях школьного образования.

Ключевые слова: подростки, средний уровень физической работоспособности, зрительно-моторная реакция, вариабельность сердечного ритма, учебный год

Annotation. Dynamics of functional activities of the teenagers with different levels of physical activity

In this paper the results of the study of the functional activities of the teenagers 15-16 years old with average physical activity during the studying year are presented, namely the simple visually motive reaction and the variability of the heart rhythm. The level of physical activity was determined by the Harvard step-test. The established differences between the activity dynamics of the visually motive reaction and the heart rhythm of the girls and boys can be used for the building of health-care program in the conditions of the school education.

Keywords: The teenagers, the medium level of physical activity, visually motive reaction, the variability of the heart rhythm, the studying year.

Введение. В настоящее время существует проблема ухудшения здоровья школьников в процессе их обучения: школы выпускают не более 10% здоровых детей, 50% имеют отклонения в состоянии здоровья и 40% – хронические заболевания (Дыхан и др., 2005). Негативное влияние на здоровье детей и подростков оказывают неблагоприятная экологическая обстановка, возрастающий информационный поток, нарушение режима дня в сторону

Возрождения стало утверждение самоценности человеческой личности. Критика итальянскими гуманистами ортодоксального христианского вероучения, отстаивавшего идею уподобления человека Богу, осуществлялась с целью восстановления целостности человеческой индивидуальности, сочетающей в себе духовное и материальное начала и потому обладающей уникальной способностью к творческой деятельности. Пользуясь свободой, человек исполняет свое земное предназначение. Благородство, честь и достоинство он ставит вне богатства и социального положения, определяя их как следствие человеческих деяний, потому что именно в делах своих человек уподобляется творцу. По мнению мыслителей эпохи Возрождения, именно деятельность в многообразии ее проявлений - художественной, литературной, коммерческой, ремесленной - формирует индивидуальность, утверждает ее независимость. Поэтому оригинальность каждого индивида была сопряжена с утверждающимся в то время принципом индивидуальной свободы.

Таким образом, в эпоху Возрождения гуманистическая традиция становится определяющей. Земная жизнь наделяется самостоятельной ценностью и смыслом. Человек перестает быть только творением, гуманисты объявляют его творцом. Если человек подобен богу, а Бог – творец, то и человек творец и за ним признается достоинство и право на земное счастье. Со всей очевидностью можно утверждать, что гуманизм эпохи Возрождения - первая попытка самообоснования личности.

Воспитать личность – значит вырастить, дав образование, обучив правилам поведения человека, способного творить. Творить мир и самого себя.

При этом важно уметь расставлять приоритеты: какой смысл что-то создавать, строить, копить, если сам при этом не состоишься. Что толку решать глобальные задачи, если не в состоянии решить простую, конкретную задачу: сделать все, чтобы воздействовать на процессы в обществе, преодолеть жизненные трудности.

Молодое поколение находится в очень трудной социально-политической ситуации. Оно утрачивает смысл происходящего и зачастую не имеет определенных жизненных навыков, которые позволили бы сформировать здоровый, эффективный жизненный стиль. Дети и подростки, находясь под воздействием хронических непрерывно возрастающих интенсивных стрессовых ситуаций, не готовы к их преодолению и страдают от возможных негативных последствий.

Большое влияние на поведение молодежи оказывает то, что они бедны житейским опытом. Их эмоционально-волевая сфера ограничена, сказывается повышенная неуравновешенность, неадекватность самооценок, недостаточное умение контролировать свои поступки, склонность к подражанию, повышенная внушаемость. Их взгляды нередко складываются под стихийным влиянием микросреды, либо реальная действительность воспринимается ими декларативно, что затрудняет социальную адаптацию, выработку активной жизненной позиции личности. Это способствует поиску средств, помогающих уходить от тягостных переживаний. И подростки уходят из школ, техникумов, попадают под негативное влияние, ведут антиобщественный образ жизни, систематически нарушают правила общественного поведения. Устойчивое отставание в образовательном и культурном уровне приводит к отсутствию интереса к жизни, порой уходу от действительности.

Порой вредное влияние микросреды часто оказывается сильнее по сравнению с более долгим опосредованным влиянием макросреды. Именно это – одно из слабейших мест социализации человека на современном этапе развития общества. Формирование личности, ответственной за себя, способной к позитивной деятельности происходит, прежде всего, в семье. Главной причиной оказывающей отрицательное влияние на формирование личности являются недостатки воспитания в семье.

Особенное беспокойство, вызывают дети и подростки, которые, уже владеют большей возможностью самостоятельного распределения свободного времени, планирования досуга и общения, наименее нуждаются в опеке со стороны родителей или лишены родительского внимания вообще. С другой стороны, подростковый возраст связан с большей требовательностью со стороны взрослых к деятельности подростков, к их личным проявлениям и поведению. Например, часто наблюдается недостаток или избыток родительского внимания, когда ребенка чрезмерно опекают или постоянно стараются контролировать, не давая ему возможность для саморазвития.

Психологические травмы детского возраста и насилие, отсутствие заботы и предоставление подростков самих себе, рукоприкладство в семье способствует тому, что ребенок или подросток будут искать возможность замещения любви признания в семье на стороне. Подростки в таких семьях не находят понимания и не получают помощь со стороны родителей. Низкий культурный уровень семьи, нежелание замечать особенности развития своих детей, отсутствие развивающей среды, адекватной возрасту, негативно влияют на формирование личности подростка.

Немаловажны является стремление подростка достичь «внимания и успеха». В эту категорию входят, в основном, творческие люди, считающие, что школа, семья не дают раскрыться их потенциалу и самоутвердиться. Специфические потребности подростка (принадлежность к группе, эмансипация, желание самоутвердиться и др.) делают данную категорию лиц наиболее уязвимой и требующей большего внимания со стороны взрослых.

Для подростков характерен максимализм, часто проявляющийся в неприятии общественных устоев и принципов. Это нежелание следовать требованиям со стороны взрослых, общественным нормам морали. Проявлению данного свойства способствует и кризис моральных и духовных ценностей в современном обществе, связанный со снижением уровня культуры в нашем обществе. Постепенно утрачиваются традиционные духовно-нравственные и культурные устои, долгое время укреплявшие семью и общество. Происходит потеря традиционной культуры и, вместе с тем, расширяется губительное влияние на наше общество иной, нетрадиционной «агрессивной» культуры. Растет явная и латентная пропаганда аморального поведения и образа жизни через множество сайтов сети Интернет. Средства пропаганды самые современные – кинофильмы, индустрия развлечений, видеоклипы и т.д.

Сегодня ни семья, ни школа не могут контролировать информацию, которую подростки потребляют посредством современных средств коммуникации. Многочасовое просиживание за компьютером является угрозой для тех подростков, которые в силу определенных причин своей жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям. Если в семье, среди друзей или знакомых бытует мнение, что ничего страшного в многочасовом

соответственно, при $p \leq 0,01$). Данные механизмы защиты в большей степени выражены у студентов ЛПИ – филиала СФУ, чем у студентов Лф СибГТУ.

2. По результатам методики «Стратегии и модели преодолевающего поведения» С. Хобфолла обнаружены статистические достоверные различия между студентами ЛПИ – филиала СФУ и студентами Лф СибГТУ в использовании таких копинг-стратегий, как ассертивные действия ($U=801,5$ при $p \leq 0,01$), вступление в социальный контакт ($U=507$ при $p \leq 0,01$), осторожные действия ($U=766,5$ при $p \leq 0,01$), импульсивные действия ($U=750,5$ при $p \leq 0,01$), манипулятивные действия ($U=721,5$ при $p \leq 0,01$) и агрессивные действия ($U=840$ при $p \leq 0,01$). Данные стратегии преодолевающего поведения более проявляются у студентов ЛПИ – филиала СФУ.

3. Между студентами ЛПИ – филиала СФУ и студентами Лф СибГТУ выявлены достоверные различия в таких компонентах самоактуализации, как гибкость поведения ($U=798,5$ при $p \leq 0,01$), принятие агрессии ($U=854,5$ при $p \leq 0,01$) и креативность ($U=854,5$ при $p \leq 0,01$). Данные качества самоактуализации у студентов ЛПИ – филиала СФУ выражены в большей степени, чем у студентов Лф СибГТУ.

Выводы. Таким образом, результаты корреляционного анализа позволяют говорить о взаимосвязи между механизмами психологической защиты и копинг-стратегиями, а также их взаимосвязи с отдельными компонентами самоактуализации. Различия между студентами педагогического и технологического вузов, выявленные посредством корреляционного анализа и вычисления критерия U-Мана-Уитни, позволяют утверждать, что студентам педагогического вуза свойственна специфическая психологическая защита, являющаяся неотъемлемым компонентом индивидуального жизненного стиля. Результаты количественного и качественного анализа показывают, что такой психологической защитой является реактивное образование.

Литература:

1. Бассин, Ф.В. Проблема психологической защиты / Ф.В. Бассин, М.К. Бурлакова, В.Н. Волков // Психологический журнал. – 1988. - № 3. - С. 30-41.

2. Богомолов, А.М. Психологическая защита личности в прогнозе психической адаптации / А.М. Богомолов, А.Г. Портнова // Сибирский психологический журнал. – 2007. - №26. – С.126-129.

3. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

4. Кружкова, О.В. Эффективность структуры психологических защит личности педагога начального образования: Автореф.… к. психол. н. спец. 19.00.07 – педагогическая психология, 19.00.13 – психология развития, акмеология / О.В. Кружкова. – Казань, 2006. – 24 с.

5. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.

6. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология. – СПб.: Флинта, 2000. – 280 с.

7. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: «Талант», 1996. – 144 с.

8. Фрейд, З. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.

вуза проводилось в течение 2015-2016 гг. на базе Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ и Лесосибирского филиала Сибирского государственного технологического университета. Выборка исследования представлена студентами ЛПИ – филиала СФУ факультета педагогики и психологии в количестве 54 человек, которые вошли в экспериментальную группу, и студентами Лф СибГТУ лесоинженерного факультета в количестве 46 человек, вошедшими в состав контрольной группы.

Исходя из целей и задач исследования, был подобран следующий комплекс методик и методов математической обработки результатов:

1. Опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, адаптированный в лаборатории клинической психологии Санкт-Петербургского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева.

2. Опросник «Стратегии и модели преодолевающего поведения» С. Хобфолла. Данный опросник выбран в качестве метода сбора эмпирических данных с той целью, что он направлен на выявление используемых копинг-стратегий, которые также как и психологическая защита являются способами реагирования в трудных жизненных ситуациях. Разница состоит в том, что копинг-стратегии, в отличие от психологической защиты, являются более активными и осознанными средствами совладания со стрессом.

3. Самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана и др. Данная методика выбрана нами в качестве метода сбора эмпирических данных с той целью, что она предназначена для исследования уровня самоактуализации как высшей потребности человека, заключающейся в стремлении к личностному росту, развитию и самосовершенствованию, что, на наш взгляд, может также являться компонентом индивидуального жизненного стиля человека.

4. Корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), критерий U-Манна-Уитни.

Проанализировав и сравнив полученные результаты по всем проведенным методикам, можно сказать, что между студентами педагогического вуза и студентами технологического университета выявлены различия как в использовании некоторых копинг-стратегий и характеристик самоактуализации, так и в ведущей психологической защите, являющейся компонентом индивидуального жизненного стиля. Нами выявлено, что у студентов педагогического вуза в процессе учебно-профессиональной деятельности происходит формирование специфической психологической защиты по типу реактивного образования, являющейся важным компонентом индивидуального жизненного стиля. У студентов же технологического университета специфической психологической защитой является интеллектуализация. Это может свидетельствовать о том, что психологическая защита как компонент индивидуального жизненного стиля студентов педагогического вуза своеобразна и отличается от психологической защиты студентов других вузов.

Для оценки различий между двумя независимыми группами выборки – студентами ЛПИ – филиала СФУ и студентами Лф СибГТУ, нами был выбран критерий U-Мана-Уитни, с помощью которого были получены следующие результаты:

1. По методике «Индекс жизненного стиля» были обнаружены статистически достоверные различия в использовании таких психологических защит, как регрессия и реактивное образование (U=584 и U=727,

просиживании за компьютером нет, или они сами увлечены Интернетом, то для подростка это становится как бы нормой жизни. Формируется неприятие простых форм общения и традиционных норм взаимоотношений в семье и обществе.

Неумение подростка налаживать контакты с окружающими, трудности в общении, отсутствие друзей, замкнутость или страх быть непонятым, наличие видимого физического недостатка или внешняя несимпатичность могут являться барьером на пути формирования устойчивой личности. В виртуальном же мире очень легко заводить "друзей" и общаться с большим количеством людей. Объяснить это легко, так в компьютерном мире для потенциальных собеседников можно придумать «красивый» личностный миф и выставить на своей странице в социальных сетях чужую фотографию или просто общаться анонимно. Отсутствие в большинстве случаев видимой реакции собеседника и его обратной оценки позволяет прочувствовать свою значимость. Можно обсуждать любые темы, а также вступать в группы по интересам. Всё это формирует острую потребность быть востребованным. При этом не дается никаких обязательств поддерживать общение с новым собеседником в дальнейшем. Эта приводит к пренебрежению личностными контактами в реальной жизни.

Воспитание личности подростка посредством последовательных педагогических и воспитательно – профилактических воздействий, обеспечивающих формирование личности с твердыми и нравственными жизненными установками – главная задача педагога школы. Древняя пословица гласит: «Дерево и учитель познаются по плоду». Поэтому на педагогов возложена огромная ответственность за воспитание личности с социально-активной позицией, формирование у учащихся понятия «свобода слова», умение аргументированно отстаивать свою позицию, умение слушать других и быть услышанным другими, умение сказать «нет» негативным проявлениям, умение искать свое место в будущем.

Школа оказывает социальную и педагогическую помощь подросткам в преодолении негативных факторов формирования личности:

выявляет детей и подростков, находящихся в социально опасном положении, а также не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях;

принимает меры по их воспитанию и получению ими основного общего образования;

выявляет семьи, находящиеся в социально опасном положении и оказывает им помощь;

обеспечивает организацию в общеобразовательных учреждениях общедоступных спортивных секций, технических или иных кружков, клубов;

осуществляет меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения.

Важную роль в формировании личности подростка играет организация досуга. Плохая организация или отсутствие организованного досуга одна из причин потери связи с подростками. Налаженная организация досуга, важная деталь здоровых общественных отношений, так как именно коммуникативная среда влияет на формирование и развитие здорового мировосприятия и мировоззрения. Недостаток спортивных детско-юношеских секций и кружков в общеобразовательных учреждениях подменяется компьютерными играми.

В общественной среде нет эффективной пропаганды здорового образа жизни. Отсутствует достаточно эффективный механизм пропаганды здорового образа жизни и в средствах массовой информации, в том числе на сайтах в Интернете и коммуникативных каналах, (телевидение, радио, печатные издания и т.д.). Отсутствует эффективная идеологическая пропаганда здорового образа жизни на уровне целевых государственных программ, активно поддерживаемых общественными организациями в центре и на периферии.

Нельзя забывать, что жизнь современного ребенка предельно насыщена, требует серьезных физических и психологических затрат. Поэтому важную роль в формировании здоровой личности играет организации досуга в летнее время. Сегодня все еще слабо используется огромный потенциал летнего отдыха детей и подростков в летних лагерях. Однако именно здесь в неформальной обстановке можно достичь больших успехов в формировании личности. Для этого, на наш взгляд, необходимо использовать инновационные технологии. Прежде всего, это относится к профильным сменам. Профильные смены позволят ребятам «попробовать» себя в будущей профессии, почувствовать себя взрослым, ответственным человеком. Подросткам больше нравятся творческие профессии: журналист, фоторепортер, исследователь мира живой природы. Во - вторых, это самоуправление. Инициативность, ответственность за себя, свое здоровье и своих друзей формируется у подростков, когда им дается возможность проявить себя в конкретных делах. Поэтому самоуправление один из возможных методов организации лагерной смены. При этом они обязательно должны видеть результаты своей управленческой и организаторской деятельности. Получить результат за один день не получится, поэтому элементы самоуправления должны стать неотъемлемым элементом работы лагеря на протяжении всей смены. К примеру, подростки сами составляют меню, сами принимают решение о режиме дня, сами организовывают уборку в отрядах, сами определяют места за чистоту и за лучшую комнату и т.д.

В работе с подростками, без всякого сомнения, важное место должен занимать спортивно-оздоровительный блок. На практике работы детских оздоровительных лагерей доказана концепция о взаимозависимости физических нагрузок и состояния здоровья детей и подростков.

Оздоровительная направленность является одной из особенностей физкультуры и спорта, которые будучи не медикаментозными средствами оздоровления, содействуют укреплению здоровья, повышению уровня физического развития и функциональных возможностей организма.

Практические физические занятия дадут более эффективный результат, если обеспечить теоретическое сопровождение. Это позволит подросткам осознавать необходимость занятий физкультурой не только в лагере, но и в повседневной жизни. Во время бесед стоит обратить внимание на то, что деятельность различных органов и систем, особенно уровень энергетических процессов в них, находится в тесной связи с двигательными реакциями. В свою очередь, мышечные сокращения являются постоянной ответной реакцией на многочисленные воздействия внешней и внутренней среды организма. Подростки должны знать, что существует связь развития двигательных качеств и психических процессов. Так, физические упражнения, влияя на развитие выносливости, являются эффективным психогигиеническим средством,

принципиального антагонизма сознания и бессознательного в психоанализе является спорной. Он считает, что главное в защите сознания от дезорганизующих его влияний психической травмы — понижение субъективной значимости травмирующего фактора.

При этом Ф.В. Бассин отмечает огромное значение защиты для снятия различного рода напряжений в душевной жизни. По его мнению, защита способна предотвратить дезорганизацию поведения человека, наступающую не только при столкновении сознательного и бессознательного, но и в случае противоборства между вполне осознаваемыми установками. Автор утверждает, что основным в психологической защите является перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения и предотвращающая дезорганизацию поведения [1]. Современные исследователи проблемы психологической защиты А.М. Богомолов и А.Г. Портнова рассматривают ее как индивидуальный репертуар психологических защитных механизмов, объединенных системой внутренних и внешних связей с индивидуально-психологическими признаками и показателями социально-психологической адаптации. Функциональное назначение психологической защиты выражается в содействии интрапсихической адаптации личности посредством специфичных неосознаваемых механизмов и их сочетаний. Тем самым психологическая защита является ответом личности на возникшее рассогласование внутренних процессов вследствие трудных жизненных обстоятельств и выступает как способ уровневого переструктурирования, организации элементов и процессов для поддержания стабильности на период времени, необходимый для подготовки активных внутренних и внешних изменений [2].

Проанализировав теоретическую литературу, можно охарактеризовать психологическую защиту как неотъемлемый компонент индивидуального жизненного стиля, представляющую собой систему регуляторных и адаптационных механизмов, направленных на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, связанных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта.

Достаточно высокие требования, предъявляемые студентам к их уровню развития умственных способностей, практических навыков, работоспособности, мотивации, а также трудоемкость самой учебно-профессиональной деятельности приводят к возникновению определенных проблем в обучении. С данными трудностями студентам приходится справляться различными способами. Одним из таких способов, который может помочь облегчить состояние тревоги, а также адаптироваться к трудной ситуации, служит использование механизмов психологической защиты (далее МПЗ).

В студенческом возрасте проявление механизмов психологической защиты имеет свою специфику, обусловленную профессиональной направленностью и условиями учебно-профессиональной деятельности высшего учебного заведения. Иными словами, в процессе профессионального обучения у студентов формируется ведущая психологическая защита, которая в значительной мере соответствует особенностям выбранной профессии.

Экспериментальное исследование психологической защиты как компонента индивидуального жизненного стиля студентов педагогического

в структуре индивидуальности (темперамента, характера, интеллекта и т.д.), а с другой стороны, образуя устойчивый паттерн индивидуальных взаимодействий с физической и социальной средой. То есть стиль человека - это и то, что внутри индивидуальности, и то, что характеризует ее как субъекта деятельности [6].

Индивидуальный жизненный стиль включает как особенности внутренней динамики индивидуальности, так и направления взаимодействия человека с внешним миром. Другими словами, стиль - это в целом фенотипическое образование, связывающее субъекта с объектами и определяющее как процесс, так и результат их взаимодействия [6]. На основании этого, особенно интересным для нас представляется изучение способов реагирования человека на трудные жизненные ситуации, возникающие во взаимоотношениях с окружающим миром, посредством психологической защиты, которая, в свою очередь, выступает компонентом индивидуального стиля человека.

Отечественный психолог О.В. Кружкова утверждает, что каждый человек предпочитает определенные защиты, которые становятся неотъемлемой частью его индивидуального стиля борьбы с трудностями [4].

Под стилем защиты понимают относительно постоянную и индивидуально проявляемую систему психотехнических действий, направленных на снятие «внутреннего» конфликта. И на развитие стилевых защитных механизмов могут оказывать влияние следующие параметры:

динамические особенности психики (например, активность и пассивность как свойство темперамента);

личный опыт успешности удовлетворения базисных потребностей (в безопасности, в свободе и автономии, в успехе и эффективности, в признании, самоопределении);

опыт отношений в родительской семье как образец разрешения кризисных жизненных ситуаций;

хроническая психотравматизация личности [3].

Само понятие психологической защиты обязано своему происхождению психоаналитической теории и ее основателю – Зигмунду Фрейду. Впервые З. Фрейд в своей работе «Защитные нейропсихозы» самостоятельно употребляет термин «защита», функция которой заключается в ослаблении интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия [7].

З. Фрейд относил психологическую защиту к вторичным психическим процессам, противопоставляя их в определенной степени первичным (воображение, сновидение, грезы). Механизмы психологической защиты выступали как средства разрешения конфликта между сознанием и бессознательным. Впоследствии, исходя из разработанной теории личности (Оно, Эго, Супер-Эго), механизмы психологической защиты рассматривались как функции Эго, отвечающие за интеграцию и адаптацию при угрозе целостности личности. По З. Фрейду защитные механизмы являются врожденными; они запускаются в экстремальной ситуации и выполняют функцию «снятия внутреннего конфликта» [8].

Среди отечественных исследователей наибольший вклад в разработку проблемы психологической защиты внес Ф.В. Бассин, для которого идея

активизирующим мыслительные процессы. Физические упражнения нормализуют функциональное состояние центральной нервной системы и психические процессы, оказывают психологический эффект: улучшение сна, уменьшение напряжения, снятие депрессии, появление чувства благополучия и удовлетворения.

Таким образом, оздоровительный лагерь обладает рядом уникальных возможностей для формирования личности. Это:

Возможность привития навыков здорового образа жизни и контроль за их усвоением.

Влияние на уровень притязаний и самооценку.

Свободный доступ к семье подростка для анализа и контроля ситуации.

Возможность привлечения специалистов по профилактике.

Выводы. Формирование личности подростка в современном обществе осуществляется в условиях демократизации, означающей разнообразие и доступность средств и способов личностного развития. «Посредником» и «потребителем» системы ценностей являются, прежде всего, институты образования и воспитания. Усвоить систему ценностей, транслировать ее, заниматься духовным творчеством может только человек с развитыми культурными потребностями и способностями. Становление и развитие такого человека важнейшая цель системы образования и воспитания.

Система образования и воспитания изначально предполагает отбор информации разных видов, определение пропорций, этапов и методов ее усвоения, что и составляет суть педагогически организованного процесса усвоения системы культурных ценностей. Однако существует определенное предубеждение перед всякой постановкой вопроса об отборе информации. В силу этого свобода выбора предоставляется самому учащемуся. Сочетание принципов отбора и выбора предполагает извечную проблему высокого уровня информированности и этических принципов преподавателя и заинтересованности учащегося. И то и другое сложно сочетаемы и еще сложнее создание оптимальной организации этого института. Данная проблема вряд ли может быть решена без тесного взаимодействия семьи, школы и всего общества. Необходимо переносить акцент работы на региональный и местный уровень, значительно усилив финансовую и организационную поддержку семьи, системы образования, физкультуры и спорта как основных факторов формирования личности.

Литература:

1. Ганс Селье. Стресс без дистресса. / [Электр. ресурс]: http:// http://lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt (Дата обращения 24.11.2016)

2. Лобковиц Н. Что такое личность // Вопросы философии. – 1997. – №8. – с. 56.

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Левандовский Игорь Юлианович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассматривается понятие «культурно-образовательная среда» и определяется ее значимость для реализации эффективной деятельности образовательных организаций. Выявлена актуальность обращения к поднимаемой тематике. Обоснована необходимость глубокого изучения культурно-образовательной среды образовательной организации как феномена в современной образовательной парадигме.

Ключевые слова: образование, наследие, историко-культурное наследие, среда, культурно-образовательная среда.

Annotation. The article discusses the concept of "cultural and educational environment" and is determined by its importance for the realization of effective functioning of educational organizations. Identified the relevance of the appeal to raise the subject. The necessity of deep study of the cultural and educational environment of the educational organization as a phenomenon in the modern educational paradigm.

Keywords: education, heritage, historical and cultural heritage, environment, cultural and educational environment.

Введение. На современном этапе наша страна развивается в условиях кризиса, который негативным образом отражается на деятельности образовательных организаций и всей образовательной системы в целом. Образовательный потенциал идет на регресс, равномерно отделяется от культуры и науки. Сейчас энтузиазм к феномену образовательной среды обосновывается переменами социальной среды и введением системы личностно-нацеленного воспитания.

Требования к образовательной среде в современных условиях значительно трансформировались. Информационное общество требует скорейшей адаптации всех образовательных технологий к современной системе обеспечения педагогического процесса. Зона получения знаний является важным элементом успешности обучения.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является выявление характерных черт культурно-образовательной среды образовательной организации и формирование концепции о значимости и структурных особенностях данного феномена.

Изложение основного материала статьи. Образовательная среда считается одной из ведущих причин становления, дает вероятность молодежи определять себя в социуме, удовлетворить личные потребности в обучении, принимать воспитание как личностную важность.

Особенное значение возложено на воздействие образовательной среды в процессе подготовки специалистов. Улучшение учебно-воспитательного процесса образовательной организации исполняется в контексте передовых

Введение. Проблема защиты личности от травмирующих воздействий со времен классического психоанализа привлекает к себе особое внимание представителей самых различных школ и направлений. Представления о психологической защите возникли в начале XX века как часть психоаналитических теорий личности, и с этого момента многократно переосмыслялись и дополнялись в иных научно-психологических подходах.

Приобретая статус студента, девушки и юноши, оказываются в новой среде, в которой будет продолжаться и их социализация с учетом сделанного выбора профессии. Обучение в педагогическом вузе имеет свои особенности и, прежде всего, это высокие требования к профессии педагога, его личности, включающие высокий уровень нравственности, культуры и ответственности, эрудицию и интеллектуальную развитость, способность служить примером и быть авторитетом для воспитанников и учащихся. Кроме этого, определенную сложность представляет и само обучение в вузе, связанное с такими стрессовыми ситуациями, как экзаменационные сессии, прохождение педагогических практик, написание курсовых и дипломных работ. Следовательно, студентам приходится справляться с данными трудностями. Одним из средств, которое может помочь облегчить состояние тревоги и конфликта, а также адаптироваться к трудной ситуации, служит использование психологической защиты. В связи с этим, а также с тем, что, несмотря на кажущуюся всестороннюю изученность психологической защиты, достаточно малоисследованным остается вопрос о проявлении ее индивидуальных особенностей в реальном защитном поведении, данная проблема представляется особенно актуальной и требует дальнейшего изучения.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – выявление специфики психологической защиты как компонента индивидуального жизненного стиля студентов педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии изучение отдельных сторон проявления стиля человека активно ведется, начиная с 1970-х годов, на методологической основе, включающей в себя элементы деятельностной парадигмы А.Н. Леонтьева, концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлина и типологического подхода к анализу свойств нервной системы, разрабатываемого в школе Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына. Основные результаты этих исследований впечатляют своим разнообразием – выявлены природные формирующие факторы стиля (свойства нервной системы и темперамент), разработаны представления о статусе стиля в структуре свойств индивидуальности и специфике объективных условий его проявления, дополнен новыми параметрами список изучаемых стилевых характеристик.

В отечественной науке также придается большое значение понятию стиля, который описывает индивидуальность в динамике. В зависимости от локализации качества, которое компенсируется или видоизменяется, можно выделить стили общения, когнитивные стили (способы реализации задатков), стили профессиональной деятельности. Соподчиняясь и интегрируясь в единую систему, все они образуют стиль человека, эволюционное значение которого заключается в том, чтобы установить индивидуально особенное с точки зрения оптимальности, адаптированности и результативности взаимодействие человека со средой [5]. Стиль человека имеет два основных проявления: с одной стороны, в виде сопряжения разноуровневых параметров

Психология

УДК: 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Коротких Мария Сергеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Мецлер Виктория Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Шилина Олеся Андреевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Пильчук Мария Дмитриевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Бородина Ангелина Андреевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА КАК КОМПОНЕНТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЖИЗНЕННОГО СТИЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается психологическая защита как компонент индивидуального стиля студентов и показана специфика проявления механизмов психологической защиту у студентов с разной профессиональной направленностью. Результаты экспериментального исследования позволяют говорить об использовании студентами некоторых психологических защит, в том числе защиты по типу реактивного образования, стратегий преодолевающего поведения, а также различия в некоторых компонентах самоактуализации.

Ключевые слова: психологическая защита, механизмы психологической защиты, студенты, педагогический вуз.

Annotation. The article discusses the psychological defense as a component of individual style of students and shows the specificity of symptoms of psychological defense mechanisms in students with different professional focus. The results of experimental studies suggest the use of the students some psychological protection, including protection of the type of reaction formation, overcoming strategies of behavior, as well as differences in some components of self-actualization.

Keywords: psychological defense, psychological defense mechanisms, students, university teaching.

образовательных веяний, а конкретно массового характера воспитания и его непрерывности; ориентации воспитания на нововведения; учета особенности грядущей профессиональной деловитости. Сообразно собственной сущности воспитание выступает в качестве системы, которая ориентирована на воспроизводство познаний и создание персоны. Особый интерес уделяется саморазвитию личности. [2, С. 26].

Воспитание, получаемое студентами высших учебных заведений, должно быть опережающим. Преградой к этому является традиционное воспитание. Действенным выходом из таковой ситуации является переход от обычных образовательных систем к инновационным образовательным системам. В отличие от системы, ограничивающей жизнедеятельность образовательной организации основными рамками, общепризнанными мерками, стандартами, задачным содержанием, образовательное пространство — форма жизнедеятельности, которая выводит учебное заведение, а совместно с ним и обучающимися в просторный мир культуры, науки, технологий, намного расширяет способности личного и профессионального саморазвития, самореализации и самоопределения [3, С. 79].

Само понятие «образовательное пространство» употребляется вместе с понятием «культура» [4]. В данный момент мы можем наблюдать то, что культурно-образовательная среда образовательной организации стала существенно скуднее. Это выражается в том, что «у нас забрали слова, поставили под подозрение их смыслы, огласили рискованным столетний опыт, в этих смыслах воплощенный. Лишили способности разговаривать о себе и быть услышанными» [5, С. 110].

За крайнее десятилетие образование претерпело реформирование, возникли такие слова: эталон, тест, ЕГЭ, надзор, полиция, образовательные сервисы, компетенция, разработка, конкурентоспособный преподаватель и другие. Все труднее представляется пробраться к сути феномена через предлагаемые слова. Н. Н. Страхов говорил о том, что «удивительный ход нашего умственного прогресса», сегодня мы забываем то, что изобретено вчера, и каждый момент ощущаем себя так, как-будто за нами недостает никакого прошлого - каждую минуту готовы начинать все сызнова. Наблюдая, как в продолжении десятилетий на сцене нашего умственного мира бытуют все одни и те же вопросы, непрерывно поднимаемые и постоянно не делающие ни шагу вперед, - как одни и те же представления, предрассудки, неверного толкования вопроса повторяются без конца, каждый раз в облике чего-то новоиспеченого, - как не только статья или книжка, а целая деятельность другого человека, долго работавшего над знаменитой областью и успевшего привнести в неё некий свет, пропадает, сообразно-заметному, в отсутствии всякого следа, и снова нескончаемой чередой возникают всё те же представления, все те же ошибки, те же заблуждения, та же неурядица и нелепость, - наблюдая все это, позволительно поразмыслить, будто мы совсем никак не формируемся, никак не движемся вперед, а лишь топчемся на одном месте, вращаемся в заколдованном кругу. Мы вырастаем, говорил Чаадаев, однако никак не зреем»[6; 342].

Гуманистическая система образования подразумевает вывод в культуру, социум, продолжение жизненного пространства личности. Все это убеждает, что изучено в исследованиях Н.С. Александровой [1], в надобности качественной формы культурно-образовательного пространства. Главным

фактором исследования проблем развития и становления культурно-образовательного пространства стала обстановка распада его целостности. На территории РФ в первой половине 90-х гг. XX в. под воздействием демократизации и гуманизации образования случилась внезапная дифференциация образовательных учреждений и региональных образовательных систем, которые встали на путь индивидуализации, розыска личных моделей выживания и становления. В настоящее время в педагогической науке и отдельных ее секторах экономики развернут просторный диапазон изучений по названной дилемме. Исследования ориентированы на обнаружение и уточнение сущностных черт образовательного пространства как социокультурного и педагогического действа, обоснование отдельных его подструктур: информационного пространства, воспитательного пространства, полиязыкового образовательного пространства. Особый интерес исследователей сосредоточивается на исследовании не целостной среды, а только на отдельных ее деталях: научно-образовательной, социально-адаптивной, коммуникативной, креативной и т.д. Полезность таковых изучений никак не вызывает сомнения, однако фактически все они исполняются в рамках обычного системного расклада, вследствие чего среда рассматривается как часть закрытой вузовской системы, ограниченная ее рамками. Для решения данной трудности нужно прибегнуть к наиболее широкому взгляду на среду образования.

Разрешение накопившихся противоречий в российском образовании, связано с конкретными надеждами с мнением «культурно-образовательная среда». Предоставленная категория дозволяет анализировать, принимать настоящие процессы, происходящие в жизни, в определенной среде, в определенном учебном заведении. Люди желают получать образование, быть современными, беречь национальное лицо страны, культуры и образования; совершенствовать, улучшать достоинства, традиции в образовании и в высшем, в частности.

Культурно-образовательная среда как обладатель богатой, разнообразной и противоречивой информации, воздействует на ум, ощущения, впечатления, веру индивида, а значит, и обеспечивает вероятность его выхода на живое познание. В этом осмысливании среда предстаёт в облике своего рода лаборатории духовного, общественного, профессионального опыта человека, а метод ее исследования синхронизирован с процессом формирования персоны [8; 351]. Внедрение мнения «педагогический потенциал культурно-образовательной среды» дозволяет увеличить границы интересов педагогики, подключая в нее находящуюся вокруг реальность в качестве источника, движущей силы становления и педагогического средства личности. Преподавательский потенциал культурно-образовательной среды целесообразно рассматривать при выделении единичной функциональной системы «человек – элемент среды». Главным системообразующим принципом выступает средовая жизнедеятельность, структуроформируюшей взаимосвязью считается отношение обучающегося к его культурному окружению, в результате чего появляется взаимозависимость и между элементами культурно-образовательной среды.

Степень связи находится в зависимости от меры личного осмысления от степени подключения в активизированную ценностную сферу культуры. Преподавательский потенциал имеет возможность быть увеличенным как за

исполненность» (r = 0,38), «Персональность» (r = 0,47). Это позволяет сделать вывод о том, что чем сильнее у человека чувство реализации своего потенциала, тем сильнее его эмоциональность и способность к эмпатии, тем сильнее человек открыт миру и самому себе.

По шкале «Цель в жизни» была выявлена положительная взаимосвязь со шкалами: «Самотрансценденция» (r = 0,74), «Экзистенциальная исполненность» (r = 0,52), «Персональность» (r = 0,66). Это свидетельствует о том, что чем сильнее эмоциональность и способность к эмпатии, чем сильнее человек открыт миру и самому себе, тем осознанней цель в жизни и выше чувство направленности.

По шкале «Самопринятие» была выявлена прямо пропорциональная связь со шкалами: «Самотрансценденция» (r = 0,77), «Свобода» (r = 0,45), «Экзистенциальная исполненность» (r = 0,64), «Персональность» (r = 0,71), «Экзистенциальность» (r = 0,39). Следовательно, можно говорить о том, что чем позитивнее человек воспринимает себя и свои недостатки, тем сильнее человек открыт миру и самому себе, тем выше способность находить реальные возможности действия, приходить к персонально обоснованным решениям и ответственно воплощать в жизнь.

Шкала «Индекс психологического благополучия» положительно коррелирует с такими шкалами как: «Самотрансценденция» (r = 0,78), «Свобода» (r = 0,45), «Экзистенциальная исполненность» (r = 0,59), «Персональность» (r = 0,67). Данный факт свидетельствует о том, что чем выше эмоциональность и открытость миру и самому себе, выше способность ориентироваться в этом мире, приходить к решениям и ответственно воплощать их в жизнь, выше способность справляться с самим собой и с миром, сильнее решительность и чувство долга, тем выше уровень психологического благополучия.

Выводы. Таким образом, корреляционный анализ не только показал наличие положительных взаимосвязей между компонентами жизнеспособности, а именно жизнестойкости, психологического благополучия и экзистенциальной исполненности, но и позволяет говорить о некоторых особенностях жизнеспособности в экспериментальной группе.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001. – 288 с.

2. Богданов, А.А. Борьба за жизнеспособность. – М.: Новая Москва, 1997. – 97 с.

3. Лактионова, А.И. Факторы жизнеспособности девиантных подростков / А.И. Лактионова, А.В. Махнач // Психологический журнал. – 2008. - № 6. – С. 39–47.

4. Рыльская, Е.А Типы жизнеспособности человека / Е.А. Рыльская // Вестник ЮурГУ. – 2009. - № 30. – С. 24-30.

5. Рыльская, Е.А. К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт / Е.А. Рыльская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. - №3. С. 9–38.

6. Рыльская, Е.А. Психологическая структура жизнеспособности человека: Коммуникативный аспект / Е.А. Рыльская // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2009. - № 4. – С. 31-35.

эмоциональность, и способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей, способность ориентироваться в этом мире.

Шкала «Вовлеченность» положительно связана со шкалами «Личностный рост» (r = 0,39) и «Самотрансценденция» (r = 0,42). Следовательно, чем выше убежденность человека в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности, тем выше чувство реализации своего потенциала и выше способности к эмпатии.

Шкала «Контроль» прямо пропорционально связана со шкалой «Управление окружением» (r = 0,37), т.е., чем выше убежденность человека в том, что он сам выбирает собственную деятельность и жизненный путь, тем выше чувство уверенности и компетентности в управлении повседневными делами и способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства.

Была обнаружена положительная взаимосвязь между шкалами «Принятие риска» и «Ответственность» (r = 0,41). Можно предположить, что чем сильнее убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного, тем выше способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей и уверенность в том, что все делается правильно.

По шкале «Положительные отношение с другими» была выявлена прямо пропорциональная связь со следующими шкалами: «Самотрансценденция» (r = 0,67), «Экзистенциальная исполненность» (r = 0,45), «Персональность» (r = 0,57). Это позволяет нам сделать вывод о том, что чем выше желание у человека проявлять заботу об окружающих, устанавливать близкие и доброжелательные отношения, тем осознанней цель в жизни и выше чувство направленности, тем выше его эмоциональность и способность интуитивно постигать ситуации и сопереживать другим людям (высокая способность к эмпатии), тем сильнее он открыт миру и самому себе и готов общаться с окружающими людьми.

Между шкалами «Автономия» и «Экзистенциальность» была обнаружена положительная взаимосвязь (r = 0,38). Это говорит о том, что чем выше способность человека противостоять социальному давлению и способность регулировать собственное поведение и оценивать себя исходя из собственных стандартов, тем выше способность хорошо ориентироваться в этом мире, приходить к решениям и ответственно воплощать их в жизнь.

По шкале «Управление окружением» была выявлена положительная взаимосвязь с такими шкалами, как: «Самотрансценденция» (r = 0,79), «Свобода» (r = 0,61), «Ответственность» (r = 0,37), «Экзистенциальная исполненность» (r = 0,71), «Персональность» (r = 0,73), «Экзистенциальность» (r = 0,53). Следовательно, можно говорить о том, что чем выше способность человека находить реальные возможности действия, способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей, способность пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями, чем выше готовность и желание общаться с окружающим миром, тем выше способность человека контролировать всю внешнюю деятельность, и способность создавать условия, подходящие для удовлетворения потребностей и достижения целей.

Шкала «Личностный рост» прямо пропорционально связана с такими шкалами, как: «Самотрансценденция» (r = 0,60), «Экзистенциальная

счет возрастания ресурсов среды, так и путем преобразований в системе и взаимодействия между составляющими среды. Культурно-образовательная среда развивается, преобразуется, изъясняется. Под воздействием таковых причин, как здравый смысл, государственный нрав, климатические условия, культурно-образовательная среда равномерно и непрерывно изменяется за счет отказа и отмирания, рождения нового – внедрения инновационных технологий.

Эвристический потенциал культурно-образовательной среды в совершенной мере еще не расценен, хотя исследование связанных с данной группой проблем проводится достаточно плодовито. Так, уже приобретенные результаты теоретической и методической работы демонстрируют, что предоставленная группа, дозволяет не только довольно точно изучить динамику образовательных веяний образовательного учреждения, но и обнаружить их неразрывную связь с особенностью и способностями образовательных процессов на региональном уровне.

За категорией «культурно-образовательная среда» скрывается путь, который проходит каждый учащийся. Однако, приобретение и переживание новых смыслов - и есть суть следствия взаимодействия учащегося со средой, которая определяет характер пути и его окончательные итоги. Беря во внимание мировоззрение независящих экспертов, различные публикации, нужно отметить следующее: возникновение парадокса культурно-образовательной среды было одним из ответов на вызовы времени, который дала педагогика, постигающая методологию неопределенности. Культурно-образовательная среда относится к феноменам, сопрягающим ориентированность и вероятность с ценностью культурного диалога развивающегося субъекта. При этом любой субъект (педагог и студент, профессор и аспирант) владеет правом на собственный выбор в средовой знаковости. Концептуальность исследования отчуждает возможность педагогики выполнить поиск культурного и цивилизационного баланса, тем самым, обнаруживая другой уровень получения педагогического познания. Не случайно при обсуждении содержание структуры культурно-образовательного процесса возникает нетипичный для классической педагогики ряд определений, требующих собственного осмысления: задача, судьба, неповторимость, образ жизни, пространство, взаимодополняемость и другие. Актуальность исследования обусловлена динамикой сопряжения культурных смыслов и способностей педагогического сообщества в их выявлении через упорядоченную систему. Само извлечение культурного значения владеет личностно-значимым характер для изыскателя-практика - преподавателя и посредством этого возвращается в среду обогащенным, другим.

Понять и описать культурно-образовательную среду определенного учебного заведения можно по различным критериям в зависимости от особенностей учебного заведения, владения особенным подходом. Время от времени для осмысливания функционирования и возможностей становления института достаточно изучить три составляющие (дидактическую, воспитательную, управленческую) и три функции (историко-культурную, профессиональную, научную).

Нужно иметь в виду, что понятие «культурно-образовательная среда» вступает в межпарадигмальный диалог, происходящий в сфере гуманитарного познания. При этом, культурно-образовательная среда, имея философско-педагогическое содержание имеет возможность проявляться в конкретном

контексте мифом, если составляющие содержания предоставленного мнения рассматриваются отдельно, отчасти, секуляризовано:

реальностью, когда понятие рассматривается целостно, вместе, соборно;

обыкновением, если это живое наследие, наше наследие как высшая духовная важность;

инновацией, если творчество связано с историей и культурой, образом жизни народа, поддерживая, пестуя и обогащая его значения.

Формирование образовательной среды в высших учебных педагогических заведениях соединено с введением в практику работы инновационных педагогических технологий, проектированием передового содержания образования, профориентацией, повышением объема самостоятельной работы учащихся, исполнением креативных и проблематичных заданий. Инновационные понятия «образовательная среда» предложены в работах Н. Гонтаровской, Т. Гущиной, А. Савенкова. Под образовательной средой надлежит понимать систему педагогических и эмоциональных условий, которые создают вероятность для выявления уже сформированных возможностей и личных особенностей личности, так и еще не проявившихся интересов и возможностей [5, 189]. Образовательная среда считается психолого-педагогической реальностью, содержащей умышленно организованные условия для формирования персоны, а также способности для ее становления в рамках общественного и объемно-предметного окружения. С. Тарасов описывает разновидности образовательных сред сообразно последующим показателям:

манерой взаимодействия в среде (конкурентноспособная — кооперативная, гуманистическая — технократическая);

характеру взаимоотношений к социальному опыту и его передачи (обычная — современная, государственная — всепригодная и т. п.); ступенью творческой динамичности (творческая — регламентированная);

характером взаимодействия с окружающей средой (раскрытая — закрытая) [7, 136].

В текстуре исследуемого феномена нужно отметить материально-промышленный, научно-технический и субъектно-социальный компоненты, которые согласуются со структурой профессиональной компетентности будущего работника, а конкретно — мотивационно-ценностным, когнитивно-деятельностным и личностно-рефлексивным составляющими. Реально-технический элемент образовательной среды высшего учебного заведения подразумевает присутствие конкретной инновационной инфраструктуры. Любое образовательное учреждение владеет собственным реально-техническим потенциалом для сотворения инновационной образовательной среды. Основное внимание в передовых образовательных учреждениях обращается на формирование информационной образовательной среды путем введения информационных технологий в образование на всех его уровнях. Консолидация информационно-образовательных ресурсов в системе воспитания, организация одного образовательного пространства на базе применения передовых компьютерных технологий необратимым образом заменяет преподавательский процесс, не только его содержательную, организационную и методическую основы, но и систему ценностей учащихся при усвоении познаний, умений и навыков (мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности).

диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлечённость, контроль, принятие риска.

Вторым компонентом жизнеспособности является психологическое благополучие человека – интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

Третьим компонентом жизнеспособности является экзистенциальная исполненность – понятие, появившееся в психологии В. Франкла для описания качества жизни человека в противовес более привычному понятию счастья. Экзистенциальная исполненность включает в себя четыре базовые антропологические способности: способность воспринимать, способность чувствовать, способность выбирать и способность делать.

Исследование проводилось на базе Лесосибирского педагогического института - филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». В исследовании приняли участие студенты 4 и 5 курсов факультета педагогики и психологии. Общее количество испытуемых 50 человек. В качестве диагностических средств использованы методики: опросник «Шкала психологического благополучия» (Рифф К.), опросник «Шкалы экзистенции» (Ленгле А., Орглер К.), тест «Жизнестойкости» (Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.)

Проведенное нами исследование показало, что большинство студентов 5 курса факультета педагогики и психологии способны продуктивно, без сильного внутреннего напряжения справляться с возникающими стрессовыми ситуациями, и воспринимать их как менее значимые; чувствуют себя вполне психологически благополучными; способными справляться с самим собой и с миром и могут пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями. Они открыты, решительны, восприимчивы, готовы к действию и имеют чувство долга. Но есть категория студентов, которые не всегда могут справиться с внутренним напряжением при возникновении стрессовой ситуации, и не могут продуктивно решать возникающие проблемные ситуации (14,3%); у 21,4% испытуемых уровень психологического благополучия ниже нормативного значения; 25% респондентов проживают жизнь как не наполненную смыслом, у них отсутствует ощущение счастья.

По результатам исследования был сделан корреляционный анализ при уровне значимости $p > 0,05$, которые позволили сделать следующие выводы.

Шкала «Жизнестойкость» положительно связана с такими шкалами, как: «Управление окружением» ($r = 0,50$), «Самопринятие» ($r = 0,44$), «Самотрансценденция» ($r = 0,46$), «Ответственность» ($r = 0,45$), «Экзистенциальная исполненность» ($r = 0,49$), «Персональность» ($r = 0,41$), «Экзистенциальность» ($r = 0,42$), что позволяет говорить о способности человека продуктивно, без сильного внутреннего напряжения справляться с возникающими стрессовыми ситуациями, и воспринимать их как мало значимые, поэтому сильнее у него развито чувство уверенности и компетентности в управлении повседневными делами, сильнее развито позитивное отношение к себе и к своему прошлому, сильнее его

готовностью к творческому освоению человеком природных и социальных обстоятельств, их преобразованию. Жизнеспособный человек, по утверждению автора, – это человек – творец. В психологических исследованиях неоднократно подтверждалось значение смысла жизни для таких необходимых жизненных ресурсов человека, как жизнестойкость и жизнеспособность: «Смысл жизни выступает и как высшая ценность, и как цель жизни, и как источник энергии, который дает человеку силу преодолевать жизненные невзгоды» [5], [6].

В психологии подчеркивается, что жизнеспособность, качественно характеризуя личность, обеспечивает индивидуально – неповторимое своеобразие проживания жизни, «жизненное авторство». Жизнеспособность невозможно скопировать, воспроизвести, повторить. Жизнеспособность у каждого своя и зависит от множества индивидуальных особенностей.

По мнению Е.А. Рыльской, высокая жизнеспособность предполагает возможность и готовность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно; ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. Жизнеспособному человеку в значительной степени присущи: склонность воспринимать природу человека как положительную («люди в основе своей добры»), способность к быстрому установлению глубоких, тесных, эмоционально насыщенных контактов с людьми, т.е. к субъект – субъектному общению (в соответствии с привычной для отечественной психологии терминологией) [6].

Таким образом, проанализировав теоретические источники, под жизнеспособностью мы понимаем способность человека преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства с возможностью восстанавливаться и использовать для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы, способность жить и позитивно относиться к жизни во всех ее проявлениях, способность существовать и развиваться, психическая устойчивость, сопротивляемость стрессу, способность преодолевать различные трудности, личностная устойчивость, психологическая устойчивость.

Важным научным достижением психологических исследований Е.А. Рыльской является выделение основных компонентов жизнеспособности как феномена: способность к адаптации, способность к саморегуляции, способность к саморазвитию, осмысленность жизни и коммуникабельность в виде интегрального фактора, в форме которого и реализуются другие названные составляющие [4].

Анализ литературы по теме нашего исследования (Климов Е.А., Маркова А.К., Митина Л.М., Рыльская Е.А., и др.) показал, что структуру жизнеспособности разные авторы наполняют разными многочисленными компонентами, такими как: коммуникативные способности, адаптационные способности, способность к саморегуляции, самопознанию, смысл жизни, стратегии совладания, совладающее поведение, психологические защиты и др.

В рамках данного исследования, нами были выделены следующие наиболее значимые, на наш взгляд, компоненты жизнеспособности:

Жизнестойкость.

Психологическое благополучие

Экзистенциальная исполненность.

Первый компонент жизнеспособности – жизнестойкость, представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это

Выводы. Подводя итог, можно отметить, что образование призвано передавать человеку знания, которые получены из опыта предыдущих поколений. Образование – это вхождение в традицию или вхождение в прошлое и усвоение в нем того существенно важного, что имеет значение для настоящего, ведь не все в прошлом имеет значение. Главной силой современного человека является нравственность. Именно так достигается баланс между научным, техническим и нравственным прогрессом.

Литература:

1. Александрова Н.С. Социально-культурная адаптация студента: смыслы образования и жизни // Вестник науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2015. - №2(21). – С. 12-15.

2. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дисс.... доктора пед. наук: сп. 13.00.08 — теория и методика профессионального образования / А. И. Артюхина. — Волгоград, 2007. — 40 с.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1879. – 231 с.

4. Гладкий Ю.Н. Гуманитарная география. Научная экспликация. - СПб., 2010. – 547 с.

5. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная середа»: по материалам исследования / Т. Н. Гущина // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana) — 2011. — № 4. — с. 187–190.

6. Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений: В 2 т. М.: Наука, 1991. Т. 2.

7. Лактионова Е.Б. Образовательная середа как условие развитие личности ее субъектов / Е. Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. — 2010. — № 128. — с. 40–54.

8. Тарасов С.В. Образовательная середа: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2011. — № 3. — Т. 3. — с. 133–138.

9. Ясвин В.А. Образовательная середа: от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. — М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 376

аспирант Максименко Мария Александровна
ФГБОУ ВО Московский государственный университет
технологий и управления имени К. Г. Разумовского (г. Москва)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США: ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В последнее время практика инклюзивного образования находит все большее количество сторонников по всему миру. Проведены и опубликованы десятки исследований, доказывающих эффективность инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако проблемам реализации инклюзивного образования, с которыми сталкиваются учителя, эффекту, который оказывает инклюзивное образование на здоровых сверстников, не уделяется должного внимания. В

статье рассматриваются особенности развития инклюзивного образования в США, обозначены проблемы, которые на этом пути возникают, представлены конкретные рекомендации, позволяющие разрешить или, по крайней мере, смягчить имеющиеся проблемы и возможные негативные последствия «обратного эффекта» инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; образовательные учреждения США; «обратный эффект»; учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. Currently, ideas of inclusive education are becoming more popular all over the world. There has been a lot of research published about the positive effects of inclusive education for children with special needs. However, there is not much data or findings about the difficulties of inclusive education for teachers and non-disabled classmates. This article examines features of the development of inclusive education in USA, and the difficulties are described. Recommendations are given to solve or decrease the spillover effect of inclusive education.

Keywords: inclusive education in USA; schools in USA; "spillover effect"; special needs students.

Введение. Безусловно, развитие инклюзивное образование в США стало прорывом в области реализации идей гуманистического образования. Всего несколько десятилетий назад американские дети с ограниченными возможностями (далее дети с ОВЗ) обучались только в специализированных образовательных учреждениях. Ни о какой социализации или адаптации такой категории детей не могло быть и речи. Зачастую дети с ОВЗ были полностью лишены возможности получить даже общее среднее образование. После принятия в 1973 г. закона «О реабилитации инвалидов» ситуация вокруг обучения детей с ОВЗ начала меняться [12]. Заметим, что только благодаря этому закону ущемление прав инвалидов стало рассматриваться как «дискриминация». До этого невозможность получить образование и в дальнейшем устроиться на работу рассматривалось как закономерное следствие инвалидности.

Поворотным моментом стало принятие в 1975 г. федерального закона 94-142 «Об образовании детей инвалидов». Благодаря этому закону, права учащихся с ОВЗ на получение обязательного, бесплатного и качественного школьного образования были закреплены [12].

В 1980-1981 учебном году в американских школах насчитывалось 4.1 миллиона учащихся с ОВЗ. К 2003 г. число детей с ОВЗ, закончивших среднюю школу, увеличилось на 17%. В 2014 г., по данным национального центра статистических исследований США, количество детей-аутистов, обучающихся в средней школе, увеличилось на 175% [12,13].

Каждый учащийся с ОВЗ имеет право на составление индивидуальной программы обучения в условиях общеобразовательной школы. Программа включает в себя: план обучения, технологию и методику преподавания общеобразовательных дисциплин, образовательные цели и задачи, учитывающие специфику медицинского диагноза, а также рекомендации психолога и социального работника для их достижения. В течении учебного года в программу могут быть внесены необходимые изменения. Индивидуальный план обучения учитывает сильные стороны учащегося и помогает сделать образовательный процесс с ОВЗ наиболее эффективным.

социальными, локальными и глобальными, приводящими к различным кризисным ситуациям. Таким образом, одной из важных областей психологического исследования является поиск ресурсов, необходимых для преодоления человеком жизненных трудностей и стрессовых ситуаций. Таким ресурсом является жизнеспособность.

Сегодня проблема жизнеспособности человека начинает вызывать все больший интерес представителей различных наук в России и за рубежом. Связано это, прежде всего, с наличием глобальной гуманитарной проблемы, требующей практического решения. В декларации ЮНЕСКО «Образование XXI века» во всеуслышание говорится о том, что главной ценностью новой культуры должна стать ценность устойчивого стабильного развития человека и общества, а главной целью образования – формирование жизнеспособной личности.

Формулировка цели статьи – охарактеризовать феномен жизнеспособности, выделить ее компоненты и их проявления в студенчестве.

Изложение основного материала статьи. Первые эмпирические разработки по проблеме жизнеспособности проводились в 60-е годы прошлого века представителями психологической школы Б.Г. Ананьева, благодаря которому понятие «жизнеспособность» и появилось в научном обиходе. Жизнеспособность трактовалась им как готовность к эффективному функционированию, проявляющаяся на разных уровнях структуры человека [1]. В отечественной философии этот термин впервые был употреблен А.А. Богдановым. Жизнеспособность человека, по его мнению, имеет системный характер, непрерывно приспосабливая части системы, друг к другу для динамической устойчивости развития человека в среде [2].

Большинство ученых определяют жизнеспособность как индивидуальную способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных, культурных норм и средовых условий. Это понятие включает в себя способность рационально планировать и эффективно, успешно совершать действия в определённых условиях. Жизнеспособность – это способность человека или социальной системы строить нормальную, полноценную жизнь в трудных условиях [3].

В рамках нашего исследования будем опираться на работы Е.А. Рыльской, по мнению которой, жизнеспособность – это не только функция системы, действующей по принципу экзистенции «вопреки», а функция установления позитивных отношений со средой и самим собой, т. е. становления собственного гармоничного жизненного мира [4].

Е.А. Рыльская предлагает методологический ориентир к анализу жизнеспособности, который конкретизируется в следующей формулировке исследуемого понятия. С позиции системно-динамического подхода автор под жизнеспособностью человека понимает «интегральную возможность качественно своеобразного становления его жизненного мира, реализуемую в форме смыслотворческой коммуникации». В указанном психологическом источнике жизнеспособность человека предстает как экзистенциальный феномен, как способность к созданию нового в самой жизни, к творческому освоению человеком природных и социальных обстоятельств. Здесь жизнеспособность понимается как творчество в сфере собственного существования. Е.А. Рыльская отмечает, что жизнеспособность связана с

Психология

УДК: 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
доцент Фирер Наталья Демьяновна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Коротких Мария Сергеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Мецлер Виктория Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Шилина Олеся Андреевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Бородина Ангелина Андреевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается жизнеспособность, ее компоненты и их проявления в студенчестве. Результаты экспериментального исследования позволяют говорить о наличии взаимосвязей между психологическим благополучием, жизнестойкостью и экзистенциальной исполненностью, выступающих компонентами жизнеспособности студентов.

Ключевые слова: студенчество, жизнеспособность, психологическое благополучие, экзистенциальная исполненность, жизнестойкость.

Annotation. The article discusses the viability of its components and their manifestations in students. The results of experimental studies suggest an association between psychological well-being, vitality and existential performances, speakers components viability.

Keywords: student, vitality, psychological well-being, an existential performance, resilience.

Введение. В современном мире человеку все чаще приходится совершать выбор в ситуации постоянно изменяющихся требований в различных сферах жизни. На фоне изменчивой общественной картины, расшатывания ценностных ориентаций и норм поведения каждый человек вынужден искать опору для прохождения своего жизненного пути, для совладания с жизненными трудностями: повседневными, профессиональными,

Учащиеся, испытывающие трудности при усвоении учебного материала, обладают правом на дополнительные занятия.

При нарушении права составления или проведения индивидуальной программы обучения родители ребенка с ОВЗ могут подать официальную жалобу в департамент образования США.

Главным принципом инклюзивного образования в США стало равенство всех детей. В результате США по праву считается одной из самых успешных стран в области реализации идей инклюзивного образования.

Однако часть проблем по-прежнему актуальна и для американской системы образования. Так, родители детей с ОВЗ, зачастую не осведомлены о всех правах, которыми обладает их ребенок. Около 70% родителей уверены, что их дети не получают в полном объеме положенные услуги. В 2013 г. получили полное среднее образование, то есть закончили все 12 классов, 60% учащихся с ОВЗ. Таким образом, 40% школьников с ОВЗ так и не получают диплома о полном среднем образовании [12, 14].

Изложение основного материала статьи. За последние десятилетие было проведено огромное количество научных экспериментов и зафиксировано множество наблюдений, по результатам которых опубликованы научные статьи, доказывающие эффективность инклюзивного образования для участников образовательного процесса. Так, в 1997 г. Cushing L.S. и Kennedy C.H. в журнале «Прикладной анализ поведения» обнародовали результаты своего исследования, доказывающего, что совместное обучение учащихся с ОВЗ с их здоровыми сверстниками улучшает академические результаты, повышает уровень эмпатии и развивает чувство ответственности и тех, и других. Учащиеся, помогающие своим одноклассникам с особенностями развития в усвоении учебного материла, улучшали и свои академические знания, умения, навыки. В 2002 г. исследование Eric A. Hanushek показало, что полная инклюзия повышает математические достижения учащихся с ОВЗ, особенно у детей с эмоциональными расстройствами (например: шизофрения, биполярное расстройство и др.) или с ограниченными возможностями в обучении (например: дислексия, дисграфия, дискалкулия, дисфазия и др.) [11].

Инклюзия, по мнению ученых, также оказывает положительное влияние на поведение учащихся. Для учащихся с ОВЗ такая образовательная модель помогает развивать коммуникативные и социальные навыки, чувствовать себя полноценными членами общества. Наделенные особой поддержкой со стороны тьютера и индивидуально составленным планом обучения, учащиеся обучаются в такой же среде, как и их здоровые сверстники. Для здоровых сверстников данная образовательная среда помогает развить такие важные личностные качества как толерантность, терпимость, ответственность [12]. Воплощение идеи инклюзивного образования и педагогики, развивающей способности каждого учащегося, является одной из стратегических задач США.

В то же время недавние исследования, проведенные под руководством профессора Калифорнийского Университета Michael A.Gottfried и его коллег, обнаружили негативный эффект, который оказывает инклюзия на образовательный процесс. Так, учащиеся начальной школы и старшей группы детского сада, обучающиеся в одном классе с детьми с ОВЗ, показали более низкие результаты тестирования в области математики и чтения в сравнении с теми детьми, которые обучаются без учащихся с ОВЗ. Процент учащихся,

пропускающих занятия в течение учебного года, был выше в инклюзивных группах обучения.

Однако A. Gottfried подчеркивает, что вовсе не призывает к возвращению к старой образовательной модели, когда учащиеся с ограниченными возможностями обучались в специализированных учебных заведениях. Но и не учитывать результаты исследований не считает возможным [4, 10].

Автор обращает внимание на необходимость проведения большего количества исследований, направленных на изучение факторов, влияющих на образовательный процесс всех групп учащихся [4].

В 2009 г. Jason Fletcher, профессор Висконсинского университета в Медисоне, одним из первых стал рассматривать «обратный эффект», который оказывает инклюзия на здоровых учащихся. В тоже время ученый большое внимание уделяет инклюзивному обучению с учащимися с эмоционально-поведенческими расстройствами, так как по его мнению совместное обучение с этой категорией детей предоставляет наибольшую сложность [4, 7].

Именно эти исследования Jason Fletcher легли в основу работ Gottfried и его коллег в 2014, 2015 и 2016 гг., результаты которых были опубликованы в журнале «Исследования раннего детства» [4].

Эти работы обнажили проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и дети инклюзивных классов в США. Результаты наблюдений и тестирований показали, что в таких классах присутствует высокий процент драк, споров и деструктивного поведения. При этом здоровые учащиеся чувствует себя одинокими и грустными, проявляют повышенную тревожность, обладают заниженной самооценкой и самоконтролем чаще, чем ученики в обычных классах.

Стоит отметить, что результаты исследования зависят от диагноза учащихся с ОВЗ. Так, наибольшие сложности наблюдаются в классах, где обучаются дети с эмоционально-поведенческими нарушениями. Учащиеся с задержкой психического развития и умственной отсталостью оказывают слабый эффект на образовательный процесс здоровых сверстников. В классах, где обучаются дети с тяжелыми нарушениями здоровья (такими как аутизм, слепоглухота, черепно-мозговая травма, детский церебральный паралич и некоторыми другими) «обратный эффект», оказываемый на здоровых сверстников, отсутствует. Полученные результаты могут быть объяснены тем, что учащиеся с тяжелыми нарушениями получают помощь и поддержку индивидуальных тьютеров, помогающим своим подопечным в течение всего учебного дня [10]. Тьютер не только повторяет инструкции, данные учителем, но и оказывает положительное влияние на концентрацию внимания учащегося с ОВЗ, корректирует его поведение, а при необходимости даже выводит ребенка из раздражающей среды, чтобы дать ему необходимый тайм-аут.

В то же время значительные трудности испытывают и учителя, в чьих классах обучаются дети с эмоционально-поведенческими нарушениями. Очевидно, что для успешной реализации идей инклюзивного образования необходима готовность и компетентность всех сторон образовательного процесса.

Именно поэтому здесь так важна профессиональная подготовленность учителя инклюзивного класса. Профессиональная компетентность учителя оказывает существенное влияние на эффективность процесса инклюзивного образования. Исследования, посвященные изучению процесса подготовки

организованных по законам композиции звукосочетаний музыка успешно передает и отражает не только самые различные настроения – злость, нежность, грусть, но и волевые процессы – решительность, энергичность, сдержанность, то есть создает условия для формирования произвольности регуляции эмоций. На основании полученных результатов мы можем предположить, что после прослушивания разных по характеру музыкальных произведений подростки с задержкой психического развития получили возможность более полно осознавать свои эмоциональные состояния, отреагировать агрессию в безопасном пространстве, что привело к стабилизации эмоционального состояния. Тенденция к снижению агрессии может быть обусловлена тем, что музыка обладает способностью сложного превращения и реконструкции чувств. Во многом целенаправленный подбор музыкальных отрывков и само построение музыкального занятия обеспечили позитивный эффект. Так, в Программе использовался последовательный ряд музыкальных произведений с постепенным снижением выраженности агрессии: начиная с музыкального произведения, передающего сильный гнев, и заканчивая отрывками, в которых звучала спокойная музыка.

Для определения значимости воздействия коррекционной программы с применением средств музыкотерапии использовался Т-критерий Вилкоксона. У большинства показателей агрессии, агрессивности, коммуникативных способностей имеются сдвиги после проведения коррекционной работы. Таким образом, программа с применением средств музыкотерапии положительно повлияла на снижение косвенной агрессии, раздражительности, негативизма, директивности, изменилось отношение к собственной агрессии. Также наметились улучшения в коммуникативной сфере.

Литература:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. СПб.: Прайм-еврознак, 2009. – 512 с.

2. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб.: Реч, 2004. – 144 с.

3. Кирнарская Д.К. Музыкальное восприятие. М., Кимос-Ард, 1997. – 157 с.

4. Клюев А.С. К обоснованию работы в области музыкальной терапии // Творческая реабилитация детей, подростков и молодых людей с особыми потребностями: матер, междунар. научно-практич. конфер. — СПб., 2001. – С. 92-94.

5. Лангенберг М. Музыкотерапия // Хайгл Эверс А., Хайгл Ф., Отт Ю., РбгерУ. Базисное руководство по психотерапии. - СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – С. 541-554.

6. Медведева Е.А., Левченко И.Ю, Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Academia, 2001. – 246 с.

7. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / под. ред. Д.И. Фельдштейна. Москва-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 96 с.

8. Сорокин В.М. Специальная психология / под ред. Л.М. Шипицыной // СПб.: Речь, 2004. – 216 с.

музыка обладает способностью сложного превращения чувств. С помощью специально организованных по законам композиции звукосочетаний музыка успешно передает, отражает не только самые различные настроения – злость, нежность, грусть, но и волевые процессы – решительность, энергичность, сдержанность. Самые тяжелые отрицательные переживания, отраженные в музыкальных фрагментах, оказывают положительное эмоциональное воздействие, доставляют эстетическое наслаждение. Музыкальный язык в, свою очередь, образно отражает, моделирует соответствующие явления и эмоции, воспроизводит те или иные черты их реальной структуры. Получаемые через музыку эмоциональные переживания достаточно яркие, поэтому быстрее и надолго запечатлеваются в памяти. В программе была также использована активная форма музыкальной терапии. Подростки экспериментальной группы создавали собственную музыку с помощью простых инструментов: трещотки, дудки, барабаны. Можно предположить, что ритмы музыки способствовали как «сбросу» агрессии, так и ускорению формирования навыков перераспределения агрессии. Такой своеобразный перенос агрессии с людей на предметы важно учитывать при организации коррекционной работы и межличностного взаимодействия с подростками этой категории. Музыкальное воздействие способствовало смягчению проявлений агрессии у подростков с ЗПР.

Совместные занятия, проживаемые эмоциональные переживания создавали атмосферу сопричастности в группе, стимулируя желание вступать в эмоциональное взаимодействие. Это способствовало улучшение коммуникативной компетентности, которое проявилось в повышении мотивации к общению и снижении конфликтных ситуаций. Снижение агрессии и агрессивности, возможно связано с расширением поведенческих стратегий подростков и формированием навыков самоконтроля и саморегуляции. Музыкальные средства способствуют более эффективному эмоциональному отреагированию, оказывают влияние на развитие произвольности и способности к саморегуляции. Музыкальное сопровождение нормализует характер изменений общих активационных процессов, как бы усредняет тип реагирования, ослабляя его в случае избыточности и усилия при недостаточности. Эти крайние формы реагирования под влиянием музыки сглаживаются, что делает музыку одним из действенных факторов коррекционной работы.

Выводы. Сравнивая агрессивное поведение подростков, участвующих в разных коррекционных Программах, мы можем отметить, что музыкальное воздействие способствовало смягчению проявлений агрессии. Возможно, за счет повышения самоконтроля им удавалось переводить агрессию в менее разрушительные формы поведения, например, выражать ее вербально или перенаправлять агрессию на предметы. Полученный результат подтвержден беседой с педагогами и родителями, которые также отмечали, что после музыкальной коррекции агрессия подростков стала носить скорее демонстративный характер, чем реально разрушающий. В то время как агрессия подростков другой группы несмотря на использование «традиционных» приемов, носила нападающий и защитный характер. В целом позитивный эффект Программы с применением средств музыки, с нашей точки зрения, объясняется снижением общего эмоционального напряжения и повышением возможности саморегуляции. С помощью специально

будущих учителей в США, показали, что не все учителя обладают достаточными знаниями, умениями и навыками для работы с детьми с ОВЗ. Хотя многие учителя закончили специализированные курсы, посвящённые обучению таких детей, они не могут воплотить полученные знания на практике. Не все учителя понимают, как организовать учебный процесс, как сделать его интересным для всех.

Встречается и обратная ситуация, когда специалисты, приходящие в инклюзивный класс, сконцентрированы только на учащихся с ОВЗ. Однако педагог общеобразовательных дисциплин должен донести знания и до ребенка с ОВЗ, и до всего класса в целом. Он не может думать лишь только о задачах и целях одной группы учащихся. Его цель донести максимальное количество знаний, сформировать умения и навыки у всего класса и развить потенциал каждого учащегося.

Часть учащихся повторяют деструктивное поведение своих одноклассников. В конфликтных ситуациях дети не всегда понимают, что агрессивное поведение одноклассника обусловлено не личной неприязнью, а особенностями развития – так примерно описывает трудности Stacey Cambell педагог-воспитатель чартерной школы в округе Колумбия, Вашингтон [4].

Заместитель директора по программам специального образования департамента образования США Ryth Ryder отмечает, что несмотря на наличие большего числа программ для учителей образовательной школы, работающих в инклюзивном классе, управлению работой класса и организации учебного процесса достаточного внимания не уделяется [4].

Для попытки решения этой проблемы в 2015 г. департаментом образования США было разработано и издано методическое пособие, включающее в себя наиболее эффективные техники при работе с детьми с эмоционально-поведенческими нарушениями в условиях общеобразовательной школы.

Stacey Cambell подчеркивает, что учителям необходимо проводить семинары и тренинги, на которых они бы могли делиться трудностями, с которыми сталкиваются в течении рабочего дня и находить наиболее эффективные методы их решения [4].

В свою очередь Michael A. Gottfried отмечает, что никто не призывает к сегрегированному обучению. Необходимо учесть результаты исследований и найти способы решения данных проблем [4, 10].

По нашему мнению, часть проблем можно решить на специально организованных встречах для педагогов, если проводить их на регулярной основе. Таким образом, учителя не только почувствуют себя услышанными, но и смогут обрести знания, умения, навыки для работы в инклюзивной среде. На таких встречах обязательно присутствие не только специалиста по специальному образованию, но и психолога, социального работника, которые помогут всем сторонам услышать и понять друг друга. Найти эффективные способы решения проблем. Помочь в организации учебного процесса и формировании детского коллектива.

На мастер-классах и открытых уроках учителя увидят, как применять полученные знания на практике. Супервизии помогут не только по-новому взглянуть на решение образовательных проблем и задач, но и усовершенствовать знания, умения, навыки педагога.

Другим важным моментом может быть организация групп поддержки не только для детей с ОВЗ, но и для их здоровых сверстников. Зачастую учащиеся не понимают особенностей эмоционально-поведенческих нарушений и того влияния, что они оказывают на поведение человека. Развитие эмпатии и рефлексии также окажет положительное влияние на каждого учащегося и на групповую динамику в целом. Психологические тренинги и учебные игры позволят снизить тревожность и чувство одиночества, развить эмпатию, рефлексию, наладить личное взаимодействие.

Совместное творческое взаимодействие учащихся поможет также решить проблему взаимопонимания и взаимодействия учащихся. Создание учебного коллектива станет мощным педагогическим инструментом в решении образовательных проблем [1]. Иначе говоря, решение проблем должно быть комплексным и учитывающим индивидуальные особенности участников педагогического взаимодействия.

Выводы. Таким образом, можно полагать, что организация образовательных и поддерживающих групп для учителей и учащихся на регулярной основе, творческое взаимодействие, просвещение учителей, учащихся и их родителей в области специального образования, создание учебного коллектива позволит снизить степень проблем, с которыми сталкивается образовательная система не только США, но и других стран, в частности России, в области инклюзивного образования.

Литература:

1. Афанасьев В.В., Иванов В.С., Сухова Е.И., Торохтий В.С. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата // Под общ. Ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015.– 451 с. – Серия Бакалавр. Академический курс.

2. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Методологический базис решения проблем практической педагогической деятельности // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии (научно-практический журнал), № 3(4). – 2013. – С. 26-31.

3. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012, №12(26): в 3-х ч., Ч. II, С. 162-167.

4. Constantinescu, Carmen Samuels, Christina A. Inclusive classes have downsides, researchers find. Education week. Vol.36, Issue 3, 2016, 1-11

5. Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. Academic effects on students without disabilities who serve as peer supports for students with disabilities in general education classrooms. Journal of Applied Behavior Analysis, 30, 1997. 139-152.

6. Fletcher, J. The effects of inclusión on classmates of students with special needs: The case of serious emotional problems. Education Finance and Policy, 4, 2009. 278-299

7. Fletcher, J. Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. Journal of Policy Analysis and Management, 29, 2010. 69-83.

8. Gabysgejm W. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. Does peer ability affect student achievement? Journal of Applied Econometrics, 18, 2003. 527-544.

враждебный. У подростков ЗПР, участвовавших в коррекционно-развивающей программе с применением средств музыки, наблюдалась тенденция к подавлению агрессии, они чаще стали оценивать собственные агрессивные действия как нежелательные и неприятные, вызывающие сожаление. На уровне поведения это ведет к подавлению, избеганию или осуждению проявления агрессивных действий. Эти подростки стали лучше контролировать свое поведение и переводить агрессию в адекватные формы поведения. Проявления агрессии стали носить не столь разрушительный характер. Восприятие и психологическое воздействие музыки приводит к «включению» психологического механизма катарсиса. В этом случае возникает феномен «качественного переживания» музыки, признаком которого является интенсивность переживания, его значимость. Осознание собственных эмоциональных переживаний приводит к уменьшению внутреннего напряжения.

На основании полученных результатов мы можем предположить, что после прослушивания разных по характеру музыкальных произведений подростки с ЗПР получили возможность более полно осознавать свои эмоции, отреагировать их в безопасном пространстве, что привело к стабилизации эмоционального состояния. Тенденция к снижению агрессии может быть обусловлена тем, что музыка обладает способностью сложного превращения и реконструкции чувств. Во многом целенаправленный подбор музыкальных отрывков и само построение музыкального занятия обеспечили позитивный эффект. Так, в программе использовался последовательный ряд музыкальных произведений с постепенным снижением выраженности агрессии: начиная с музыкального произведения, передающего сильный гнев, и заканчивая отрывками, в которых звучала спокойная музыка.

Следует напомнить, что программы музыкальных произведений, используемых на занятиях, строились на основе постепенного изменения настроения, динамики и темпа, с учетом их различной эмоциональной нагрузки. Нормализация психоэмоционального состояния посредством восприятия музыки обеспечивается путем «выхода» подростков из отрицательных переживаний и появление положительных. Данный метод использовался для устранения агрессивных «вспышек», направлен на оптимизацию мышечного тонуса, повышение эмоционального тонуса, снятие чрезмерного возбуждения у младших подростков с ЗПР. Специально подобранная музыка помогает подростку сосредоточиться на создаваемых образах, почувствовать мышечное расслабление. Важно, чтобы подросток научился музыкальную интонацию выражать через движения своего тела. Данное упражнение расширяет спектр невербальной коммуникации, что в дальнейшем поможет ребенку более точно распознавать эмоциональное состояние других людей и более адекватно выражать свои собственные эмоции. Кроме того, значительно улучшается координация движений.

Прослушивание музыки представлял собой вариант не директивной медитации. Например, в форме так называемых «музыкальных снов». После прослушивания разных по характеру музыкальных произведений подростки с ЗПР получили возможность более полно осознать свои эмоции, отреагировать свои эмоциональные переживания в безопасном пространстве. Это приводит к разрешению внутреннего конфликта и, как следствие, к стабилизации психоэмоционального состояния, к регуляции проявления эмоций. Кроме того,

ситуации и ограниченностью словаря подростков с задержкой психического развития. Однако, при этом чувство вины у подростков обеих групп возникает не часто. Таким образом, подростки из обеих групп мир воспринимают как отрицательный, враждебный. И они, соответственно, реагируют агрессией. В ситуации, когда не возникает чувства вины за совершение асоциальных действий, деструктивные действия могут повторяться и войти в привычку. Возможно, подростки, обучающиеся в школе VII вида, прибегают к агрессии, как к одному из наиболее простых и часто используемых способов отстаивания своих интересов и своего мнения. При этом, низкий уровень коммуникации, сниженное стремление к сотрудничеству с другими людьми, отсутствие страха перед наказанием могут значительно увеличить эпизоды агрессивного реагирования в стрессовых ситуациях. Отсутствие достоверных различий по всем показателям доказывает однородность экспериментальной и контрольной групп по выраженность разных форм агрессии и враждебности.

Таким образом, большинство подростков ЗПР из обеих групп при неудовлетворении актуальных потребностей проявляют раздражение, бурно демонстрируют негативные чувства, склонны применять физическую и косвенную агрессию. Все вышесказанное обуславливает необходимость проведения направленной коррекционной работы по снижению агрессии у подростков ЗПР.

В программе были использованы в основном приемы музыкальной терапии. На занятиях подростки знакомились с классическими музыкальными произведениями русских, зарубежных композиторов, а также с современной музыкой. Значительную часть занятий занимало слушание музыки и ее вербализация, что позволяет подросткам с задержкой психического развития ощутить и понять самих себя. Эмоции, пережитые во время прослушивания музыки, точнее слов передает содержание внутреннего мира личности. В программу были включены полифункциональные упражнения, которые, с одной стороны, могут решать несколько задач, с другой стороны - оказывают на детей различное действие. В программе были использованы все формы музыкальной терапии: рецептивная, активная и интегративная.

Изменение форм агрессии младших подростков ЗПР под влиянием коррекционной программы с применением средств музыкальной терапии

Участие в коррекционной программе с использованием средств музыкальной терапии способствовало изменением агрессивного поведения подростков с ЗПР. После проведение коррекционной программы произошло значительное снижение практически всех форм агрессивного реагирования [p ≤0,05]. Заметные позитивные изменения произошли в снижении физической [p≤0,05], косвенной [p ≤0,05], вербальной агрессии[p ≤0,05], раздражении[p≤0,05] , подозрительности[p ≤0,05] , чувство вины [p ≤0,05].

Исключение составляет показатель негативизма. Подростки с ЗПР по-прежнему, не признают авторитета взрослых, спорят или игнорируют требования. Возможно, негативные реакции связаны с наступлением пубертата. Протестные реакции, бунт, противопоставление «мы-они» характерно для подростков. Участие в коррекционной программе способствовало снижению враждебности подростков ЗПР экспериментальной группы. Враждебное отношение к окружающим сохраняется у этих подростков, но его выраженность стала значительно ниже. Для подростков контрольной группы мир по-прежнему воспринимается как отрицательный,

9. Gottfried, M. A. The detrimental effects of missing school: Evidence from urban siblings. American Journal of Education, 117, 2011. 147-182.

10. Gottfried, M. A. Classmates with disabilities and students'non-cognitive outcomes. Educational Evaluation and Policy Analysis, 36, 2014. 20-43.

11. Hanushek, E. A., Kain, J. F., & rivkin, S. G. Inferring program effects for special populations: Does special education raise achievement for students with disabilities? The Review of Economics and Statistics, 84, 2002. 584-599.

12. Morin A. The everything: parent's guide to special education. Adamsmedia, 2014. 304 p.

13. NCES: [сайт]. URL: http: //nces.ed.gov

14. DISABILITYSCOOP: [сайт]. URL: http: //disabilityscoop.com

Педагогика

УДК: 376.2

кандидат педагогических наук, доцент Малыхина Екатерина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Алтайский
государственный педагогический университет» (г. Барнаул),
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад №223» (г. Барнаул)

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья представляет собой описание результатов теоретического анализа научных исследований и опыта практической работы по проблеме создания образовательной среды в группах для дошкольников с речевыми нарушениями. Обосновывается необходимость осуществления комплексного подхода к коррекции познавательных и речевых процессов у детей данной категории. Далее раскрываются требования к организации образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие детей.

Ключевые слова: познавательное развитие, речевое развитие, образовательная среда, федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article is a description of the results of the theoretical analysis of scientific researches and practical experience on the problem of creating the educational environment in groups for preschoolers with speech disorders. The necessity for an integrated approach to the correction of cognitive and language processes in children of this category. Further describes the requirements of the educational environment aimed at cognitive and speech development of children.

Keywords: cognitive development, language development, educational environment, the federal state educational standard.

Введение. Характер жизненного пространства (в том числе и образовательного) накладывает существенный отпечаток на особенности формирования и развития личности ребенка. Доказано, что дети из разных

образовательных сред демонстрируют своеобразие и различия в проявлении сформированности компонентов познавательной деятельности.

Окружающая среда имеет большое значение. Она сопровождает растущего человека везде, и ее влияние он осознанно или неосознанно испытывает постоянно. Миссия образования заключается в организации специальной деятельности по переводу социальной ситуации развития в педагогическую ситуацию. Понятие «среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека [8; 10]. В этом случае предполагается его присутствие в окружающей среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения и человека. Социализация образовательных сред происходит через взаимодействие субъектов. Целью такого взаимодействия является предоставление и потребление образовательных услуг, трансляция социального и индивидуального опыта, освоение культуры при помощи специальных форм, методов и средств обучения (образовательные процессы).

Качество образовательной среды дошкольного учреждения зависит от множества факторов и должно отвечать требованиям, специфика которых иная, чем образовательных учреждений последующих ступеней. Она должна решать многоплановые задачи, которые способствовали бы полноценному развитию личности детей. Особенно это утверждение важно при организации образовательного процесса с детьми, имеющими особенности в развитии и, в частности, дошкольниками с речевыми нарушениями.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) одним из основных направлений утверждает познавательно-речевое развитие детей, определяет требования к организации образовательной среды. Практическая реализация этих принципов предполагает осмысление и адаптацию их к условиям конкретного ДОУ, что обусловливает необходимость разработки новых технологий педагогического воздействия в соответствии с потребностями образовательной практики.

Таким образом, проблема создания специальной образовательной среды в целях решения задач познавательно-речевого развития дошкольников с речевыми нарушениями становится все более актуальной и требует подробной разработки.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: обобщение результатов теоретического анализа научных исследований и опыта практической работы по проблеме создания специальной образовательной среды в группах дошкольных учреждений для детей с речевыми нарушениями.

Изложение основного материала статьи. Раскрывая содержание структуры дефекта, Л.С. Выготский постулировал, что любой дефект представляет собой сложный симптомокомплекс, основу которого составляет первичный симптом, вытекающий из биологического обусловленного дефекта. Вторичными проявлениями являются психологические новообразования, обусловленные наличием этого симптома. Он подчеркивал неразрывную связь психологических и биологических проявлений расстройства, которые не могут существовать изолированно друг от друга [2].

Специфические закономерности развития лиц с речевой патологией предполагают наличие у детей таких особенностей: личностные изменения; нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации; нарушение речевого опосредования; более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающем; риск возникновения состояний

В коррекционно-развивающей программе с использованием средств музыки принимали участие подростки, входившие в состав экспериментальной группы. Остальные подростки составили контрольную группу.

Методы исследования.

В соответствии с целью и предметом исследования, с учетом особенностей объекта были выбраны следующие методы:

1) Наблюдение
2) Беседа с педагогами
3) Анализ психологической, медицинской, педагогической и социальной документации
4) Тестирование
5) Статистическая обработка результатов

В исследовании применялись методики:

- Опросник Басса – Дарки
- Анкета
- «Несуществующее животное»,
- «hand-test»

Выбор конкретных диагностических средств основывался на

- возрастных особенностях участников исследования,
- уровне психического развития подростков
- надёжности и валидности использованных методик.

Исследование проводилось в три этапа: диагностический; коррекционный; контрольно-диагностический. Продолжительность каждого из этапов варьировалась в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и специфики обследуемой группы в целом.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования агрессии, агрессивности подростков, обучающихся в школе VII вида до проведения коррекционной программы.

Результаты исследования на первом этапе показали, что для подростки обеих групп часто демонстрируют в своём поведении практически весь арсенал форм агрессии. Подростки обеих групп часто используют не только физическую агрессию, но и агрессию, направленную не явным путем на другое лицо и проявляющуюся в виде сплетен или насмешек. Протестные реакции, бунт, противопоставление «мы-они» способствует формированию негативного отношения к окружающим и ко всему происходящему вокруг.

Однако, негативные чувства у подростков обеих групп, должно быть, чаще обнаруживаются не при малейшем возбуждении, а при более серьезных обстоятельствах. Подозрительность, скорее всего, проявляется в виде некого недоверия и осторожности по отношению к людям. Средне групповые значения показателя враждебности у подростков экспериментальной группы превышает пределы условной нормы.

Также у младших подростков с задержанным развитием в обеих группах достаточно выражен уровень негативизма. Неудовлетворенность в общении с взрослыми и сверстниками часто приводит к развитию протестного характера поведения, к возникновению негативизма. Оппозиционная манера в поведении может варьироваться от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. У младших подростков, обучающихся в школе VII вида, наиболее часто проявляется вербальная агрессия. Вероятно, это в большей степени обусловлено сложностями понятийного осмысления

и требуют больших временных и физических затрат как от ребенка, так и от психолога. Одним из возможных путей преодоления этой проблемы можно считать использование методов музыкотерапии [4; 6].

Очевидное достоинство использования этих методов хорошо показано в исследованиях Л.С. Брусиловского, М.Е. Бурно, В.И. Петрушина, И.М. Гринева и многих других [3; 4; 5]. Неповторимый язык музыки, обладающий ассоциативностью, интернациональностью, абстрактностью и знаковой системой актуализирует эмоциональную отзывчивость в понимании и принятии человека человеком [3].

Музыка повышает эмоциональный тонус, дает возможность испытать более тонкие оттенки переживаний. На адекватность эмоционального переживания музыки указывали В.М. Авдеев, С.Н. Беляева-Экземплярская, А.Г. Костюк, В.Д. Остроменский, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов [3; 4; 5]. Неоднозначность отношения к целесообразности и правомерности использования музыкотерапии в практике специального психолога, противоречивость оценок результатов их воздействия в значительной мере обусловлены недостаточной теоретической, методической и экспериментальной базой исследования этой проблемы. Все вышесказанное определяет актуальность создания коррекционной программы, направленной на коррекцию агрессивного поведения подростков ЗПР.

Формулировка цели статьи. Теоретический анализ психологической литературе по проблеме позволил сформулировать следующую гипотезу: Целенаправленные занятия с применением средств музыкальной терапии будут способствовать снижению агрессии у подростков с задержкой психического развития.

Целью данного исследования является коррекция агрессии у подростков ЗПР.

В качестве предмета исследования рассматривается агрессивное поведение младших подростков с задержкой психического развития.

Объект исследования младшие подростки 11 -12 лет в количестве 62человек, с диагнозом ЗПР.

Для осуществления поставленных целей и задач было организовано исследование, в котором участвовали 62 ребенка в возрасте 11-12 лет. При анализе результатов половые различия не рассматривались. Отбор подростков осуществлялся на основании медицинского диагноза, зафиксированного в медицинской карте ребенка. У всех детей диагноз – задержка психического развития. Все дети обучаются в школе VII вида. Для всех детей характерно замедление темпов физического развития, нарушения речи, недоразвитие познавательной деятельности. У большинства детей этой группы родители и педагоги отмечали психомоторную расторможенность, аффективную возбудимость, агрессивность, импульсивность, излишнюю непосредственность в высказываниях и поведении. Все обследованные подростки данной группы были направлены на обучение в коррекционное учреждение VII вида по заключению ПМПК. Основным диагнозом экспериментальной и контрольной групп является задержка психического развития различного типа, преимущественно соматического и органического генеза.

При организации исследования были выделено две группы: в зависимости от вида коррекционно-развивающей программы.

социально-психологической дезадаптации; снижение количества и качества информации, поступающей через поврежденный анализатор (недостаточность слухового восприятия, фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения); специфичность формирования психологической системы (субъективная неудовлетворенность, нарушения самооценки, неадаптивность к фрустрации, снижение резистентности к стрессу, недостаточная социальная адаптация); зависимость компенсаторных процессов от времени и качества коррекционной работы [2; 5].

У детей с расстройствами речи имеется специфические особенности как речевого, так и общего психического развития (Н.С. Жукова, В.И. Лубовский, С.С. Ляпидевский и др.).

Исследования И.В. Артемовой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше и др. показывают, что у детей с патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Они не используют имеющийся запас лингвистических единиц, не умеют оперировать им, что говорит о несформированности языковых средств, невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. При ограниченности словарного запаса отмечается преобладание предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины номинативного словаря. Ограничено использование прилагательных. У детей с общим недоразвитием речи отсутствует правильная группировка слов при их усвоении, лексика не точна по значению. Выявляются функциональные замещения с расширением значений слов, многочисленными взаимозаменами, недочеты при усвоении абстрактной лексики [1; 3; 4; 6; 7]. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Для многих детей с речевыми нарушениями характерна недостаточная выраженность познавательных процессов, нарушение и замедление приема и переработки сенсорной и речевой информации. Как показывают исследования Е.М. Мастюковой, клиническое и психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи не редко выявляют у них характерные нарушения познавательной деятельности в целом, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью [4].

В первую очередь у дошкольников с речевыми нарушениями страдают высшие психические функции, тесно связанные с речью: восприятие, память, внимание, мышление, воображение. У детей данной категории отмечается недостаточность и недифференцированность различных видов восприятия: слухового, зрительного, пространственного. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности. Исследования мнестической функции у детей с общим недоразвитием речи обнаруживают, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Однако при

имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания. Воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей. Оценку его развития затрудняет состояние речи и мыслительных процессов этих детей. Воображение у детей может быть оценено по параметрам беглости, гибкости и оригинальности. Исследования показывают, что все эти параметры у дошкольников с речевыми нарушениями значительно ниже, чем у здоровых детей. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Речевые нарушения сказываются и на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки. У детей часто страдает эмоционально-личностная сфера, наблюдаются гиперактивность в поведении, трудности социальной адаптации [5].

Для успешной коррекции развития детей с речевыми нарушениями необходимо создание специальной образовательной среды, которая способствовала бы реализации комплексного подхода к познавательно-речевому развитию детей данной категории, учитывала бы перечисленные специфические особенности субъектов педагогического процесса.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования образовательная среда составляет систему условий социализации и развития детей, включая пространственно-временные (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия [9].

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Автор предлагает четырехкомпонентную модель образовательной среды: 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент; 3) пространственно-предметный компонент; 4) технологический (психодидактический) компонент (содержание образования, формы, методы и средства обучения и воспитания) [10, с. 14].

Следовательно, чтобы оценить качество образовательной среды, необходимо рассмотреть особенности таких ее характеристик: особенности организации предметной среды; характер взаимодействия педагогов с детьми; характер взаимодействия педагогов с семьей; содержание образования; разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации); степень удовлетворения образовательных потребностей детей; уровень развития детей.

Требования ФГОС к условиям реализации Программы дошкольного образования включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а

Психология

УДК: 159.9.01[075.8]
старший преподаватель Изотова Маргарита Хаджумаровна
Санкт-Петербургский Институт специальной педагогики и психологии
(г. Санкт-Петербург)

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматриваются использование средств музыкальной терапии для коррекции агрессии подростков с задержкой психического развития. Музыка оказывает гармонизирующее влияние на систему отношений подростков с задержкой психического развития. Гармонизация выражается в снижении агрессивных проявлений в общении, в упорядочивании поведенческих и эмоционально-личностных проявлений при коммуникативных контактах, как со сверстниками, так со взрослыми.

Ключевые слова: подростки, задержка психического развития, музыкотерапия, агрессия, коммуникация.

Annotation. The article is devoted to the application of the musical therapy methods in order to correct the aggression of teenagers with the mental retardation. The music provides the harmonizing effect to the relation system of teenagers with the mental retardation. The harmonization is expressed by the decreasing frequency of aggressive actions in communication, and also by the regulation of the behavioral and expressional manifestation within communication both with coevals or with adults.

Keywords: teenagers, mental retardation, musical therapy, aggression, communication.

Введение. Проблема социализации подростков с задержкой психического развития в наши дни обрела исключительную актуальность. Вместе с тем, агрессивное поведение подростков с задержкой психического развития становится насущной социальной, педагогической и психологической проблемой [1; 2; 7]. Агрессивность негативно сказывается на включение в жизнь социума в последующих возрастных периодах и может привести к возникновению асоциального поведения. Поэтому особую значимость приобретает разработка научно – обоснованных организационных форм, средств и методов коррекции агрессивного поведения младших подростков с отклоняющимся развитием. Теоретическим и методическим основам психологической помощи детям данной категории, определению способов повышения ее эффективности обнаруживаются в трудах И.М Бгажноковой, Л.С. Выготского, Е.С. Иванова, Д.Н. Исаева, В.В. Лебединского, В .И. Лубовского, И.И. Мамайчук и других.

Недостаточно исследованными остаются вопросы, связанные с содержанием, формами, средствами и методами коррекционной работы. Результаты научных изысканий и практических усилий не всегда учитывают психофизиологические особенности младших школьников с ЗПР [6].

На практике легко убедиться, что традиционные коррекционно-развивающие программы зачастую оказываются недостаточно эффективными

5. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика [Текст] / Г.Б. Корнетов. – 1999. – № 3. – С. 43-49.

6. Валицкая, А. П. Философские основания современной парадигмы образования [Текст] / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15-19.

7. Безрукова В.С. Дихотомический подход к развитию педагогического знания [Текст] / В.С. Безрукова // Педагогика.– 2010. – № 8. – С. 19-29.

8. Коршунова, Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска [Текст] / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11 – 24.

9. Лызь. Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике [Текст] / Н.А.Лызь // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16 – 26.

10. Бережнова, Е. В., Краевский, В. В. Парадигма науки и развитие образования [Текст] / Е.В.Бережнова, В.В. Краевский // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22-28.

11. Тхагаспоев Х.Г. Парадигмальный подход в образовании: к проблемам становления [Текст] / Х.Г. Тхагаспоев // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 8-16.

12. Савотина Н.А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике [Текст] / Н.А. Савотина // Педагогика. – 2012.– С. 3-10.

13.Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999.– 242 с.

14. Корнетов Г.Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса [Текст] / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в начале Третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. Материалы Всероссийской научной конференции.– М.; Тверь: АСОУ; Золотая буква, 2005.– С. 110-115.

15.Слепенкова Е.А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: монография [Текст] / Е.А. Слепенкова. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2008.– 248 с.

16. Быков А.Н. Воспитание: современные парадигмы: монография [Текст] / А.К. Быков, И.А. Липский, Л.Е. Никитина и др. / под общ. ред. З.А. Багишаева и А.К. Быкова. – М., 2006.

17. Илалтдинова Е.Ю. Исторический контекст модернизации педагогического образования [Текст] / Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов // Вестник Мининского университета. - 2016. №2. Режим доступа: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/a68/ilaltdinova.pdf

также к развивающей предметно-пространственной среде. Результатом реализации указанных требований должно быть создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, обеспечивает эмоциональное и морально-нравственное благополучие воспитанников, способствует профессиональному развитию педагогических работников, создаёт условия для развивающего вариативного дошкольного образования, обеспечивает его открытость и мотивирующий характер [9].

Исследования в области культурно-образовательной среды учебных заведений показали, что она подвержена диагностике и представляет собой динамическую опосредовано управляемую и изменяющуюся систему. Модельное представление образовательной среды позволяет обозначить основные направления проектирования, развития, управления ею [10].

Ранее нами были определены характеристики образовательной среды дошкольного учреждения. Необходимо заметить, что эти характеристики тесно взаимосвязаны и носят динамический характер. Динамика определяется как состояние движения, ход развития, изменение какого-либо явления под влиянием действующих на него факторов. Следовательно, говоря о динамических характеристиках образовательной среды, мы будем иметь в виду, что они могут быть подвергнуты изменению под воздействием каких-либо факторов, и сами, в свою очередь, оказывают влияние на состояние образовательной среды.

С учетом содержания проведенного теоретического анализа, нами была определена взаимосвязь динамических характеристик образовательной среды ДОУ, направленной на реализацию задач познавательно-речевого развития детей с речевыми нарушениями. Эту взаимосвязь можно представить в виде рисунка 1:

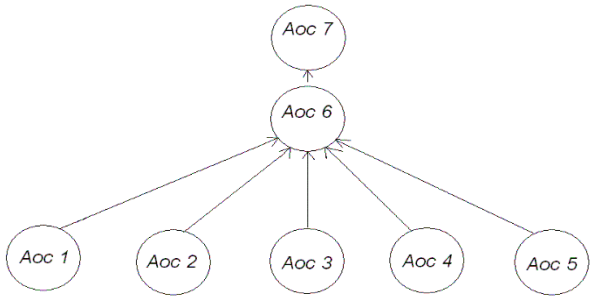


Рис.1. Взаимосвязь динамических характеристик образовательной среды в ДОУ, направленной на познавательно-речевое развитие детей с речевыми нарушениями

Где:

Аос l –особенности организации предметной среды;

Аос 2 – характер взаимодействия педагогов с детьми;

Аос 3 – характер взаимодействия педагогов с семьей;

Аос 4 – содержание образования;

Аос 5 – разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации);

Аос 6 – степень удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей детей;

Аос 7 – уровень познавательно-речевого развития детей.

На наш взгляд, взаимосвязь перечисленных характеристик отражает в достаточной степени состояние образовательной среды ДОУ, направленной на познавательно-речевое развитие детей.

Ниже приводятся норма-образец образовательной среды в дошкольном учреждении.

Аос l: особенности организации предметной среды: Материально-техническая база соответствует требованиям к организации деятельности ДОУ. Группы обеспечены мебелью, игрушками, техническим и спортивным инвентарем, соответствующими возрастным особенностям детей. Предметная среда в группах имеет развивающий характер, т.е. обеспечивает условия для организации всех видов деятельности, физического и психического развития детей, стимулирует проявление их познавательной и речевой активности. Для нее характерно многообразие материалов, а с другой стороны, ее организация отвечает принципам рациональности, логичности, эстетичности, яркости, красочности. Предметная среда гибко зонирована, что предоставляет возможность для организации самостоятельной и совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Составляющие предметной среды трансформируемы, полифункциональны, проблемно насыщены, подлежат периодическому обновлению. Она соответствует принципам безопасности, системности, модульности, статичности и подвижности. Обеспечивая функциональный комфорт, содержание предметной среды отвечает программным требованиям, возрастным и половым особенностям детей, уровню их психологического развития, что в результате приводит к повышению уровня успешности детской деятельности при сниженных нервно-психических затратах.

Аос 2: характер взаимодействия педагогов с детьми: Взаимодействие педагогов с детьми носит личностно-ориентированный характер. Педагог умело сочетает в своей деятельности функции обучения, воспитания и педагогической поддержки, включает каждого ребенка в деятельность по присвоению социального опыта, обеспечивает условия для полноценного проявления познавательно-речевой активности. Педагог и дети являются равноправными участниками педагогического процесса. В ходе организации совместной деятельности детям предоставляется возможность оказать влияние на ее ход в зависимости от своих потребностей и интересов. Функция же педагога заключается в создании благоприятной среды, поиске условий для наиболее эффективного развития каждой личности. Он строит доверительные отношения с детьми, совместно с ними определяет пути преодоления трудностей, регулирует степень своей включенности в деятельность, являясь

ретроспективе с конца XIX в. и начала XXI в., в зависимости от господствующих мировоззренческих педагогических идей, можно выделить несколько парадигм педагогического образования. В основу различных классификаций могут быть положены различные основания.

В данном случае, по нашему мнению, в качестве такого основания наиболее целесообразно выделить целеполагание организации педагогического образования и его аксиологическую оценку. В соответствии с этим основанием мы выделяем шесть парадигм педагогического образования в истории нашей страны. В дореволюционный период их существовало две: официальная (государственно-авторитарная) и общественная (антропологo-демократическая); в постреволюционный период происходил быстрый переход от революционнй к социально-авторитарной парадигме; в советский период господствовала социоориентированная парадигма; в постсоветский – начался переход к гуманистической личностно-ориентированной парадигме педагогического образования [15, с. 34]. Парадигмальный подход позволил нам более чётко выделить специфические черты организации педагогического образования в каждый период.

Господствующие в настоящее время образовательные парадигмы исследователи классифицируют по различным основаниям: по уровню глобальности (общенаучные, частные и локальные); по степени новизны (традиционные и инновационные): по видам методологического знания (гносеологические, мировоззренческие) и др. [16, с. 51-53].

Разнообразны аксиологические основания классификации современных образовательных парадигм, но очевидно их одновременное сосуществование, взаимодействие, а иногда и противостояние. Мы солидарны с позицией Н.А. Савотиной, которая выделяет в качестве ведущих образовательных парадигм современности личностно-компетентностную и социально-педагогическую парадигмы и настаивает на необходимости их интеграции, а не игнорирования одной из них в пользу другой. [12, с. 7-10].

Выводы. Таким образом, проведённый обзор исследований по проблеме реализации парадигмального подхода в педагогической теории и практике убеждает в том, что в настоящее время он утвердился в педагогической науке в числе важнейших методологических подходов. Его применение в педагогических и историко-педагогических исследованиях позволяет более объективно оценивать современное состояние изучаемых педагогических явлений и процессов, анализировать закономерности их исторической эволюции и точнее прогнозировать пути дальнейшего развития.

Литература:

1. Кун, Т. Структура научных революций: пер с англ. [Текст] / Т. Кун. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.

2. Карпов, А.О. Парадигмально-дифференцированная система образования [Текст] / А.О. Карпов // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 28-37.

3. Карпов, А.О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования [Текст] / А.О. Карпов // Вопросы философии.– 2013.– № 3.– С. 22-32.

4. Юдина, Н. П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности: монография [Текст] / Н.П. Юдина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. –110 с.

общественного сознания в педагогической практике привели к аналогичным изменениям и в парадигме педагогической науки, переосмыслению целей, ценностных ориентиров, некоторых категорий и методологических подходов в исследованиях.

В последние годы появились новые аспекты осмысления значения категории парадигмы для системы образования и педагогической науки. Так, Х.Г. Тхагаспоев доказывает, что парадигмальный подход всё больше смещается с теоретико-рефлексивной плоскости на практическую и становится теоретической основой компетентностного подхода. По его мнению, в настоящее время в педагогической науке складывается «компетентностно-парадигмальный подход» [11, с. 12-14].

Значение парадигмального подхода в современной теории воспитания убедительно раскрыто в статье Н.А. Савотиной «Понятие «парадигма» и его статус в педагогике». Научный потенциал парадигмы в сфере воспитания она видит в том, что она может использоваться как для диагностики состояния теории и практики воспитания, определения перспектив их развития, так и для рефлексивного анализа в целях воссоздания исторического опыта воспитания [12, с. 7].

В настоящее время в методологии педагогики решается проблема классификации образовательных парадигм в педагогической практике. Разработано несколько подходов к классификации парадигм на различных уровнях и по различным основаниям. На глобальном уровне классификации исторически сложившихся видов педагогических парадигм выделим близкие позиции И.А. Колесниковой и Г.Б. Корнетова. И.А. Колесникова выделяет эзотерическую (парадигму традиции), научно-технократическую (направленную на введение нормативного содержания в сознание и поведение воспитанника) и гуманитарную (диалогическую, основанную на ценностно-смысловом равенстве взрослого и ребёнка) парадигмы [13, с. 28-35]. Г.Б.Корнетов определяет исторически сложившиеся парадигмы как парадигму авторитета, манипулятивную и парадигму педагогической поддержки, в которой педагог и воспитанник становятся равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса [14, с. 110-115].

Мы разделяем мнение тех методологов истории педагогики, которые считают возможным создание вертикальной иерархии педагогических парадигм по степени обобщённости от наиболее общей цивилизационной (Г.Б, Корнетов, И.А. Колесникова) до более конкретных, например, парадигма общего, профессионального, педагогического образования (Н.Л. Коршунова). Рассмотрим понятие «парадигма педагогического образования». Заметим, что этот термин также уже вошёл в научный оборот. Под ним мы будем понимать ведущие, принципиально важные мировоззренческие идеи и аксиологические установки, утвердившиеся в общественном сознании, лежащие в основе базовой теоретической модели, определяющей теорию и практику педагогического образования в различные исторические эпохи. В свою очередь, в основе этой модели лежат представления об идеале учителя, которого необходимо достичь в процессе его профессиональной подготовки.

В более конкретизированном виде парадигма педагогического образования, по нашему мнению, представляет собой обоснование целей профессионально-педагогического образования, а также научно обоснованные представления о содержании и технологии обучения и взаимоотношениях участников системы педагогического образования. В исторической

равноправным партнером, наставником и создателем развивающей среды одновременно.

Аос 3: характер взаимодействия педагогов с семьей: Взаимодействие педагогов с родителями характеризуется высокой степенью сотрудничества. Со стороны педагога можно проследить продуманную и четко организованную систему работы с семьями воспитанников, знание и учет особенностей каждой семьи. Позиция родителей основана на заинтересованности и желании сотрудничать. Такое сотрудничество направлено на обеспечение преемственности работы по познавательно-речевому развитию детей в ДОУ и семье. Система работы с родителями характеризуется активными формами взаимодействия, проведением совместных мероприятий с детьми и родителями и отличается систематичностью.

Аос 4: содержание образования: Содержание дошкольного образования, реализуемое в ДОУ, включает в себя все элементы, зафиксированные в государственном стандарте, отражающие задачи познавательно-речевого развития детей. Его реализация спланирована логично, системно, прослеживается взаимосвязь учебного материала, усваиваемого в различных видах деятельности, проблемная насыщенность информации. Характерно постепенное усложнение учебного материала в зависимости от возрастных особенностей детей. Он осваивается в разнообразных видах деятельности путем обобщения опыта. При этом выполняются принципы учета зоны ближайшего развития и индивидуализации и дифференциации обучения.

Аос 5: разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации): Образовательный процесс конструируется в виде организации различных видов деятельности с учетом возрастных особенностей детей. В нем органично сочетаются разные формы обучения (специально организованные занятия, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная игровая деятельность детей), в ходе которых происходит усвоение, закрепление и перенос знаний, умений и навыков. В основном совместная деятельность организуется при помощи активных методов на основе учета ведущего вида деятельности – игры. В качестве средства обучения выступает умело организованная предметно-развивающая среда, стимулирующая проявление познавательной и речевой активности детей. При организации педагогического процесса учитывается требование смены видов деятельности, что способствует охране и укреплению физического и психического здоровья детей. В то же время все эти условия обеспечивают наиболее интенсивное усвоение учебного материала за счет мощного потока информации познавательного характера.

Аос 6: степень удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей детей: Образовательная среда в полной мере способствует удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей. Проблемная насыщенность и динамичность среды стимулирует возникновение познавательного интереса и познавательной активности детей, позволяет им получать нужную информацию, проявлять речевую активность с целью закрепления, уточнения и передачи полученных знаний и умений.

Аос 7: уровень познавательно-речевого развития детей: Состояние образовательной среды способствует полноценному усвоению содержания образования, соответствующего возрасту. Дети могут переносить полученные знания, умения и навыки в более сложные ситуации, способны передавать свои

знания при помощи речи, проявляют познавательный интерес и творческую познавательно-речевую активность.

Таким образом, модель образовательной среды дошкольного учреждения, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников с речевыми нарушениями, отражает взаимосвязь характеристик предметной среды, взаимодействия педагогов с детьми и семьями воспитанников, содержания, форм, методов и средств образования, которые способствуют удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей и, как следствие, стимулируют их познавательно-речевое развитие.

Выводы. Одним из направлений оптимизации образовательного процесса в дошкольных учреждениях является интеграция познавательного и речевого развития детей с речевыми нарушениями, поскольку удовлетворение познавательных потребностей возможно только в рамках общения ребенка с окружающим миром.

Для успешного познавательно-речевого развития детей с нарушениями речи необходимо организовывать специальную образовательную среду.

Под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

В литературе предлагается четырехкомпонентная модель образовательной среды: 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент; 3) пространственно-предметный компонент; 4) технологический (психодидактический) компонент.

Познавательно-речевое развитие должно носить системный, комплексный характер, учитывать системность личности ребенка и окружающего его пространства. Развитие познавательно-речевых способностей происходит в ходе осуществления различных видов деятельности в специально организованной образовательной среде.

Чтобы оценить качество образовательной среды, направленной на познавательно-речевое развитие, необходимо рассмотреть особенности таких ее характеристик: особенности организации предметной среды; характер взаимодействия педагогов с детьми; характер взаимодействия педагогов с семьей; содержание образования; разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации); степень удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей детей; уровень познавательно-речевого развития детей.

Литература:

1. Артемьева И.В. Психологическое изучение познавательных процессов детей страдающих общим недоразвитием речи. Режим доступа к журн. URL: http://nsportal.ru/detskii-sad/logopediya/razvitie-poznavatelnykh-protsessov-detei-s-diagnozom-obshchee-nedorazvitie-re / (дата обращения: 01.12.2016)

2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

3. Глухов В.П. Основы психолингвистики. М.: Высшая школа, 2005. 351 с.

4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: АРД ЛТД. 1998. 320 с.

5. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. М.: Академия. 2006. 320 с.

[5, с. 45]. А. П. Валицкая характеризует педагогическую парадигму с двух сторон: как «общие принципы понимания и интерпретации объекта исследования, принятые в определённом сообществе», и как «культурно-исторический тип педагогического мышления и практики» [6, с. 15]. В.С. Безрукова в рамках дихотомического подхода рассматривает педагогическую парадигму в неразрывном сочетании с педагогической концепцией. По её мнению, парадигма – это те идеи и теории, которые уже внедрены, приняты сообществом учёных или практиков как руководство к деятельности. Концепция – это те идеи, которые предстоит освоить практике [7, с. 25].

Обобщим данные определения. Очевидно, что при некотором различии в подходах, общим для всех авторов является признание положения о том, что в основе педагогической парадигмы, определяющей характер педагогической практической и исследовательской деятельности, лежат некие принципиально важные для педагогического сообщества идеи, которые, в силу их значимости отражают существенные интересы личности и общества в сфере образования. Отметим также, что в работах методологов педагогическая парадигма понимается не только как модель постановки и решения научных проблем, но и как теоретическая основа проектирования и организации образовательных систем, практической педагогической деятельности.

В статьях Н. А. Лызь, Н. Л. Коршуновой делались попытки более чётко развести понятия парадигмы в педагогической науке как модели научной деятельности и педагогической образовательной парадигмы как теоретической модели организации педагогической практики [8, 9]. В. В. Краевский, Е. В. Бережнова и ряд других учёных считали вообще неправомерным расширенное толкование понятия «педагогическая парадигма» и относили её только к сфере науки [10, с. 25].

Определим авторскую позицию в этой проблеме. В нашем представлении, парадигмы в педагогической интерпретации (как научная, так и образовательная) являются своеобразными теоретическими моделями организации исследовательской и практической педагогической деятельности самого высокого уровня обобщения. И ту, и другую можно представить как систему мировоззренческих идей, образующих единство двух компонентов: когнитивного (обоснование целей деятельности и в обобщённом виде условий и средств их достижения) и аксиологического (определения их ценностных смыслов).

Безусловно, образовательная парадигма и парадигма в педагогической науке не идентичны. Они отличаются прежде всего определением целей и прогнозируемых методов деятельности. Целью научно-педагогической деятельности является получение научных педагогических знаний, целью практической педагогической деятельности – решение определённых задач педагогического процесса. Парадигма в педагогической науке определяет характер, модель педагогического исследования, образовательная парадигма – характер моделирования педагогических систем, практической педагогической деятельности. Отсюда – и различные предполагаемые методы деятельности, но для нас очевидны взаимосвязь и взаимовлияние парадигм. Подчеркнём, что в ценностном, аксиологическом аспекте они очень близки. Изменения образовательной парадигмы в общественном сознании меняют и модель решения проблем в педагогической науке, что мы наблюдаем на рубеже XX и XXI вв. Мощные процессы демократизации, деполитизации и гуманизации

изучение возможности применения парадигмального подхода в педагогической науке.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обоснование больших потенциальных возможностей методологического парадигмального подхода в педагогических и историко-педагогических исследованиях.

Изложение основного материала статьи. Термин «парадигма» как методологическая категория получил широкое распространение после выхода в 1962 году работы американского физика и историка Т. Куна «Структура научных революций». Под парадигмами автор понимал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [1, с. 49].

Сущность парадигмального подхода в педагогике заключается в том, что конструирование педагогического процесса (как практики, так и теории) происходит на основе своеобразного методологического конструкта – педагогической парадигмы. Взяв за основу этой категории определение, предложенное Т. Куном, как признанный научным сообществом образец решения научных проблем, отечественные учёные интерпретировали его для целей педагогики. При этом произошло расширение первоначального смысла этой категории и перенос её из сферы науки и в сферу педагогической практики.

Усиление позиций парадигмального подхода современной педагогической теории и практике отмечают философы. Так, А.О. Карпов в ряде статей последовательно обосновывает эту идею [2; 3]. При этом он обращает внимание на тесную связь образования как социокультурного феномена и создаваемых парадигмальных моделей. Эти модели, по его мнению, не только объясняют, интерпретируют педагогическую действительность, но и могут оказывать существенное влияние на её бытие [2, с. 29].

В педагогической науке на методологические возможности парадигмального подхода первыми обратили внимание историки педагогики. Он позволял выстроить в историко-педагогических исследованиях некую обобщённую схему, матрицу исторической эволюции педагогических теорий и систем. С этих позиций исследователь исходит из представления о том, что каждой базовой концептуальной модели образовательного процесса соответствует определённая образовательная парадигма. История развития теории и практики образования рассматривается с точки зрения возникновения, трансформации и взаимодействия различных парадигм. В более детализированном виде для каждого исторического периода логика историко-педагогического исследования конкретного феномена предстаёт следующим образом: определение доминантных идей, ценностей, целевых установок и их источников, существующие педагогические теории, опыт их практической реализации в сопоставлении с парадигмальным эталоном [4, с. 60-61].

На рубеже XX и XXI вв. началась интенсивная работа методологов педагогики и истории педагогики по разработке парадигмального подхода и изучению его возможностей применения в педагогической теории и практике. Было разработано несколько близких по сути определений понятия «педагогическая парадигма». Г. Б. Корнетов основу педагогической парадигмы определяет как базовую теоретическую модель, в которой учитываются источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения и получаемый результат

6. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. М.: Просвещение. 1985. 207 с.

7. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001. 432 с.

8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Педагогика, 2000. №7.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Режим доступа к журн. URL: http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki /(дата обращения: 01.10.2016)

10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

Педагогика

УДК 378(045)

доктор психологических наук, профессор Мешков Николай Иванович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент Яшкова Аксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОНИМАНИЕ МОТИВОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается понимание мотивов учебной деятельности студентов и результаты их исследования у учащихся педагогического вуза. Раскрывается принцип мотивационного обеспечения образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: мотивация, учебные мотивы, студент, мотивационное обеспечение, компетенции, педагог.

Annotation. The article deals with an understanding of the motives of educational activity of students and the results of student research in teachers training college. It explains the principles of motivational support of the educational process in higher school.

Keywords: motivation, learning motivation, student, motivational support, competence, teacher.

Введение. Проблема мотивации является интердисциплинарной, так как различные области научного познания (психология, педагогика, социология, история, юриспруденция, медицина и др.), каждая со своих позиций, принимают участие в ее разрешении.

В педагогике вопросы мотивации в основном раскрываются в отношении овладения школьниками учебной деятельности и учебно-профессиональной деятельности учащимися средне-профессиональных и высших образовательных учреждений. В настоящее время данные вопросы стали актуальнее в связи с модернизацией образования и внедрения новых стандартов.

Так, в рамках ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» студенты должны приобрести такую общепрофессиональную компетенцию, как «готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» (ОПК-1) [10]. Это свидетельствует о том, что обучающиеся по указанному направлению подготовки должны иметь зрелое желание стать педагогами и целенаправленно освоить педагогическую деятельность.

Формулировка цели статьи. Данная статья направлена на освещение теоретических положений о понимании и разновидности мотивов учебной деятельности студентов, на раскрытие актуальности формирования мотивационной компетенции у учащихся педагогического вуза. В статье также описывается важность соблюдения принципа мотивационного обеспечения образовательного процесса в вузе.

Изложение основного материала статьи. Итак, вопросы развития и изменения мотивов в учебно-профессиональной деятельности студентов встречаются в исследованиях Б. Г. Божович, Ю. В. Варданян, В. К. Вилюнас, А. К. Марковой, Л. И. Рубинштейн и др. Они склоняются к мнению, что мотивы учебной деятельности могут включать различные факторы, обуславливающие проявление активности в освоении профессии педагога.

Говоря о понимании мотивации, в отечественной литературе можно встретить самые различные её определения, однако они в целом не противоречат друг другу. Так, С. Л. Рубинштейн понимал под мотивацией опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующуюся детерминацию [9, с. 370]. Он связывал мотивацию через «значение» предметов и явлений, которые собственно побуждают поведение и придают ему определенное своеобразие.

На значимость как основу мотивации указывает и В. Н. Мясищев. Он отмечает, что личность наиболее полно раскрывается в том, что для нее наиболее значимо, к чему она стремится. Личность ярко проявляется в критические моменты и, особенно при решении жизненно важных для нее задач [6, с. 71]. А задача выбора будущей профессии и её овладения стоит именно перед студентами.

Мотивация – это комплексное образование личности и включает в себя несколько мотивов, каждый из которых может иметь следующие функции (по А. н. Леонтьев) [по 2]:

побуждения к активности (психической, познавательной, физической и др.), регулирования деятельности и поведения (достижение цели, получение совершенного результата, реализация потребностей и др.);

смыслообразования (придает определенный личностный смысл целям, структурным единицам деятельности, а также обстоятельствам, способствующим или препятствующим реализации мотивов).

Мотивационную сферу с точки зрения ее уровня сформированности можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность [4, с. 517].

Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребностей

Педагогика

УДК 37 (09)

кандидат педагогических наук,
доцент Слепенкова Евгения Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Аксёнов Сергей Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье анализируется процесс становления и развития парадигмального подхода в современной отечественной педагогической науке на основе обзора публикаций по этой проблеме рубежа XX –XXI вв. Авторы отмечают постепенное утверждение этого подхода как важного методологического подхода в педагогических и историко-педагогических исследованиях, раскрывают его научный потенциал, предлагают свою позицию в определении взаимосвязи педагогической парадигмы в педагогической теории и практике. Они дифференцируют понятия парадигмы в педагогической науке как модели научной деятельности и педагогической образовательной парадигмы как теоретической модели организации педагогической практической деятельности. В то же время обосновывается их структурное единство и взаимосвязь.

Ключевые слова: парадигмальный подход, образовательная или педагогическая парадигма, педагогическая наука.

Annotation. The article analyses the formation and development process of paradigm approach in contemporary Pedagogy based on the review of publications of XX –XXI centuries which are concerned with this problem. The authors highlight step by step confirmation of this approach as one of the most important methodological approaches in pedagogical and historical-pedagogical researches; discover its scientific potential; offer their own position in defining pedagogical paradigm interrelation in both pedagogical theory and practice. The authors differentiate the paradigm in Pedagogy as the model of scientific work and the pedagogical educational paradigm as the theoretical model of organizing pedagogical practical work. At the same time their structural unity and interrelation are justified in the article.

Keywords: paradigm approach, educational and pedagogical paradigm, Pedagogy.

Введение. В области гуманитарного научного знания в последние годы идёт интенсивный процесс поиска и теоретического обоснования методологических подходов, позволяющих более адекватно решать исследовательские задачи. Одним из направлений этих поисков является

вероятности наступления и высоким уровнем влияния на результаты проекта относится недостоверная информация со стороны работодателей по планам развития в ближайшей перспективе, а также реальным потребностям в рабочих кадрах и специалистах. Эффективным мероприятием по предупреждению или уменьшению негативных последствий от такого риска является преодоление межведомственной разобщённости, что возможно за счет создания координационных советов с участием всех заинтересованных сторон. Другим риском с высокой степенью вероятности наступления является нарушение сроков разработки нормативно-правовой базы, которое может привести к корректировке сроков подготовки по ТОП-50.

В заключении остановимся на возможностях проекта и мероприятиях по их реализации. Главная возможность заключается в обеспечении регионального рынка труда высококвалифицированными специалистами в соответствии с требованиями современных стандартов и передовых технологий и отвечающих запросам работодателей. Для реализации этой возможности в полной мере необходимо использование различных форм вовлечения органов исполнительной власти, общественных организаций, бизнеса, образовательных учреждений в совместную работу по подготовке кадров ТОП-50.

Выводы:

1. Разработана организационная модель для реализации проекта по переходу на новые ФГОС по ТОП-50 в Санкт-Петербурге.
2. Приведена структурная декомпозиция основных результатов проекта.
3. Рассмотрены реестры заинтересованных сторон, рисков и возможностей проекта.

Литература:

1. Глухов В.В. Менеджмент. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2009. – 600 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

и целей. Когда у человека множество разнообразных мотивов, потребностей и целей, тогда более развитой считается его мотивационная сфера.

Гибкость мотивационной сферы выражается в том, что для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера может быть использовано разнообразие мотивационных побудителей более низкого уровня. Под широтой мотивационной сферы понимается разнообразие потенциального круга предметов, которые служат для данного человека средством удовлетворения актуальной потребности, а под гибкостью понимается подвижность связей, которые существуют между разными уровнями иерархической организации мотивационной сферы, между мотивами и потребностями, мотивами и целями, потребностями и целями.

Иерархизированность мотивов характеризуется тем, что одни мотивы и цели сильнее других и возникают чаще, а другие – слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

Анализ научной литературы также позволил отметить, что мотивы у студентов имеют разнообразные выражения, являются неустойчивые и по мере обучения в высшей школе качественно меняются [по 3].

Рассмотрим некоторые мотивы учебно-профессиональной деятельности учащихся вузов.

Наиболее адекватным учебным задачам считается познавательный мотив, который характеризует познавательный интерес учащихся [3]. К нему можно отнести, например, такие мотивы как «стремление получить новую информацию», «расширение кругозора», «стремление получить глубокие профессиональные знания», «повышение эрудиции» и т. д. Отмечается возможность перехода от познавательного мотива к мотиву достижения. Направленность учебной деятельности при этом меняется, учащийся переключает внимание с содержания на получаемые результаты.

Мотив достижений связан с целеполаганием и может иметь следующее выражение: «достигать положительных успехов в учебе», «успешно закончить ВУЗ», «получить престижную специальность» и др.

Образовательный процесс в вузе не ограничивается простой передачей знаний и профессионально-научного опыта, а опосредован всей своей системой отношений учащегося с окружающими его людьми, поэтому некоторые авторы (Б. Г. Ананьев, Т. А. Матис, В. А. Якунин и др.) выделяют мотив общения как один из источников активности в учебной деятельности человека. Этот мотив выражается в совместной деятельности учащихся, в их стремлении общаться друг с другом, ориентироваться в своих поступках на социальное окружение. К нему относятся такие мотивы студентов, как «внешнее признание», «стремление к общению», «уважение со стороны окружающих» и др.

Перечисленные мотивы отражают такие стороны учебной деятельности, как сферы целеполагания, познания и общения. Однако существуют еще эмоциональная и волевая сферы, которые задействованы студентом в ходе организации и реализации их познавательно-профессиональной деятельности. При этом эмоции и воля выражают отношение учащихся сознательно управлять собой и быть эффективной причиной всего происходящего. В связи

с этим выделяются ещё волевой мотив и мотив переживаний как самостоятельные учебные мотивы.

На мотивирующую роль эмоций в деятельности указывают в своих трудах В. К. Вилюнас, М. М. Троицкий, С. Л. Рубинштейн и др. Так, эмоциональный компонент учебной мотивации содержит такие мотивы как «получение удовольствия от учебы», «мотив привлекательности заданий», «интерес к занятиям» и др.

О связи воли с мотивационной сферой говорили такие ученые как Л. И. Божович, К. М. Гуревич, Б. В. Зейгарник др. Понимание ими мотивационного процесса как волевого позволяет утверждать, что волевое действие всегда опосредованно осознанием побуждений к активности, других мотивов, результатов и цели. К мотивам в учебной деятельности, содержащим волевой компонент, относят «мотив самосовершенствования», «развитие самостоятельности», «приобретение независимости», «возможность самореализации» и др.

Для эмпирического исследования были взяты именно рассмотренные виды мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов:

– мотив достижения, характеризирующий желание достигать поставленные цели в учебной деятельности;

– мотив переживаний, когда активность к деятельности мотивируется эмоциями, связанными с содержанием или результатом этой деятельности;

– мотив общения, включающий установление определенного характера отношений, от которых зависит продуктивность учебной деятельности;

– познавательный мотив, предполагающий получение новой информации, что становится источником активности студента в образовательном процессе вуза;

– волевой мотив, содержащий внутренние детерминанты в виде ценностей и компетенций, которые студент устанавливает для себя самостоятельно и ими руководствуется в учебной деятельности.

С целью изучения особенностей проявления мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов применялся опрос с помощью метода «Опросник мотивации учебной деятельности студентов» [11]. В данном опросе участвовало 100 человек – студенты первого (при поступлении в вуз) и второго (в начале учебного года) курсов, обучающиеся в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева. Полученные эмпирические данные обрабатывались с помощью процентов и сравнительного анализа. Результаты изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов представлены в таблице 1.

несомненно, должно повысить ответственность методического объединения и базовой организации.

Подготовка и обновление материально-технической базы учреждений СПО с учетом практикоориентированного характера ФГОС по ТОП-50 имеет большое значение для подготовки высококвалифицированных кадров с учетом профессиональных стандартов и передовых технологий. Для достижения этого результата необходимо решить ряд частных задач, которые заключаются в инвентаризации материально-технической базы ПОУ с целью определения соответствия требованиям ФГОС, разработке плана обновления оборудования с учетом возможностей работодателей и сетевого взаимодействия, закупке, установке и запуске нового оборудования. Кроме того, внимание должно быть уделено обновлению библиотечного фонда по профессиям и специальностям ТОП-50 и программного обеспечения.

Внедрение разработанных в соответствии с новыми ФГОС основных профессиональных образовательных программ по ТОП-50 в учебный процесс учреждений СПО предполагает формирование контрольных цифр приёма по профессиям и специальностям ТОП-50, прохождение процедур лицензирования основных профессиональных образовательных программ и мониторинг показателей эффективности реализации приоритетного проекта «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий».

Разрабатываемая организационная модель предусматривает и другие стандартные разделы в соответствии с теорией проектного менеджмента. Кратко на них остановимся.

Разработан календарный план-график работ проекта до 2020года. При этом иерархический список взаимосвязанных результатов разбивается на основные этапы, задачи и контрольные точки.

Сформирован реестр заинтересованных сторон. В их число вошли органы исполнительной власти Санкт-Петербурга, работодатели, профессиональные образовательные учреждения СПО и ДПО, педагогический состав и обучающиеся образовательных учреждений, родители обучающихся в ПОУ, потребители товаров и услуг на рынке Санкт-Петербурга. Для перечисленных заинтересованных сторон сформулированы ожидания от реализации проекта. Органы государственной власти смогут эффективно регулировать политику в сфере профессионального образования Санкт-Петербурга, что обеспечит дальнейшее развитие экономики региона. Реализация проекта позволит удовлетворить требования работодателей к подготовке кадров. Профессиональные образовательные учреждения будут выпускать специалистов, владеющих современными технологиями в соответствии с мировыми стандартами качества и востребованными на рынке труда. Базовая организация будет удовлетворять запросы педагогов ПОУ в плане повышения квалификации, что будет способствовать их профессиональному росту. Обучающиеся получат престижные профессии и возможность трудоустройства на современных предприятиях. Всё это в целом приведёт к повышению качества товаров и услуг на рынке Санкт-Петербурга.

Сформирован реестр рисков проекта, в котором указаны возможные негативные последствия от их наступления, ориентировочная вероятность их появления и степень влияния на результаты проекта, а также мероприятия по реагированию в случае наступления риска. К числу рисков с высокой степенью

Актуализация нормативно-правового сопровождения процесса перехода на новые ФГОС на региональном уровне подразумевает обновление соответствующих нормативных документов на уровне Правительства Санкт-Петербурга. Такая работа уже ведётся. Определён перечень показателей эффективности реализации приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий», утверждённого Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 26 октября 2016 г. №9). Готовится распоряжение Комитета по образованию, в котором регламентируется деятельность образовательных учреждений Санкт-Петербурга по переходу на новые ФГОС и подготовке кадров по ТОП-50.

Большое значение для успешной реализации проекта имеет обучение и подготовка педагогических кадров учреждений СПО. В Ярославле на базе ФГБОУ ДПО «Академия промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова» (Академия Пастухова) состоялось повышение квалификации регионального тьютора по управлению проектом внедрения новых ФГОС ТОП-50 на уровне региона. Кроме того, на базе АППО представители Академии Пастухова провели повышение квалификации 23 представителей ПОУ Санкт-Петербурга, осуществляющих образовательную деятельность по программам СПО, для реализации проекта по внедрению ФГОС по ТОП-50 на уровне образовательной организации. Однако, это только первые шаги по обучению педагогических кадров вопросам, связанным с подготовкой кадров по ТОП-50. В государственном задании АППО на 2017 год предусмотрена реализация 4-х программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в которых будет изучаться методика проведения демонстрационного экзамена в соответствии со стандартами WorldSkills и методика разработки основных профессиональных образовательных программ на основе примерных образовательных программ в соответствии с новыми ФГОС и требованиями профессиональных стандартов. Таким образом, в базовой организации пройдет обучение ещё 125 человек.

Разработка организационно-методического сопровождения, необходимого для перехода на новые ФГОС является одним из основных результатов проекта. Причем следует отметить, что вопросы подготовки педагогических кадров и разработки организационно-методического сопровождения предстоит решать практически одновременно. Большая роль в этом процессе отводится методическому объединению мастеров производственного обучения и преподавателей дисциплин профессионального цикла, которое создано при АППО. В состав методического объединения входят самые квалифицированные методисты ведущих колледжей Санкт-Петербурга, имеющие практический опыт внедрения ФГОС 3-его поколения. На состоявшихся заседаниях методического объединения разработан подробный план мероприятий организационно-методического сопровождения внедрения ФГОС ТОП-50 и созданы творческие группы по формированию сетевой инфраструктуры и разработке контрольно-измерительных материалов для проведения демонстрационного экзамена. Вполне возможно, что разработку основных профессиональных образовательных программ из-за недостатка времени придётся проводить, не дожидаясь появления примерных программ и ориентируясь только лишь на проекты новых ФГОС. Это обстоятельство,

Таблица 1

Особенности мотивов учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов

Виды мотивов	На 1 курсе		На 2 курсе	
	Количество выборов	Абсолютная частота	Количество выборов	Абсолютная частота
Мотив достижения	4	4%	6	5%
Мотив переживаний	0	0	3	2,5%
Мотив общения	12	10%	16	13,5%
Волевой мотив	6	5%	7	6%
Познавательный мотив	92	81%	82	73,8%

Из таблицы 1 видно, что мотив достижения и волевой мотив имеют не высокие проценты проявления в учебной деятельности студентов. Это обстоятельство свидетельствует о трудностях в целеполагании и проявлении усилий для достижения положительных результатов учения как на первом, так и на втором курсах обучения.

Примечательно, что мотив переживаний появился у студентов только на втором курсе, что объясняется взращиванием интереса и переживаний у студентов за успешность учебно-профессиональной деятельности.

Преобладающие позиции занимает познавательный мотив, как на первом, так и на втором курсах. Это говорит о том, что студенты направлены на получение нового (профессионального) знания. Познавательный интерес учащегося при этом относиться к различным аспектам: к содержанию учебных задач, к их структуре, к изучению собственных возможностей.

По таблице 1 также видно, что у 10% первокурсников и 13,5% второкурсников есть мотив общения, который стабилен в своем выражении у учащихся и во многих исследованиях подтверждается. Потребности в социальных контактах, в совместной учебной деятельности, в получении информации являются актуальными. Образовательный процесс в вузе пронизан межличностными или деловыми отношениями. При этом студенты стремятся к взаимопониманию, взаимопомощи и к возникновению обоюдных контактов, помогающих учиться.

Научный интерес к проявлению и изменению мотивов учебной деятельности привел к выводу о том, что в переходные, кризисные периоды у человека возникают новые мотивы, а на их основе перестраивается и активность [5]. В настоящее время большая часть молодежи не мыслит себя без высшего образования, которое является одним из факторов, влияющих на социальную мобильность человека в обществе.

Е. П. Ильин в своих работах указывает, что фактор мотивации для успешной учебы оказывается сильнее, чем фактор интеллекта [3]. Это позволяет даже неуспевающему студенту стать успешным в учебной деятельности, освоить профессию и стать компетентным педагогом.

Осознание высокой значимости мотива учения для успешности и продуктивности овладения профессией привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса [3]. Данное мотивационное обеспечение заключается в постоянном применении преподавателями методов стимулирования активности студентов к познавательной деятельности на аудиторных занятиях, при выполнении самостоятельных видов работ. Очень важно отдельно стимулировать учащихся, которые слабо посещают учебные занятия или показывают низкую успеваемость по освоению основной образовательной программы.

Методы стимулирования активности студентов могут быть самыми разными. Традиционными методами в педагогике считаются: воспитательные беседы, различные наказания (отработки пропущенных тем, выговор, звонки родителям и др.), стипендиальные выплаты при успехах, балльно-рейтинговые и кредитно-модульные системы оценивания активности в учебной деятельности, практико-ориентированное подкрепление, что вызывает интерес и желание учиться [1; 7].

Принцип мотивационного обеспечения учебного процесса также обязывает преподавателя вуза соблюдать этап актуализации и стимулирования учащихся в ходе лекций, учебных семинаров, практических и лабораторных занятий. Данный этап дает студентам осознание важности учебно-профессионального материала, подпитывает имеющиеся мотивы обучения в вузе, настраивает познавательную деятельность на понимание определенной темы. Этап актуализации и стимулирования не занимает много времени и чаще всего опытные преподаватели его организуют с помощью проблемных и уточняющих вопросов, примеров из жизни, анализа различных видеоматериалов и других способов.

Отметим, что мотивационное обеспечение образовательного процесса в вузе должно быть целенаправленно организовано [8; 12]. Реализация его ложиться на уровень ответственности преподавателя, который обязан выполнять ряд условий. Среди них, к примеру, могут быть следующие: четко осуществлять контроль за посещаемостью и успеваемостью студентов; быть последовательным в требованиях к активности студентов в ходе освоения ими учебно-профессиональной деятельности; совершенствовать методику преподавания, используя активные и интерактивные методы и формы обучения; отслеживать «отстающих» студентов и планировать индивидуальные консультации; в сложных ситуациях со студентами – привлекать сотрудников из деканатов и родителей (семью).

Регулярное и системное мотивационное обеспечение образовательного процесса в педагогических вузах может способствовать качественному изменению мотивов учебно-профессиональной деятельности и становлению мотивационной компетенции педагога.

Выводы. В заключении отметим, что проблема мотивов учебной деятельности является одной из фундаментальных и противоречивых. Становление и изменение таких мотивов является неотъемлемой частью личности студента как будущего педагога. Результаты проведенного

колледжей», обеспечивающих подготовку по ТОП-50 в Санкт-Петербурге. Отбор колледжей производился по следующим критериям:

- наличие мощных образовательных ресурсов (материально-технических, кадровых, методических, информационных, социальных);
- имеющаяся в настоящее время подготовка кадров в соответствии с текущими и перспективными потребностями региональной экономики;
- использование современных образовательных технологий (дуальное обучение, модульно-кредитная система, сетевые и дистанционные формы обучения и др.);
- опыт участия в региональных и мировых чемпионатах WorldSkills и возможность дессиминации накопленного опыта в массовую практику подготовки кадров по ТОП-50;
- возможность организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills;
- возможность организации обучения и проведения стажировок на своей материально-технической базе для преподавателей и мастеров производственного обучения других ПОУ.

Следует отметить, что 8 коллежей из числа претендующих на статус «ведущий региональный колледж» являлись или являются ресурсными центрами, а 6 колледжей имеют статус многофункциональных центров профессиональных компетенций (учебных центров профессиональных компетенций) и имеют богатый опыт реализации различных инновационных программ. Кроме того, был сформирован ещё более «сжатый» список из 9 колледжей, в которых начало реализации подготовки кадров по ТОП-50 намечено на 1 сентября 2017 года.

Важное место в сети образовательных учреждений занимает государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (АППО), которая была определена как базовая организация для организационно-методического сопровождения внедрения ФГОС по ТОП-50 в регионе.

Вышеназванное постановление №170 инициировало активный диалог между ПОУ, объединениями работодателей и ведущими комитетами Правительства Санкт-Петербурга. Наш город включился в пилотную апробацию внедрения регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста, который был разработан в соответствии с поручением Правительственной комиссии по импортозамещению (протокол от 3 октября 2015 года № 2). Стандарт учитывает результаты реализации системного проекта АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» под названием «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», результаты развития движения WorldSkills в России, лучшие практики кадрового обеспечения регионов. На базе первой региональной «Точки кипения» (пространства для коллективной работы) на территории технопарка «Ленполиграфмаш» при поддержке Агентства стратегических инициатив состоялась серия семинаров и круглых столов, на которых представители бизнеса, образования и власти обсуждали вопросы сетевого взаимодействия и реализации проекта ТОП-50.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является разработка на основе проектного менеджмента региональной организационной модели перехода на новые ФГОС по ТОП-50 в Санкт-Петербурге.

Изложение основного материала статьи. Разрабатываемая организационная модель должна обеспечить реализацию проекта, целью которого в соответствии с принятыми на федеральном уровне нормативными документами является переход на новые ФГОС в 50% профессиональных образовательных учреждениях системы СПО в Санкт-Петербурге к 2020 году. В соответствии с теорией проектного менеджмента [1], прежде всего, была выполнена структурная декомпозиция основных результатов проекта, которая является иерархическим представлением взаимосвязанных результатов, создаваемых в ходе реализации проекта и направленных на достижение его цели и показателей.

К числу таких основных результатов отнесены следующие:

1. мониторинг готовности учреждений СПО и предприятий Санкт-Петербурга к переходу на новые ФГОС;
2. актуализация нормативно-правового сопровождения процесса перехода на новые ФГОС;
3. обучение и подготовка педагогических кадров учреждений СПО;
4. разработка организационно-методического сопровождения, необходимого для перехода на новые ФГОС;
5. подготовка и обновление материально-технической базы учреждений СПО;
6. внедрение разработанных в соответствии с новыми ФГОС основных профессиональных образовательных программ по ТОП-50 в учебный процесс учреждений СПО.

Рассмотрим подробнее те частные задачи, которые необходимо решить исходя из принятой структурной декомпозиции, и выделим то, что уже сделано в Санкт-Петербурге в этом направлении.

Для проведения мониторинга готовности учреждений СПО и предприятий Санкт-Петербурга к переходу на новые ФГОС необходимо было определить перечень ведущих колледжей, претендующих на подготовку кадров по ТОП-50, оптимизировать сеть профессиональных образовательных учреждений (ПОУ) под цели проекта, выявить степень готовности предприятий к трудоустройству выпускников ПОУ по ТОП-50. В решении этих частных задач важную роль играет постановление Правительства Санкт-Петербурга от 09.03.2016 №170 «Об утверждении порядка взаимодействия исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга и работодателей для оценки потребностей в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах по профессиям и специальностям среднего профессионального образования». Цель этого документа заключается в достижении баланса между подготовленными в ПОУ кадрами и реальными потребностями рынка труда в квалифицированных рабочих и специалистах для развития приоритетных отраслей экономики и социальной сферы Санкт-Петербурга. Данное постановление регламентирует взаимодействие между основными комитетами правительства города и представителями объединений работодателей.

Из числа 49 ПОУ, подведомственных Комитету по образованию, были отобраны 15 учреждений, претендующих на статус «ведущих региональных

исследования позволяют предварительно отметить, что у учащихся при поступлении в вуз и переходе на второй курс преобладает познавательный мотив и низкие показатели у мотива переживаний учебной деятельности. Кроме этого, можно сделать вывод, что мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов неустойчивые и в процессе обучения в вузе постоянно меняются. А для их качественного проявления и обеспечения успешности овладения будущей профессии необходимо придерживаться принципа мотивационного обеспечения образовательного процесса.

Литература:

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 72.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
4. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2013. – 592 с.
5. Мешков, Н. И. Проблема мотивации в психологической науке / Н. И. Мешков, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2014. – № 4 (20). – С. 50–54.
6. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
7. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 191 с.
8. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – С. 81.
9. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
10. ФГОС ВО по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» (от 4.12.15 г. № 1426).
11. Чаденкова, О. А. Опросник мотивации учебной деятельности студентов: руководство по применению / О. А. Чаденкова. – Самара: Самар. Гуманит. Акад., 2004. – 36 с.
12. Yashkova, A. N. The Features of Manifestation of Students' Subjectness Review of European Studies / Aksana N. Yashkova, Aidar M. Kalimullin. – 2015. – № 5. – С. 211-216. – URL: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/issue/view/1297

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)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа возможностей оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия с позиции методического обеспечения и методологического обоснования. Проведенный анализ позволил выявить имеющийся диагностический инструментарий для изучения эффективности данного вида партнерства, а также обосновать собственное видение критериев и показателей оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

Ключевые слова: эффективность социально-культурного партнерства, критерии и показатели оценки эффективности социально-культурного партнерства.

Annotation. The article presents an analysis of the effectiveness of evaluations of social and cultural partnership in the prevention of child distress position with methodical support and methodological basis. The analysis revealed the diagnostic tools available for the study of the effectiveness of this type of partnership, as well as to justify their own vision and criteria for performance evaluation of the socio-cultural partnership in the prevention of child distress.

Keywords: efficiency of socio-cultural partnerships, criteria and indicators for evaluating the effectiveness of social and cultural partnership.

Введение. Ориентация современных отраслей научного знания на конкретные, измеримые результаты определяет необходимость рассмотрения вопроса эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия. Многими отечественными исследователями (В.Г.Бочарова, Г.И.Репринцева, М.В.Шакурова и др.) признается значимость и важность развития партнерских отношений между учреждениями культуры, образования, здравоохранения, социальной защиты населения и другими учреждениями в предупреждении явлений дезадаптации личности ребенка и семьи. Подобная практика интеграции усилий различных специалистов, служб, учреждений декларируется нормативно-правовыми документами (Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы, Федерльный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и др.).

Однако, недостаточно изученным является вопрос оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия. Сам термин эффективность, характеризуя продуктивность использования ресурсов в достижении какой-либо цели, имеет специфическое понимание в

Keywords: vocational secondary education, labor market, professional standards, the new FSES, TOP-50, organizational model.

Введение. Одним из основных вопросов для развития экономики Российской Федерации является совершенствование системы среднего профессионального образования. Цель совершенствования заключается в создании современной, эффективной системы профессионального образования, которая ориентирована на запросы предприятий и способна удовлетворять потребности региональных рынков труда [2]. Для достижения поставленной цели требуется дальнейшее развитие действующих на сегодняшний день ФГОС за счет обновления содержания и образовательных технологий. При этом необходимо учитывать разработанные профессиональные стандарты и лучшие мировые практики.

Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №293-ФЗ указывается, что «формирование требований ФГОС ПО к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов» (статья 11, часть 7). А в перечне поручений по реализации Послания Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации от 4 декабря 2014 года сформулирована следующая задача – «осуществление подготовки кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими зарубежными стандартами и передовыми технологиями к 2020 году в половине профессиональных образовательных организаций» (пункт 8).

Дальнейшим развитием нормативной базы СПО явилось распоряжение Правительства РФ № 349-р от 3 марта 2015г. «Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020г.г.», в котором говорилось о необходимости «актуализации и утверждения ФГОС среднего профессионального образования по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям с учетом требований профессиональных стандартов» (раздел I, пункт 3). Перечень этих профессий и специальностей, так называемый ТОП-50, появился в приказе Минтруда России №831 от 02.11.2015 «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования».

Алгоритм перехода на ФГОС по ТОП-50 предусматривает решение задач на 3-х уровнях: федеральном, региональном и уровне профессиональной образовательной организации.

На федеральном уровне решаются задачи нормативного, методического и кадрового обеспечения. К числу важнейших задач при этом следует отнести разработку самих ФГОС, примерных образовательных программ, а также подготовку руководителей и педагогического состава учреждений СПО из различных регионов.

На региональном уровне решаются задачи по организационному обеспечению перехода на новые ФГОС, а на уровне образовательной организации – реализация проекта внедрения ФГОС по ТОП-50.

признания и высокого положения в обществе. Они готовы заниматься любимым делом, не обязательно связанным с полученной специальностью. Проведенный анализ позволил выделить ряд факторов, обусловливающих требования молодежи к выбранной профессии: «творчество», «польза для общества», «положение в обществе», «достижения», «саморазвитие», «прагматизм», «профессионализм». Результаты исследования демонстрируют высокую значимость индивидуалистических ценностей студентов в профессионально-трудовой сфере.

Литература:

1. Дорожкин А.М., Пакина Т.А. Феномен научной неопределенности: анализ проблемы. - Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского: Серия социальные науки. №4 (20). – Н.Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2010. – С. 150-157.

2. Немова О.А., Пакина Т.А. Проблемы социализации молодежи в условиях социально-экономической неопределенности. - Вестник Государственного университета управления, М. – 2010. - №16. – С. 30-32.

3. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / Отв. ред. В.А. Ядов. – СПб.: Наука, 2006 – С. 343-344.

4. Пакина Т.А. Трудовая социализация молодежи в современных условиях занятости. – Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2012. №2 (26). – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2012 - С. 39-46.

5. Пакина Т.А. Трудовые ценности и установки современных студентов (на материале социологического исследования). - Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология, 2014. №3, - Москва: Изд-во МГУ им. В.М. Ломоносова, 2014 – С. 120-131.

Педагогика

УДК:377.5

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
(г. Санкт-Петербург)

РАЗРАБОТКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ФГОС ПО ТОП-50 В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки и эффективного внедрения организационной модели перехода в Санкт-Петербурге на новые ФГОС по наиболее востребованным на рынке труда, новым и перспективным профессиям среднего профессионального образования (ТОП-50).

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, рынок труда, профессиональные стандарты, новые ФГОС, ТОП-50, организационная модель.

Annotation. The article discusses the development and effective implementation of organizational transition models in Saint-Petersburg on the new FSES in the most demanded in the labor market a new and promising professions of secondary vocational education (TOP-50).

зависимости от сферы применения. В отношении социально-культурного партнерства профилактики детского неблагополучия термин «эффективность» не рассматривался. Оценка эффективности чего-либо предполагает систематический сбор информации о деятельности некоторых субъектов, ее характеристиках и результатах, который проводится для того, чтобы вынести суждение о деятельности, повысить ее эффективность и/или разработать планы на будущее. Поиск методологических оснований и методов оценки эффективности рассматриваемого процесса определил необходимость обращения к трудам исследователей и практиков.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обоснование методики оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

Изложение основного материала статьи. Следует подчеркнуть, что партнерство – сложное понятие, характеризующее исторически обусловленную форму отношений между членами общества, между людьми и структурами власти, общественными структурами и др., которая позволяет решать сложные социально и личностно значимые задачи. При реализации стратегии партнерства в решении той или иной социально значимой проблемы каждый из субъектов подобных отношений соподчиняет свои действия общей цели, совокупности ценностей, норм и мотивов деятельности. Смысл партнерства сводится к трансляции этой совокупности норм, ценностей, определенной культуры, что особенно важно с позиции рассмотрения социально-культурного партнерства как механизма профилактики детского неблагополучия [5].

А.Б. Шипитько представляет подходы, сложившиеся в настоящее время в оценке системы социального партнерства. Значимой с позиции понимания сущности оценки эффективности социально-культурного партнерства является позиция Д. Остина, который рассматривает социальное партнерство как социокультурный феномен, в основании которого заложены определенные ценности. По мнению автора, «…социальные партнерства помогают создавать ценность и для самих партнеров, и для общества. Создаваемая ценность возрастает, когда партнеры используют свои основные компетенции и комбинируют их творческим и синергетическим образом» [8].

Учитывая ценностный компонент социального партнерства и сложившиеся подходы, А.Б.Шипитько сформулировал системы оценки базового уровня социального партнерства. Первая система: оценка сложных структурно-организационных элементов партнерства – соглашений, договоров, проектов, программ (на федеральном, территориальном, организационном уровнях); инструментов согласования и защиты социально-экономических интересов субъектов партнерского взаимодействия; эффективности действующих комиссий по урегулированию споров и конфликтов. Вторая система: оценка характера преобладающих ценностей, норм, принципов и манер поведения субъектов партнерства; выявление места социального партнерства в рамках системы социокультурного пространства общества: филантропия, трансакционизм, интеграция партнерских отношений [8].

Р. Ф. Абубакиров, характеризуя критерии эффективности социального партнерства (уровень трансакционных издержек, эффективность функционирования отдельных институтов и пр.), отмечает, что в ходе реализации партнерства «не ставится задача достижения какого-либо

экономического результата, оно направлено, в первую очередь, на согласование интересов, поиск компромиссных решений на основе взаимовыгодного диалога сторон» [1].

И.Н. Кизилова, рассматривая инновационные методы управления в сфере культуры, сформулировала критерии эффективности реализуемых в данной отрасли проектов: инновационность, финансирование, управление и маркетинг, социокультурное партнерство, мониторинг и оценка результатов, устойчивость проекта/долгосрочный эффект. Обозначенные автором критерии стали основанием многоуровневой системы экспертной оценки мероприятий и проектов, идея которой может быть заимствована при разработке методики оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия [3].

Представленные авторские подходы к оценке эффективности социально-культурного партнерства сформировались в контексте социологии, экономики, что определяет специфическое понимание критериев оценки рассматриваемого процесса. Авторы однозначно признают значимость социальной составляющей, отражающей консолидацию усилий некоторых субъектов в решении социально-значимых задач, ценностный компонент партнерства, его направленность на создание и трансляцию определенной культуры отношений.

В исследовании, подготовленном для Фонда В.Потанина [4], представлены основные положения международной практики оценки социального воздействия культурных инициатив. В докладе подчеркивается необходимость признания ценностного компонента партнерства и реализации ценностного подхода к оценке социального воздействия культурных инициатив. Ценностный подход предполагает реализацию совокупности ценностей различных уровней, определяющих эффективность культурных инициатив с позиции различных групп благополучателей. Так, общественные ценности характеризуют расширение участия общественности в культурных инициативах, сохранение культурного наследия, повышение уровня знаний в обществе и поддержку образования, содействие социальным преобразованиям, формирование идентичности и узнаваемости. Частные ценности, присущие бизнес-сообществу, экономическим субъектам, корпорациям, отражают вклад в экономику и развитие взаимодействия внутри сообщества. Персональные ценности, носителями которых являются отдельные люди, отражают вклад в личностное развитие. Общественные ценности, носителями которых являются семья и социальные группы, обеспечивают возможность отвлечения человека от повседневных забот, условия для развлечений, удовольствий, радости.

На примере оценки влияния искусства и гуманитарных наук (исследование проведено Arts and Humanities Research Council) в докладе представлена логическая модель, включающая в себя: ресурсы (объем денежных средств, количество сотрудников), деятельность (разработка и реализация программ, создание новой инфраструктуры), непосредственный результат (количество благополучателей, распространенных экземпляров), социальный результат (рост уровня знаний и изменение моделей поведения людей) и социальный эффект (учет влияния других факторов, незапланированных последствий). Данные составляющие модели являются одновременно и ориентирами в построении системы оценки, и показателями оценки эффективности социально-культурных проектов [4].

оказались также следующие требования: иметь возможность применять свои способности в рамках будущей профессии (61%) и постоянно совершенствовать свои навыки по специальности (57,6%). Достаточно высоко респонденты оценивают также творческую составляющую труда: важность постоянного самосовершенствования отмечают 46,3%, творческой работы – 42,8% студентов. Кроме перечисленных содержательных требований к будущей профессии, можно выделить следующие вполне оправданные материальные пожелания: возможность жить спокойной и обеспеченной жизнью (61,7%) и высокий заработок (59%). Нужно отметить, что малозначимыми для студентов оказались такие характеристики труда, как польза работы для общества и людей (около 38%), уважение знакомых и друзей (26,1%) и высокое положение в обществе (22,1%). Это подтверждает доминирование в молодежной среде индивидуалистических установок в сфере труда, отсутствие ориентации на значимых других (ближайшее окружение) и на социум в целом. В числе совершенно не значимых характеристик оказались работа непосредственно по полученной в вузе специальности (10%) и легкая работа (5%), что говорит о том, что студенты готовы работать с увлечением и самоотдачей, но не обязательно по выбранной специальности.

В рамках исследования был проведен факторный анализ наиболее значимых характеристик работы (метод выделения – метод главных компонент, вращение – Варимакс с нормализацией Кайзера, полная объясненная дисперсия факторной модели составила 67 %). Было выделено семь факторов, обуславливающих требования к будущей профессии: «творчество», «общественная полезность», «положение в обществе», «достижение», «саморазвитие», «прагматизм» и «профессионализм».

Фактор «Творчество» включает следующие компоненты: стремление к творческому труду, к применению своих способностей, желание заниматься любимым делом и при этом иметь возможность свободного использования рабочего времени.

В фактор «общественная полезность» труда вошли стремление в работе приносить пользу людям и обществу. Следующий фактор – «положение в обществе» включает в себя коммуникацию с людьми, уважение и высокий социальный статус. Фактор «достижение» состоит из карьерного роста и работы на достижение результата.

«Саморазвитие» включает желание самосовершенствоваться, совершенствование своих навыков по специальности, самореализацию и готовность к сложной, упорной работе. Фактор «Прагматизм» состоит из хорошего заработка и стремления к спокойной и обеспеченной жизни. И, наконец, фактор «профессионализма» включает направленность на работу непосредственно по полученной в вузе специальности, верность выбранной профессии, которая понимается как призвание, дело жизни.

Выводы. Итак, в настоящее время студенчество признает значимость таких важных сфер жизни, как семейное благополучие и здоровье. Но, кроме традиционных базовых ценностей на первый план у молодых людей выходят следующие, ориентированные на достижение и признание, ценности: интересная и престижная работа, высокий доход и возможность самореализации. Студенты ожидают от будущей профессии возможности хорошо зарабатывать, реализовывать свои навыки и склонности, заниматься творческой деятельностью, видеть результаты своего труда и добиваться

месте стоит семейное благополучие – 41,6% и 25,4% опрошенных студентов поставили данную ценность на первое и второе по значимости места соответственно. На втором месте по важности для респондентов располагается здоровье – его выбрали в качестве главной составляющей жизненного благополучия 25,5% (ранг 1) и 23% (ранг 2).

Значимость интересной работы оценивают высоко и очень высоко более 75% респондентов: ранг 1 присвоили данному параметру 11,3% респондентов, ранг 2 - 17,2%, ранг 3 - 27,5% и ранг 4 – 19,6% опрошенных студентов. Это вполне объяснимо: молодость – пора вхождения и закрепления на рынке труда, получения профессионального образования, интересной работы и реализации в выбранной сфере деятельности.

Еще одним социальным вызовом и маркером независимости, самостоятельности, подтверждением собственных способностей становится для молодежи высокий доход (средний ранг 3,9): на второе место по важности доход поставили 12,4% респондентов, на третье – 21,4%, на четвертое и пятое места – 19,4% и 22,9% соответственно.

С очень небольшой разницей по значимости для студенчества стоит самореализация (средний ранг 4,1) – данная составляющая жизненного успеха является особенно важной именно для образованной молодежи – креативной, стремящейся к личностному росту и развитию, применению своих способностей, творческого и профессионального потенциала и полученного образования.

Необходимость высокого престижа работы отмечает достаточное количество респондентов (средний ранг 4,5): для 12,5% престижная работа располагается на первом и втором месте в структуре жизненных ценностей, 14,9% респондентов ставят престижность работы на 3 место по значимости, 20,4% - на 4-е, 18,9% - на 5-е место.

И, наконец, общественно-полезный труд, внимание к которому было столь велико в советский период развития Российской Федерации, в настоящее время теряет былую значимость и по важности в жизни студентов стоит на последнем, седьмом месте. Лишь менее 7% респондентов поставили общественно-полезный труд на одну из первых трех позиций по значимости в иерархии жизненных ценностей. Более 80% оценивает очень низко именно труд, полезный для общества, хотя при этом сама по себе значимость и важность труда молодежью признаются – но труд расценивается только как индивидуальная активность личности, направленная на реализацию интересов, профессиональных навыков и способностей молодых людей, а также на достижение высокого уровня материального благосостояния. Труд как общее благо, его социальная ценность не является приоритетным для современной студенческой молодежи.

С будущей профессиональной деятельностью связаны планы и амбиции студентов, не случайно респонденты предъявляют высокие требования к выбранной профессии. Наиболее важными для студентов составляющими труда здесь оказываются: возможность заниматься любимым делом (70,3% респондентов отметили это требование к будущей профессии как очень важное) и видеть результаты своей работы (69,4%). Первоочередная значимость данных характеристик трудовой деятельности говорит о том, что содержательная компонента труда является доминирующей для современной молодежи. В числе других значимых содержательных характеристик труда

В Докладе отмечается, что оценка культурных инициатив является значимой, и вместе с тем, трудной в силу наличия фундаментальных трудностей: множественность и всеохватность эффектов — влияние проекта в сфере культуры распространяется практически на любую сферу; «неуловимость» эффекта — отсутствие четкого понимания, как «уровень культуры» отдельного человека и сообщества в целом, состояние «культурного пространства» влияют на другие, «материальные» стороны жизни людей и сообществ и др.

Подчеркнем, что оценка эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия тоже характеризуется совокупностью трудностей различного порядка, определяющих как эффективность социально-культурного партнерства в целом, так и возможность объективной оценки эффективности данного вида партнерства в решении проблем детства.

На макроуровне (на уровне общества) следует подчеркнуть объективно сформировавшиеся в настоящее время характеристики семьи и детства (рост числа социально неблагополучных семей и семей, находящихся в социально опасном положении, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, оставшихся без попечения родителей и др.). Утрата семьей положительного воспитательно-социализирующего потенциала на фоне декларации ее ответственности за развитие и воспитание детей определила, с одной стороны, формирование надзорно-контрольного характера действий со стороны различных специалистов в отношении семьи, уже имеющей проблемы жизнеобеспечения и воспитания. С другой стороны, усиливается актуальность профилактической составляющей в работе всех субъектов – образовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения, социальной защиты населения и др. Кроме того, на макроуровне сложилось понимание значимости интеграции усилий различных специалистов и служб в возрождении семьи как института воспитания. Однако до сих пор нет достаточного нормативно-закрепленного разграничения зон ответственности за оказание помощи семье и детству, поддержку детей, оказавшихся в различных жизненных ситуациях, в том числе в трудной жизненной ситуации. Учреждения культуры не включены в систему межведомственного взаимодействия как субъекты профилактики детского неблагополучия, ограничиваясь рассмотрением данного вида учреждений как субъектов организации детского досуга и просветительской работы среди детей и взрослых.

На мезоуровне (уровне партнерских отношений) следует подчеркнуть такие трудности, как ограниченное понимание различными субъектами системы профилактики сущности «социально-культурного партнерства», сводимого формально к взаимодействию учреждений культуры, образования, и др. В контексте нашего понимания социально-культурное партнерство содержательно сводится к формированию новой культуры отношений, со-бытия ребенка и взрослого посредством культурно-просветительской, воспитательной, ценностно-регулятивной и проектно-организаторской функций данного вида партнерства [5]. Кроме того, трудность оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия заключается в отсроченности социального эффекта, его относительная измеряемость.

На микроуровне (на уровне взаимодействующих специалистов) трудности оценки эффективности социально-культурного партнерства связаны с недостаточной разработанностью диагностического инструментария, неподготовленностью специалистов к его разработке, применению и обработке полученных результатов. Следует подчеркнуть, что анализ научных исследований позволяет рассматривать неразработанность оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия не только как прикладную проблему, но и как общенаучную проблему.

Обобщая представленные научные точки зрения на проблему оценки социально-культурного партнерства и сложившееся собственное видение проблемы, охарактеризуем методику оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

На первом этапе разработки методики оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия были разработаны критерии оценки:

Целевая (ценностно-смысловая) направленность - отражает степень выраженности направленности социально-культурного партнерства на возрождение ценностей семьи и детства, формирование культуры внутрисемейных отношений, профилактику детского неблагополучия.

Содержательное единство - отражает степень согласованности предпринимаемых усилий различных социальных институтов, специалистов в возрождении ценностей семьи, ценностного отношения к ребенку.

Инновационность - отражает сочетание традиционных и инновационных форм и методов, подходов в организации социально-культурного партнерства и профилактических мероприятий, создание новой услуги, инфраструктуры в рамках социально-культурного партнерства.

Управляемость – характеризует степень управления и стратегии управления социально-культурным партнерством в профилактике детского неблагополучия.

Затрачиваемые ресурсы – отражает затрачиваемые кадровые, материально-технические, финансовые ресурсы.

Технологичность – отражает возможность распространения модели и формы социально-культурного партнерства, степень их разработанности.

Результативность – достижение планируемых количественных и качественных результатов.

Важным с позиции обозначенных в статье авторских позиций является понимание того, что социально-культурное партнерство подразумевает социальный эффект, отражающий готовность различных групп лиц (специалистов, семей, детей) к совместной деятельности, к реализации социальной активности, а также изменение отношения к детству как социальной группе, требующей особых мер помощи и поддержки. Однако именно социальный эффект наиболее сложный в оценке критерий, оценить который можно по множеству показателей (участие детей в социально-значимых мероприятиях различных уровней, увеличение числа детей, включенных в волонтерские и добровольческие организации, увеличение числа взрослых, участвующих в благотворительных акциях, снижение числа фактов жестокого обращения с детьми и др.), каждый из которых не имеет достаточно валидных методов и методик оценки. С другой стороны, как было

носит комплексный характер и продолжается в течение длительного временного периода, первоначальным этапом которого является формирование базовых ценностей в семье и встраивание труда в систему общечеловеческих ценностей и ориентаций. Ценность труда определяет личное благосостояние как личности, являющейся субъектом трудовых функций, так и благосостояние общества в целом, отражается не только на состоянии и качестве трудовых отношений, но и на остальных формах социального бытия, поскольку через трудовую деятельность индивид включается в социум, развивается как личность и профессионал.

Формулировка цели статьи. С этой точки зрения представляется важнейшей научно-практической задачей изучение профессиональных ориентаций, установок и ценностей российской молодежи, в особенности студенчества как передовой молодежной группы, в сфере труда. Анализ результатов анкетных опросов молодежи позволяет получить целостную и достаточно полную картину социально-экономического состояния современного российского общества на основе репрезентативной выборки. Современные студенты являются той переходной социальной группой, которой только предстоит полностью включиться в трудовые отношения по окончании учебного учреждения. Период студенчества характеризуется личностным и профессиональным поиском, нередко сопровождающимся многократной сменой места работы или профессии. В современной системе образования, когда студенты могут учиться по программам бакалавриата, специалитета или магистратуры и зачастую получают несколько параллельных или последовательных квалификаций, специальное обучение занимает от 4 до 6 лет и более. Именно для возрастного периода 17-27 лет характерно получение профессионального образования и начало трудовой социализации, активное освоение основных трудовых навыков, знаний и норм, их практическое применение и совершенствование.

Авторы занимаются изучением молодежной занятости, трудовой социализации, установок и ценностей в течение нескольких лет. В рамках данного исследования трудовых ценностей российской студенческой молодежи (2015-2016 г.) был проведен социологический анкетный опрос студентов государственных вузов города Нижнего Новгорода, выборка которого составила 600 человек в возрасте от 17 до 28 лет. Все респонденты – студенты различных специальностей, обучающиеся на дневном отделении и начинающие свою подготовку к профессиональной деятельности или уже имеющие некоторый опыт трудового поведения.

В рамках проекта исследовались ценностные ориентации и трудовые установки студентов. Задачами исследования являлись: изучение места и роли труда в системе базовых ценностей студентов, выявление основных требований и знаний о будущей профессии, а также основных факторов и предпочтений в выбранной сфере занятости.

Изложение основного материала статьи. Респондентам было предложено оценить, насколько значимыми для них являются следующие ценности: «престижная работа», «высокий доход», «возможность самореализации», «интересная работа», «общественно-полезный труд», «семейное благополучие» и «здоровье», расположив их по рангам от 1 – ценности с наиболее высокой значимостью, до 7 – наименее важного пункта. Ключевые ценности студентов расположились следующим образом: на первом

1. молодые работники с начала трудоспособного возраста до 22-24 лет, основной деятельностью которых является обучение. В этот период закладываются образовательные основы будущего профессионализма, формируются соответствующие способности, умения, мотивация и ценности трудовой деятельности, профессиональный менталитет. Закладываются основы определения будущего социального статуса, связанные с выбором учебного заведения и сферы деятельности;

2. возрастная группа от 22 до 30 (в ряде работ – до 35) лет, как правило, после получения профессионального образования. Этот период характеризуется активизацией трудовой и профессиональной мобильности, иногда со сменой профессии. В данный период завершается процесс первичной адаптации в системе производства и идентификации с профессией. Это наиболее мобильная социальная группа. Однако трудовой и профессиональный ресурс молодых все же уступает ресурсу старшего поколения, поэтому молодежь является одной из наиболее уязвимых групп на рынке труда.

Особенно актуальной данная проблема является для выпускников вузов, наиболее интеллектуально развитой части российского социума. Студенческая молодежь – это будущая интеллектуальная элита общества, требующая особого подхода к решению проблем профессионального становления. Игнорирование государством молодежных и студенческих проблем, прежде всего связанных с отсутствием возможностей реализации интеллектуального и творческого потенциала, может привести в итоге к необратимым последствиям. Профессиональные проблемы молодых людей, их неготовность к успешной трудовой социализации, состояние неуверенности в завтрашнем дне, отсутствие четких жизненных ориентиров подталкивает молодежь к выбору рисковых форм поведения, вплоть до девиантных.

Для современной ситуации на рынке труда характерен дисбаланс между профессионально-образовательной подготовкой кадров и рыночной потребностью в специалистах определенной квалификации. Это связано с тем, что в последние годы в системе профессионального образования произошел серьезный сдвиг в подготовке кадров в сторону резкого увеличения выпуска специалистов непроизводственных профессий. В настоящее время особенно велик спрос на квалифицированных рабочих, а также на выпускников технических, естественнонаучных наукоемких и высокотехнологичных специальностей высших учебных заведений. Обратная тенденция наблюдается с молодыми специалистами по социально-гуманитарному, юридическому и экономическому профилю. По данным направлениям имеет место перепроизводство специалистов вузами, в результате чего практически каждый второй выпускник факультета данного профиля по специальности не трудоустраивается.

Кроме того, для современной российской экономики характерна высокая вариабельность номенклатуры продукции и быстрое увеличение доли интеллектуального труда в продукте. Это порождает необходимость в частой смене профиля и непрерывном повышении квалификации специалистов, появлении специалистов широкого интеллектуального профиля. Не случайно значительная часть молодежи продолжает обучение и после окончания вуза [4, с. 40].

Трудовые установки и ценности являются основополагающими компонентами трудового поведения личности. Процесс их формирования

уже сказано, существуют объективные процессы и характеристики социокультурной ситуации, которые не позволяют достичь желаемого социального эффекта в полном объеме.

Для каждого из семи критериев определен последовательный ряд объективных показателей эффективности по признаку наличия/отсутствия критерия, а также двух промежуточных показателей для обеспечения точности анализа. Каждому из четырех показателей присвоен соответствующий балл с шагом в 10 единиц, от 0 до 30 баллов (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия

Показатель	Оценка в баллах	Описание
Критерий 1. Целевая (ценностно-смысловая) направленность		
Высокий	30	соответствует наличию четкой направленности социально-культурного партнерства на возрождение ценностей семьи и детства, формирование культуры внутрисемейных отношений, профилактику детского неблагополучия
Средний	20	соответствует наличию основной направленности социально-культурного партнерства на возрождение ценностей семьи и детства
Низкий	10	соответствует наличию общей направленности социально-культурного партнерства на включение семьи и детей в культурно-просветительскую, досуговую деятельность
Нулевой	0	отражает отсутствие четкой направленности социально-культурного партнерства на возрождение ценностей семьи и детства, формирование культуры внутрисемейных отношений, профилактику детского неблагополучия
Критерий 2. Содержательное единство		
Высокий	30	соответствует наличию четкой согласованности предпринимаемых усилий различных социальных институтов, специалистов в возрождении ценностей семьи, ценностного отношения к ребенку
Средний	20	соответствует наличию согласованности предпринимаемых усилий различных социальных институтов, специалистов в отдельных мероприятиях в рамках социально-культурного партнерства
Низкий	10	соответствует наличию общих мероприятий в рамках социально-культурного партнерства

		без четкого согласования предпринимаемых усилий
Нулевой	0	отражает отсутствие согласованности предпринимаемых усилий различных социальных институтов, специалистов в возрождении ценностей семьи, ценностного отношения к ребенку
Критерий 3. Инновационность		
Высокий	30	соответствует включению инновационного компонента на уровне форм, методов, подходов в организации социально-культурного партнерства и профилактических мероприятий, создание новой услуги, инфраструктуры в рамках социально-культурного партнерства
Средний	20	соответствует наличию инновационного компонента на уровне форм, методов, подходов в организации социально-культурного партнерства и профилактических мероприятий
Низкий	10	соответствует наличию инновационного компонента на уровне форм и методов социально-культурного партнерства
Нулевой	0	отражает отсутствие инновационного компонента в социально-культурном партнерстве
Критерий 4. Управляемость		
Высокий	30	соответствует наличию четкого управления и стратегии управления социально-культурным партнерством в профилактике детского неблагополучия
Средний	20	Соответствует наличию основных компонентов управления социально-культурным партнерством в профилактике детского неблагополучия
Низкий	10	соответствует наличию отдельных компонентов управления социально-культурным партнерством в профилактике детского неблагополучия
Нулевой	0	отражает отсутствие четкого управления и стратегии управления социально-культурным партнерством в профилактике детского неблагополучия
Критерий 5. Затрачиваемые ресурсы		
Высокий	30	соответствует использованию различных источников финансирования (включая собственные), собственных кадровых и материально-технических ресурсов организациями-партнерами
Средний	20	соответствует привлечению дополнительных источников финансирования, использование

values, knowledge and expectations from the future profession on the material of sociological research.

Keywords: higher education, trade values, socialization, employment, youth, trade market.

Введение. Актуальность проблемы трудовой занятости определяется ее чрезвычайно высокой значимостью в экономическом и социальном развитии общества. Общая экономическая ситуация неопределенности на рынке труда требует анализа новых явлений, в том числе, в сфере теории молодежной занятости, систематизации и выработки способов и методов регулирования занятости, рынка труда и безработицы.

Профессиональный старт после окончания высшего учебного заведения у каждого выпускника свой, на его успешность влияют многие факторы объективного и субъективного характера. Большую роль в процессе трудовой социализации выпускников играет общее состояние рынка труда, уровень экономического развития страны и мировой экономики в целом. Немаловажными в процессе трудоустройства являются знания и навыки, полученные в ходе обучения в школе и в ВУЗе, настойчивость соискателя, а также фактор наличия некоторого везения и удачи.

Сфера экономики – одна из основных, где молодежь призвана реализовать свои знания, способности и трудовые навыки. Включение молодежи в процесс самореализации в трудовых отношениях есть процесс воспроизводства социально-профессиональной и социально-классовой структуры общества. Не случайно в отечественной социологии значительное внимание уделяется молодежным проблемам, в том числе, проблеме профессионального поиска и трудовой социализации молодых специалистов в современных рыночных условиях.

Процесс трудового становления подрастающих поколений современных россиян происходит в мобильных социально-экономических и геополитических условиях, при нарастающих темпах глобализации и информатизации российского общества, общества неопределенности и риска [1, с. 150-151; 2, с. 30-32]. Социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране за последние десятилетия, значительно усложнили и без того непростой процесс трудового поиска российской молодежи. В то же время, профессиональное становление, поиск и закрепление социально-экономического статуса молодежи играет важную роль в процессе ее личностной социализации. Выход молодых людей на рынок труда можно считать стартом во взрослую жизнь, важным этапом самореализации личности.

В процессе профессионального обучения и трудовой социализации у подрастающих поколений формируется культура труда, которая должна отвечать нормам и ценностям современного цивилизованного рыночного общества. Трудовой потенциал молодых россиян определяется уровнем воспитания и образования, полученным в семье и школе, вложениями государства и общества в формирование трудового капитала подрастающего поколения, а также эффективностью механизмов стимулирования непосредственной трудовой деятельности.

Как правило, к молодым людям относят лиц в возрасте до 30 лет. В структуре занятости молодежи выделяют две основные группы [3, с. 343-344]:

2. Гребнева Н.Н. Особенности формирования и функциональные резервы детского организма в условиях Западной Сибири [Текст] / Н.Н. Гребнева, С.Г. Кривощеков, А.Б. Загайнова. – Тюмень: ТГУ, 2001. – 108 с.

3. Обухова К.А., Пономарева Л.И. Эколого-валеологический компонент образования как основа формирования ценностного отношения к здоровью у студентов педагогических вузов [Текст] / К.А. Обухова, Л.И. Пономарева // American Journal of Science and Technologies, 2016, №1 (21)

4. Павлова Е. О. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни среди подростков в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый. — 2014. — №6. — С. 745-748.

5. Пономарёва Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: монография [Текст] / Л.И. Пономарёва. – Шадринск: Шадринский гос. пед. институт, 2009. – 460 с.

6. Прокопьев А. Н. Гармония и золотая пропорция [Текст] / А.Н. Прокопьев, Н.Я. Прокопьев, К.А. Пономарева. // Вестник Шадринского государственного педагогического института, 2011. – № 2 (11). – С. 9 – 14.

7. Саковец Н.Е. О некоторых проблемах физического воспитания в школах [Текст] / Н.Е. Саковец, Н.А. Люлькина // Теория и практика оздоровления населения России: Мат. III Национальной научно-практической конф. с межд. участием. Ижевск, 16-2- мая 2006 г. / Под ред. О.В.Ромашина. – М.: Центр ЛФК и СМ Росздрава, 2006. – С. 166-167.

Педагогика

УДК: 316.014

студент Пакина Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Ретивина Вероника Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ТРУД В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Аннотация. Трудовые ценности являются важнейшими компонентами трудового поведения молодежи. В статье осуществлен анализ трудового поведения и ценностей современных студентов, определена позиция ценностей труда в структуре базовых ценностей, отношения и пожеланий к будущей профессии на материале социологического исследования.

Ключевые слова: высшее образование, трудовые ценности и установки, социализация, занятость, молодежь, рынок труда.

Annotation. Trade values of young people are considered to be the main components of their trade behaviour. In the article we analyze trade values and behaviour of modern students, the position of trade values in the structure of basic

		собственных и привлекаемых кадровых и материально-технических ресурсов организациями-партнерами
Низкий	10	соответствует использованию одного источника финансирования, привлечение кадровых и материально-технических ресурсов сторонних организаций, не включенных в социально-культурное партнерство
Нулевой	0	отражает отсутствие дополнительных источников финансирования, объединения кадровых и материально-технических ресурсов с позиции решения задач социально-культурного партнерства
Критерий 6. Технологичность		
Высокий	30	соответствует наличию возможности распространения модели и формы социально-культурного партнерства в связи с четкой их разработанностью
Средний	20	соответствует наличию возможности распространения модели и формы социально-культурного партнерства в связи с достаточной их разработанностью
Низкий	10	соответствует наличию модели и формы социально-культурного партнерства, которые требуют своей проработки и детализации
Нулевой	0	отражает отсутствие возможности распространения модели и формы социально-культурного партнерства в связи с недостаточной разработанностью/неразработанностью
Критерий 7. Результативность		
Высокий	30	соответствует достижению количественных и качественных результатов социально-культурного партнерства в полном объеме
Средний	20	соответствует достижению не менее 3/4 запланированных количественных и качественных результатов социально-культурного партнерства
Низкий	10	соответствует достижению не менее 1/2 запланированных количественных и качественных результатов социально-культурного партнерства
Нулевой	0	соответствует достижению менее 1/4 запланированных количественных и качественных результатов социально-культурного партнерства

Представленные критерии и показатели оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия отражают понимание зависимости эффективности от затрачиваемых ресурсов,

направленности, содержательного единства используемых на практике форм социально-культурного партнерства.

Выводы. Отсутствие разработанной методики оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия определяет необходимость поиска адекватных методов оценки изучаемого явления и процесса. Представленные критерии и показатели оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия являются основанием дальнейшей разработки методики оценки эффективности социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

Литература:

1. Абубакиров, Р. Ф. Развитие партнерских отношений в социальной сфере российской экономики / Р.Ф.Абубакиров // Проблемы современной экономики. - 2008. - 1 (25) // http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1880

2. Автономов, А.С., Хананашвили, Н.Л.. Оценка в социальном проектировании. Методическое пособие / Под общей редакцией А.С. Автономова. М.: Национальная Ассоциация благотворительных организаций, 2010. – 150 с.

3. Кизилова, И.Н. Формирование инновационных методов управления в сфере культуры. Автореферат дисс… кандидата экономических наук. СПб., 2011. - 24 с.

4. Международная практика оценки социального воздействия культурных инициатив (доклад)// http://www.fondpotanin.ru/info/8265199

5. Милькевич, О.А. Социально-культурное партнерство в профилактике детского неблагополучия: возможности и функции / О.А. Милькевич // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 52-7. - С. 277-283.

6. Оценка программ: методология и практика / Под ред. А. Кузьмина, Р. О'Салливан, Н. Кошелевой. М.: Издательство «Престо-РК», 2009. – 396 с.

7. Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения / Под ред. Романова П.В. и Ярской-Смирновой Е.Р. Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ». М.: Московский общественный научный фонд; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2007, 234 с.

8. Шипитько, А.Б. Оценка системы социального партнерства в условиях модернизации социально-трудовых отношений / А.Б.Шипитько // http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sistemy-sotsialnogo-partnerstva-v-usloviyah-modernizatsii-sotsialno-trudovyh-otnosheniy

способность к новаторству, творчеству, создание нового в области оздоровления.

Формирование валеологической культуры, как составной части общепедагогической профессиональной культуры, у студентов педагогического института предусматривает определение конкретных задач развития валеологической грамотности, валеологической сознательности и валеологического поведения личности в единстве содержания, форм и методов их развития и саморазвития.

Личностно-ориентированная модель формирования валеологической культуры у студентов педагогического вуза в образовательном процессе может быть представлена следующим образом:

- Комплекс педагогических условий реализации модели, обеспечивающих формирование валеологической культуры у студентов, включает:

1) личностные (обеспечивающие развитие культуры здоровья у будущих учителей в образовательном процессе педагогического вуза);

2) организационно-педагогические (содержательное наполнение дисциплин психолого-педагогического и специального блоков дисциплин валеологической информацией, а также разработка программ педагогической практики, направленных на развитие потребности в ведении здорового образа жизни у школьников).

- Сформированность валеологической культуры будущего учителя определяется по таким критериям, как:

1) полнота представлений и понятий о сущности здоровья, здорового образа жизни и валеологической культуры;

2) устойчивая валеологическая направленность профессиональной деятельности (демонстрируемая при выполнении практических заданий, а также во время педагогической практики).

Образ жизни человека является отражением суммы его отношений, представлений, знаний, умений, навыков, мировоззрения и т.д. - всего того, что в конечном итоге и формирует культуру личности вообще и валеологическую, в частности. Сформировать данную культуру возможно только в условиях непрерывного валеологического образования.

Валеологическая культура будущего учителя может быть формирована в условиях так называемого возвратного образования, когда студенты возвращаются к изучению валеологических аспектов построения образовательного процесса после специально организованной педагогической практики.

Выводы. Определяя цели валеологического образования, необходимо помнить, что достигнуть наивысшей валеологической зрелости личности учащегося или студента, т.е. гармоничного раскрытия и развития всех его потенциалов возможно только при том условии, если в основу всего будет положено обучение «искусству жить», не нанося вред своему здоровью.

Главными «инструментами» и «ориентирами» полноценной жизни должны стать: жизнелюбие, воля, физическое, психическое, репродуктивное здоровье, положительные эмоции и развитый интеллект.

Литература:

1. Брехман, И. И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. — М.: Физкультура и спорт, 1990. — 212 с.

имеющих валеологическую направленность, иного структурирования учебной информации, возможностей применения валеологических знаний и умений в рамках непрерывной педагогической практики, создания здоровьетворческой образовательной среды педагогического вуза.

Валеологическая культура (или культура здоровья) будущего учителя понимается как совокупность:

- понимания учителем здоровья, как личной ценности человека;
- знаний учителем своих генетических, физиологических и психологических возможностей, методов и средств самоконтроля, сохранения и развития своего здоровья, а также знаний возрастных особенностей развития здоровья у современных школьников;
- потребностей в сохранении и укреплении личного здоровья, а также здоровья свои учеников;
- умений позиционировать здоровый образ жизни в профессиональной и социокультурной среде.

Анализ последних исследований в области сохранности и культуры здоровья позволяет сделать вывод, что в основе валеологизации образовательного процесса находятся идеи гуманизма, человеколюбия.

Центральная идея гуманизма тесно соприкасается с здоровьесберегающими и здоровьесозидательными принципами, а именно - актуализацией через занятия с гуманистическим потенциалом возможностей, заложенных в человеке, всесторонней культивацией его достоинств.

Валеологическая культура учителя (ВКУ) - необходимое условие внедрения валеологического подхода в школьное образование. Педагог по своему социальному предназначению обязан решать задачу формирования здорового человека, здоровой личности ребенка, воспитывая при этом положительные, жизненные ориентиры и закладывая установки на ценность здоровья, на особую ценность человеческой жизни, а также на разумность и целесообразность здорового образа жизни.

В понятие педагогической культуры включаются компоненты аксиологический, социальный, технологический, нравственный, гуманистический и творческий. Мы выделяем валеологический аспект в компонентах педагогической культуры.

Системообразующим, в нашем представлении, выступает духовно-нравственный идеал, отражающий гармоничное единство с остальными компонентами, которые развиваются на основе духовного смысла и нравственных норм жизни. Образовательный идеал валеологической культуры предполагает знание основных законов и закономерностей развития и функций человеческого организма и валеологические умения, прежде всего умение строить и реализовывать стратегию здоровья человека с позиций эволюции и онтогенеза. Мировоззренческий идеал предполагает целую систему взглядов на окружающий мир и место в нем Осознание студентом «себя» в мире в соответствии со своими убеждениями и ценностными ориентациями на ЗОЖ. Эстетический идеал - предполагает воспитание в будущем учителе чувства прекрасного, доброго, вечного. Эстетические представления позволят правильно определить жизненные ориентиры на здоровый образ жизни. Творческий идеал - предполагает переосмысление культурного наследия в области сохранения здоровья, придания нового смысла традициям,

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент
кафедры менеджмента Минатуллаев Арслан Айнудинович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Дагестанский государственный институт народного хозяйства (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Шапиева Аида Сайпутдиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Дагестанский государственный институт народного хозяйства (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и технологий профессионального образования Магомедова Папанеш Курбановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Дагестанский государственный институт народного хозяйства (г. Махачкала)

СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрен алгоритм разрешения конфликтной ситуации, подходы в подготовке к разрешению конфликтов, процедура урегулирования конфликтов. Изучена стратегия, этапы и способы разрешения конфликтных ситуаций, типы отношений педагога со студентами.

Ключевые слова: педагогический процесс, конфликт, педагогический конфликт, конфликтная ситуация, профессиональная подготовка.

Annotation. In the article the algorithm of resolving a conflict, the approaches in preparation for the conflict resolution procedure to resolve conflicts. Exploring ways and means of conflict resolution, relationship of teacher with students.

Keywords: pedagogical process, conflict, educational conflict, conflict situation, vocational training.

Введение. Рост конфликтов во всех сферах социального взаимодействия является приметой нашего времени. Отсутствие взаимопонимания между людьми, насилие, агрессия, разгул терроризма, страх перед будущим, т.е. постоянное усложнение самой проблемы конфликта в реальной жизни, делают данную проблему важной и актуальной.

Длительное время в теории и практике конфликтологии конфликты в педагогическом процессе оценивались односторонне, как нежелательное явление, как показатель слабости руководства группой, вплоть до признания того факта, что руководитель, воспитатель недостаточно требователен, а учащийся имеет ошибочную линию поведения.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении способов разрешения педагогических конфликтов в процессе профессиональной подготовки студентов.

Изложение основного материала статьи. Термин «конфликт» произошел от латинского conflictus, что означает буквально «столкновение,

серьезное разногласие, спор». Как показывает анализ специальной литературы, понятие «конфликт», несмотря на его широкое распространение и актуальность, не имеет четкого и более или менее универсального определения.

Конфликт – форма социального взаимодействия между двумя или более субъектами (субъекты могут быть представлены индивидом/группой/самим собой – в случае внутреннего конфликта), возникающий по причине несовпадения желаний, интересов, ценностей или восприятия. [1; С. 23]

Говоря иначе, конфликт – ситуация, когда два или более субъекта взаимодействует таким образом, что шаг вперед в удовлетворении интересов, восприятия, ценностей или желаний одного из них означает шаг назад для другого или других.

Под конфликтной ситуацией следует понимать такое стечение обстоятельств, которое объективно создает почву для реального противоборства между социальными субъектами. Конфликтная ситуация – это ситуация скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон – участников, каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющей личную зависимость для каждого из участников.

Разрешение конфликта - это процесс нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющей личную значимость для участников конфликта и на этой основе гармонизация их взаимоотношений. Разрешение каждого из конфликтов, а их вариаций может быть достаточно много, имеет свои особенности, приемы и способы.

Однако можно выделить и общую стратегию, наиболее характерные этапы и способы разрешения конфликтных ситуаций:

Установить действительных участников конфликтной ситуации.

Выявить, насколько это возможно, их мотивы, цели, способности, особенности характера, профессиональную компетентность всех участников конфликта посредством общения с ними.

Выявить существовавшие ранее до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта.

Определить истинную причину возникновения конфликта.

Выяснить намерения, представления конфликтующих сторон о способах разрешения конфликта, приемлемых для обеих сторон.

Выявить отношение к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его разрешении.

Определить и применить способы разрешения конфликтной ситуации, которые: а) были бы адекватны характеру его причин, б) учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт, в) носили бы конструктивный характер, г) соответствовали целям улучшения межличностных отношений и способствовали бы развитию коллектива.

Для конфликтной ситуации характерно следующее:

неспособность и нежелание выслушать и понять доводы противника; резкое возрастание эмоциональной напряженности, выражающейся в агрессивности и неконтролируемости реакций конфликтующих сторон; переход предметного конфликта на личностный;

затрагивание жизненных интересов конфликтующих сторон, взаимное удовлетворение которых кажется несовместимым.

несмотря на наличие курсов валеологической направленности, не способствует развитию валеологически грамотного поведения и, соответственно, формированию валеологической культуры будущего учителя.

Актуальность исследования обусловлена причинами социокультурного и теоретико-практического характера.

Социокультурный характер исследования определен низким рейтингом ценности здоровья в системе ценностных ориентации россиянина, являющимся одновременно и причиной, и следствием катастрофического ухудшения здоровья населения России.

Теоретико-практические причины обусловлены:

• недостаточной разработанностью проблемы формирования валеологической культуры будущего учителя в теории воспитания и образования;

построением педагогического процесса в школе и вузе без учета валеологических требований и закономерностей развития валеологической культуры у субъектов образовательного процесса;

• отсутствием у большинства преподавателей педагогических вузов потребности в развитии валеологической культуры у своих студентов - будущих учителей;

• неразработанностью пакета методических материалов (методических рекомендаций, системы диагностики и мониторинга и т.п.), позволяющих организовать в педагогическом вузе деятельность по формированию валеологической культуры у будущих учителей.

Воспитание здорового человека - одна из приоритетных функций и задач педагогической науки. Опыт человечества свидетельствует, что на разных исторических этапах имело место различное понимание социально-педагогической и физиолого-педагогической (медико-биологической) защиты и охраны детства и нации, которое зависело от социально-экономических условий цивилизованного развития национальных, философско-религиозных или светских представлений о человеке, его предназначении, о здоровье и болезнях, их происхождении и ценностном смысле.

Наука о здоровье оформилась только к концу XX века.

На пороге нового тысячелетия, когда нравственные, жизненные ценности направлены на духовность личности, взгляд на человека изменился. От «частичного» человека, знающего и умеющего - к личности целостной, т.е. к личности духовной и ответственной (за себя, за близких, за прошлое, за будущее, за планету в целом). В соответствии с этим основной задачей воспитания на современном этапе является содействие становлению и совершенствованию субъективно-личностного и духовного мира человека, к созданию условий для развития самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения личности.

В настоящее время появилось значительное число научных работ, направленных на разрешение валеологических проблем в образовании. Однако большинство исследований ориентированы на медицинские разделы валеологии или на освоение основ физической составляющей здоровья. Такое ограничение во многом снижает потенциальные возможности валеологии.

Охарактеризованная выше проблема может быть решена в педагогическом вузе средствами комплекса мероприятий, направленных на изменение существующих форм подготовки учителя, создания новых программ обучения,

учащихся. Сегодня уже стало очевидным, что культура самооздоровления, ведения здорового образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания, саморазвития. Безусловно, формирование культуры самооздоровления происходит, в первую очередь, в семье. Однако значительную роль в формировании ценности здоровья, потребности в его сохранении играет школьное образование, которое располагает определенными возможностями как в плане содержания образования и педагогических технологий, так и организации педагогического процесса в образовательном учреждении.

Изложение основного материала статьи. За последнее десятилетие система общего среднего образования существенно обновилась. Наряду с традиционными общеобразовательными учреждениями начали действовать гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением различных предметов, негосударственные образовательные учреждения, а также альтернативные образовательные учреждения. Наличие различных моделей создало реальные возможности для выбора обучающимися различных образовательных маршрутов. Положительные изменения затронули и характер организации образовательного процесса в школе. Все это несомненные плюсы.

Однако, какова цена этих достижений? В школах с углубленным изучением отдельных дисциплин (математики, химии, иностранных языков) заболеваемость, как правило, выше, чем в обычных школах. В ранговом распределении заболеваний в возрастной группе 15-17 лет психические расстройства занимают одно из ведущих мест, но еще большее распространение имеют болезни нервной системы и органов чувств. Этот ряд можно продолжить. Таким образом, анализ результатов педагогической деятельности показывает, что довольно часто причины ухудшения здоровья детей в процессе их пребывания в школе носят не объективный, а субъективный характер, т.е. связаны или с неправильными действиями учителей, или, что чаще, с недостаточным вниманием к проблемам охраны здоровья школьников Именно поэтому так важно специально валеологически образовывать педагогов. Однако, исследователи практически не обращаются к проблеме подготовки педагогических кадров, направленной на развитие мотивации у учащихся здорового образа жизни через свое личное отношение к здоровью, хотя метод личного примера в педагогике известен уже давно.

Именно поэтому нам представляется важным рассмотреть деятельность педагога, который должен не только обладать валеологическими знаниями и умениями, но и быть готовым их транслировать в школьной среде, а также показывать личный пример валеологически грамотного поведения.

Ведь именно физический потенциал учителя, его пример ведения здорового образа жизни будет способствовать успеху в становлении здоровой, гармонично развитой личности ребёнка. На наш взгляд, такая подготовка должна быть у каждого педагога, независимо от преподаваемого им учебного предмета.

Проведенный нами опрос 100 будущих учителей показал, что более 2/3 студентов педагогического вуза не владеют основами валеологически грамотного поведения, несмотря на наличие в учебном плане курсов валеологической направленности; многие студенты не считают заботу о здоровье детей и подростков своей прямой обязанностью. Отсюда следует вывод, что, традиционно построенное профессиональное образование, даже,

Если рассмотреть ряд ситуаций: убеждение, спор, конфликт, то по мере перехода от одной к другой возрастают эмоциональная напряженность, взаимное неприятие, степень активности и вовлеченности сторон. Одновременно снижается способность слышать и понимать друг друга. “Болезнь” прогрессирует и может принять затяжной, хронический характер. На первый взгляд, кажется возможным только один результат разрешения конфликта: одна сторона выигрывает, удовлетворяя свои интересы за счет пострадавшей стороны, которая чем-то жертвует.

В социальной психологии и педагогике выделено пять типов отношений:

- отношения диктата – строгая дисциплина, четкие требования к порядку, к знаниям при официально-деловом общении;
- отношения нейтралитета – свободное общение с учениками на интеллектуально – познавательном уровне, увлеченность педагога своим предметом, эрудированность;
- отношения опеки – забота до навязчивости, боязнь всякой самостоятельности, постоянный контакт с родителями;
- отношения конфронтации – скрытая неприязнь к учащимся, постоянное недовольство работой по предмету; пренебрежительно деловой тон в общении;
- отношения сотрудничества – соучастие во всех делах, интерес друг к другу, оптимизм и взаимное доверие в общении. [5; С. 212]

Говорить с учащимися труднее, чем со зрелым человеком; для этого надо уметь адекватно оценивать по внешним проявлениям его противоречивый внутренний мир, предвидеть его возможную ответную эмоциональную реакцию на обращенное к нему слово, его чувствительность к фальши в общении с взрослыми. Слово педагога обретает убедительную силу воздействия лишь в том случае, если он хорошо знает студента, проявил к нему внимание, в чем-то помог ему, т.е. установил с ним соответствующие отношения через совместную деятельность. Между тем начинающие преподаватели склонны считать, что их слово само по себе должно привести студента к послушанию и принятию их требований и установок.

Для принятия правильного решения педагогу часто недостает времени и информации, он видит факт нарушения хода занятия, но ему трудно понять, чем это вызвано, что этому предшествовало, что приводит к неправильному толкованию поступков. Студенты, как правило, более информированы о причинах происходящего обычно, об этом молчат, а при попытке объяснить преподавателю, внести ясность, тот нередко останавливает их («Сам разберусь»). Преподавателю трудно принять новую информацию, противоречащую сложившимся у него стереотипам, изменить отношение к случившемуся и свою позицию.

Объективными причинами возникновения конфликтов на занятии могут быть: а) утомление студентов; б) конфликты на предыдущем занятии; в) ответственная контрольная работа; г) ссора на перемене, настроение преподавателя; д) его умение или неумение организовать работу на занятии; е) состояние здоровья и личностные качества.

Конфликт часто вырастает из стремления учителя, педагога утвердить свою педагогическую позицию, а также от протеста ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка. Правильно реагируя на поведение подростка, педагог берет ситуацию под свой контроль и тем самым восстанавливает порядок. Поспешность в оценках

происходящего нередко к ошибкам, вызывает возмущение у учеников несправедливостью, вызывает к жизни конфликт. [2; С. 373]

Конфликтные ситуации на занятиях, особенно в подростковых классах, большинством признаются типичными, закономерными. Для их разрешения преподавателю надо уметь организовать коллективную учебную деятельность студентов, усиливая деловую взаимосвязь между ними; дело доходит до конфликта, как правило, со студентом, плохо успевающим, «трудным» по поведению. Нельзя наказывать за поведение плохими отметками по предмету – это ведет к затяжному личностному конфликту с преподавателем. Для того, чтобы конфликтная ситуация была успешно преодолена, она должна быть подвергнута психологическому анализу. Его основной целью является создание достаточной информационной основы для принятия психологически обоснованного решения в условиях возникшей ситуации. Торопливая реакция преподавателя, как правило, вызывает импульсивный ответ студента, приводит к обмену «словесными ударами», и ситуация становится конфликтной.

Психологический анализ также используется для переключения внимания с возмущения поступком студента на его личность и ее проявление в деятельности, поступках, отношениях.

М.М. Рыбакова предлагает учитывать ответные реакции студентов в конфликтных ситуаций следующим образом:

- описание возникшей ситуации, конфликта, поступка (участники, причина и место возникновения, деятельность участников и т.д.);
- возрастные и индивидуальные особенности участников конфликтной ситуации;
- ситуация глазами ученика и учителя;
- личностная позиция учителя в возникшей ситуации, реальные цели учителя при взаимодействии с учеником;
- новая информация об учениках, оказавшихся в ситуации;
-варианты погашения, предупреждения и разрешения ситуации, корректировка поведения учащихся;
- выбор средств и приемов педагогического воздействия и определение конкретных участников реализации поставленных целей в настоящее время и на перспективу.

Различают два подхода в подготовке к разрешению конфликтов:

- изучение имеющегося передового педагогического опыта;
- второй – овладение знанием закономерностей развития конфликтов и способами их предупреждения и преодоления; (путь более трудоемкий, но более эффективный, так как дать «рецепты» на всевозможные типы конфликтов невозможно). [6]

В.М. Афонькова утверждает, что успешность педагогического вмешательства в конфликты студентов зависит от позиции педагога. Таких позиций может быть, как минимум, четыре:

позиция авторитарного вмешательства в конфликт – педагог не будучи убежден, что конфликт – это всегда плохо и что с ним надо бороться, старается подавить его;

позиция нейтралитета – педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения, возникающие среди воспитанников;

Педагогика

УДК 387

старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики педагогического факультета,
аспирант Обухова Ксения Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Шадринский государственный педагогический университет" (г. Шадринск)

ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сохранения здоровья подрастающего поколения. Обосновывается необходимость формирования валеологической культуры у студентов педагогических вузов. Приводятся педагогические условия реализации модели, обеспечивающих формирование валеологической культуры у студентов педагогического вуза, выделено понятие "Валеологическая культура", выделены компоненты педагогической культуры.

Ключевые слова: здоровье, валеология, валеологическая культура, здоровьесбережение, гуманизм.

Annotation. The article deals with the problem of preserving the health of the younger generation. The necessity of forming valeologicheskoj culture at students of pedagogical universities. We give pedagogical conditions of realization of the model, ensuring the formation of valeologicheskoj culture at students of pedagogical high school, highlighted the concept of "Valeological culture", highlighted the components of pedagogical culture.

Keywords: health, valueology, valeological culture, health savings, humanism.

Введение. Социально-политические и экономические преобразования, происходящие сегодня в России, привели к переоценке ценностей во всех сферах нашего общества, способствовали изменению содержания общественного бытия и сознания. Как следствие этих процессов на первый план стали выдвигаться проблемы, связанные с жизнедеятельностью человека, и в первую очередь проблемы сохранения и укрепления здоровья, носящие не столько медицинский характер, сколько социальный. Безусловно, особое внимание государства, общественности, педагогов сосредоточено на сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения, т.к. по оценкам специалистов от 20 до 40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей, приходится на школу.

По данным Министерства здравоохранения России здоровье ребенка заметно ухудшается за время его обучения: если в начальной школе здоровы 11-12% детей, то в средней - 5%.

Поиск педагогических средств укрепления здоровья школьников является сегодня одной из важнейших задач как практической педагогической деятельности, так и научно-исследовательской деятельности. Довольно большое число исследований посвящено анализу содержания валеологического образования, построению валеологически целесообразного образовательного процесса, развитию мотивации здорового образа жизни у

этапов работы над этой ситуацией. 3.Составьте методические рекомендации (памятку) для воспитателя с указанием последовательности работы с ребенком по преодолению непонимания смысла пословиц и поговорок в разных видах внеурочной деятельности.

Выводы. Компетентностно-ориентированные подходы должны найти отражение и в вузовских учебниках по специальной методике обучения русскому языку и чтению, а также в создании пособий по русскому языку для обучающихся с речевыми нарушениями, пособий, отвечающих требованиям современного мира и общества.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

2. Вильшанская А.Д. Специфика формирования приема понимания скрытого смысла пословиц и поговорок у детей с трудностями в обучении // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 5. С. 13-26.

3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок / В.П. Жуков. 11-е изд., стереотип. М.: Рус.яз. Медиа, 2004.

4. Зикеев А.Г. Практическая грамматика на уроках русского языка. Часть 1: Лексика. Состав слова и словообразование. Имя существительное. Имя прилагательное. М.: ВЛАДОС, 2003.

5. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. СПб: НИУ ИТМО, 2014.

6. Козырева В.А., Черняк В.Д. Русская лексикография. М., Дрофа, 2004. с. 8.

7. Нугайбекова М.А. Пословицы и поговорки как лингвистический материал дефектолога. Учебно-методическое пособие. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2015.

8. Приказ Минобрнауки РФ от 01.10.2015 № 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование (бакалавр)» http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=556

9. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatelnaya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/

10. Соколов Ю.М. Русский фольклор. Учебное пособие. 3-е изд. / Отв. редактор В.П. Аникин. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007.

11. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. М.: Мир книги, 2008.

12. Чиркина Г.В., Российская Е.Н. Развитие речи: Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида, 1 класс. М.: АРКТИ, 2009. С.55; 79; 80; 88; 220.

13. Шулекина Ю.А. Приемы логопедической работы по диагностике и коррекции понимания образных средств языка у младших школьников с ОНР // Дефектология. 2011. № 4. С. 40.

14. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., ВЛАДОС, 2000. С. 203.

позиция избежания конфликта – педагог убежден, что конфликт – показатель его неудач в воспитательной работе с детьми и возникает из-за незнания, как выйти из создавшейся ситуации;

позиция целесообразного вмешательства в конфликт – педагог, опираясь на хорошее знание коллектива воспитанников, соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, принимает решение либо подавить его, либо дать возможность развиться до определенного предела.

Действия педагога в четвертой позиции позволяют контролировать и управлять конфликтом. [4; С. 229]

Однако педагогу достаточно часто не хватает культуры и техники взаимодействия с воспитанниками, что приводит к взаимному отчуждению. Человек с высокой техникой общения характеризуется стремлением не только верно разрешать конфликт, но и понять его причины. Для разрешения конфликтов среди учащихся весьма уместен метод убеждения как путь примирения сторон. Он помогает показать подросткам нецелесообразность некоторых форм, которые они используют для разрешения конфликта (драки, присвоение кличек, запугивание и т.п.). В то же время педагоги, используя этот метод, допускают типичную ошибку, ориентируясь только на логику своих доказательств, не учитывая взглядов и мнений самого подростка. Ни логика, ни эмоциональность не достигают цели, если педагог игнорирует взгляды и опыт воспитанника.

Успешное разрешение конфликтов поэтому обычно включают цикл, состоящий из определения проблемы, ее анализа, действия по ее разрешению и оценке результата. В любой конкретной ситуации следует выявить источник конфликта до того, как заняться разработкой политики по их разрешению.

Прежде всего, надо выяснить, что произошло. В чем проблема? На этом этапе важно изложить факты, чтобы все согласились с определением проблемы. Чувства и ценностные оценки должны четко отделяться от фактов.

Затем спросим у всех заинтересованных лиц: какие чувства они испытывают и что бы хотели увидеть в качестве идеального решения? Возможно несколько вариантов.

Когда конфликт проанализирован, можно переходить к совместному в духе сотрудничества поиску шагов, чтобы привести всех к примирению.

В общении педагога со студентами большое значение имеют не только содержание речи, но и ее тон, интонация, мимика. Принципиально важно уметь слушать и слышать студента. Преподавателям часто некогда выслушать студентов, хотя у того есть потребность поговорить, а когда педагогу надо что-то узнать, студент уже потерял интерес к разговору.

Реально возникающий конфликт между педагогом и студентом можно проанализировать на трех уровнях:

- с точки зрения объективных особенностей организации учебно-воспитательного процесса;
- с точки зрения социально-психологических особенностей класса, педагогического коллектива, конкретных межличностных отношений учителя и ученика;
- с точки зрения возрастных, половых, индивидуально-психологических особенностей его участников.

Конфликт может считаться продуктивно разрешенным, если налицо реальные объективные и субъективные изменения в условиях и организации всего образовательного процесса, в системе коллективных норм и правил, в позитивных установках субъектов этого процесса по отношению друг к другу, в готовности к конструктивному поведению в будущих конфликтах. [3;С. 55]

Из литературы известно, что разрешение конфликтной ситуации целесообразно осуществлять по следующему алгоритму:

- анализ данных о ситуации, выявление главных и сопутствующих противоречий, постановка воспитательной цели, выделение иерархии задач, определение действий;
- определение средств и путей разрешения ситуации с учетом возможных последствий на основе анализа взаимодействий воспитатель – ученик, семья – ученик, ученик – коллектив класса;
- планирование хода педагогического воздействия с учетом возможных ответных действий учеников, родителей, других участников ситуации;
- анализ результатов;
- корректировка результатов педагогического воздействия;
- самооценка классного руководителя, мобилизация им своих духовных и умственных сил.

Действия педагога по изменению хода конфликта можно отнести к действиям, предупреждающим его. Тогда конфликтотерпимыми действиями можно будет назвать неконструктивные действия (отложить решение конфликтной ситуации, пристыдить, пригрозить и т.д.) и компромиссные действия, а конфликтогенными – репрессивные действия (обратиться в администрацию, написать докладную и др.) и агрессивные действия (разорвать работу ученика, высмеять и др.). Как видим, выбор действий по изменению хода конфликтной ситуации имеет приоритетное значение.

Приведем ряд ситуаций и поведение социального педагога при их возникновении:

- невыполнение учебных поручений в связи с отсутствием умения, знания мотива (изменить формы работы с данным учеником, стиля преподавания, коррекция уровня «трудности» материала и др.);
- неправильное выполнение учебных поручений скорректировать оценку результатов и хода преподавания с учетом выясненной причины неправильного усвоения информации);
- эмоциональное неприятие преподавателя (изменить стиль общения с данным студентом);
- эмоциональная неуравновешенность студентов(смягчить тон, стиль общения, предложить помощь, переключить внимание остальных студентов).

В разрешении конфликта многое зависит от самого педагога. Иногда следует прибегнуть к самоанализу для того, чтобы лучше осознать происходящее и попытаться положить начало переменам, тем самым проведя границу между подчеркнутым самоутверждением и самокритичным отношением к себе.

Процедура урегулирования конфликтов выглядит следующим образом:

- воспринимать ситуацию такой, какая она на самом деле;
- не делать поспешных выводов;
- при обсуждении следует анализировать мнения противоположных сторон, избегать взаимных обвинений;

Излюбленные обороты хранятся в памяти как яркие черты языковой личности. К примеру, у автора статьи это пословицы: Бог не даёт, а человека посылает; Сладок будешь – расклюют, горек будешь – расплюют; Своего «спасибо» не жалей, а чужого – не жди и др.

Подход, учитывающий ограниченный социальный опыт, особые образовательные потребности детей с ОВЗ, реализуется при формировании дефектологом социальной компетенции обучающихся. Из пяти направлений этой важной коррекционно-педагогической работы паремии особо значимы при овладении навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, а также в осмыслении социального окружения, своего места в нем, в принятии соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей. В учебнике Г.В. Чиркиной и Е.Н. Российской «Развитие речи», адресованного первоклассникам с тяжёлыми речевыми нарушениями, решению этих задач способствуют пословицы и поговорки: По одёжке встречают, по уму провожают; Без топора не плотник, без лопаты не огородник; Только глупец рубит дерево, чтобы яблоко достать; Пришёл июнь-разноцвет, от работы отбою нет и т.д. Для развития связной устной речи включено задание – поразмышлять над тем, когда говорят: «Бросать камень в чужой огород». Количество подобных заданий, на наш взгляд, могло быть и больше.

Формируемая жизненная компетенция в структуре образования детей с ограниченными возможностями развития обеспечивает развитие их отношений с окружением в настоящем.

В психологии пословицы и поговорки традиционно используется как диагностический инструментарий для исследования особенностей целенаправленности, критичности мышления, возможности понимания ребенком скрытого смысла и подтекста (Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Н.П. Локалова и др.). Указанные языковые единицы представляются с учётом их сложности, а также возрастных особенностей речемыслительной деятельности детей. Так, понимание метафор у детей предлагается исследовать с 6-7 лет, а понимание переносного смысла пословиц и поговорок – с 8 лет (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго). Оценивается конкретная трактовка пословицы или доступность понимания их отвлеченного смысла.

В основу прикладной модели компетенции решения задач (МК 2) положен анализ задач и процессов, выявление и оценка трудностей, с которыми может сталкиваться обучающийся. Образовательные технологии (в частности кейс-технология) позволяют студенту осваивать определенный набор умений, практиковаться в их использовании и осуществлять деятельность на их базе при решении конкретных задач. С конца XX века предпринимаются попытки по созданию комплексных квалификационных заданий по специальностям высшей школы. К примеру, по теме исследования оно может быть таким: Ученица 4-го класса специальной (коррекционной) школы вида затрудняется объяснить смысл пословицы: «Семь раз отмерь, один раз отрежь». Девочка берет счеты и отвечает: «Это надо считать на счетах. Будет шесть». Студентам предлагается выполнение следующих заданий: 1.Назовите причины, вызвавшие подобный ответ девочки. Предложите диагностические задания, направленные на изучение данной проблемы. 2. Подберите приемы объяснения, уточнения смысла пословицы на разных уроках. Представьте фрагмент конспекта урока по развитию речи, в котором будет отражен один из

издания с учетом его типа и жанра. В деятельности учителя-логопеда эта сформированная компетенция станет толчком для лингвокультурологического самообразования, что в свою очередь поможет формировать умение работать со справочной литературой у детей.

Литературоведы отмечают особое место паремий среди произведений малых жанров фольклора (М.А. Рыбникова; Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан; Ю.М. Соколов и др.) Представления об устном народном творчестве, жанрах фольклора входят в блок основных теоретико-литературных понятий, осваиваемых в основной школе, формируемых читательских компетенций.

В паремиях художественно воплотились все стороны трудовой деятельности и взаимоотношений людей, их нравственные и моральные качества. Используя в своей речи паремии, школьники учатся ясно, лаконично выражать свои мысли и чувства, развивается умение использовать языковые средства выразительности при описании предмета или явления, выражении своего отношения к ним: Худой мир лучше доброй ссоры (антитеза); Молчит, точно в рот воды набрал (сравнение); Без хозяина дом – сирота (метафора); Соловья баснями не кормят (аллегория); (Сытое брюхо к ученью глухо (синекдоха); Подальше положишь – поближе возьмешь (оксюморон); Кто не ходит, тот и не падает (синтаксический параллелизм) и т.д.

В построении паремий нередко участвует рифма, с помощью малых форм фольклора, четких и ритмичных, дети преодолевают трудности звукопроизношения, отрабатывают правильную дикцию, различный темп речи.

Переносный смысл пословиц уясняется обучающимися начальных классов при чтении «Азбуки», «Родной речи», детской художественной литературы. Содержание текстов соотносится с пословицами, что помогает в краткой форме обобщить основные мысли текста, развивать такую мыслительную операцию, как обобщение. Например, пословица Согласную семью и горе не берёт подходит к ситуации, описанной в рассказе Л.Н. Толстого «Отец и сыновья». Другой вариант задания, развивающего словесно-логическое мышление: выбор одной из трёх-четырёх пословиц, выражающей основную мысль текста.

Интеллектуальный компонент деятельности будущих логопедов в освоении паремий связан с раскрытием иногда непростого логического смысла паремий, например, Не по хорошему мил, а по милу хорош (иногда нравится не тот, кто на самом деле хорош, а хорошим считают того, кто нравится). Постижение семантики слов и выражений – один из ресурсов интеллектуального развития личности.

Психолингвисты обращают внимание на неявный подтекст и оценочность фразеологизмов, пословиц и поговорок (А.А. Леонтьев, В.А. Ковшиков, В.П. Пухов;) Истинный смысл пословиц постигается в отвлечении от конкретных фактов, объединении признаков явлений и основанного на этом обобщении. Психолингвистический анализ семантики определяется связью языковых явлений с носителем значения, человеком. Пословицы и поговорки в этом плане рассматриваются как один из видов автоматизированной речи, запечатлевающей в языковой форме фрагменты нашего опыта. Основная функция языка в этом случае состоит в закреплении и выражении этого опыта.

Непонимание значения паремий объясняется малым жизненным опытом детей. Большинство пословиц и поговорок ассоциируется у взрослых с определенной ситуацией, со встречей с неординарным человеком.

- научиться ставить себя на место другой стороны;
- не давать конфликту разрастись;
- проблемы должны решаться теми, кто их создал;
- уважительно относиться к людям, с которыми общаешься;
- всегда искать компромисс;
- преодолеть конфликт может общая деятельность и постоянная коммуникация между общающимися.

Выводы. Важно понять, что проблему, из-за которой возник конфликт, лучше решать сообща, объединив усилия. Этому способствует, во-первых, критический анализ собственной позиции и действий. Выявление и признание собственных ошибок снижает негативное восприятие участника. Во-вторых, необходимо постараться понять интересы другого. Понять - не значит принять или оправдать. Однако это расширит представление об оппоненте, сделает его более объективным. В-третьих, целесообразно выделить конструктивное начало в поведении или даже в намерениях участника. Не бывает абсолютно плохих или абсолютно хороших людей или социальных групп. В каждом есть что-то положительное, на него и необходимо опереться при разрешении конфликта. Понимание причин возникновения конфликтов и успешное использование способов их разрешения возможны только при наличии у педагогов знаний, соответствующих развитию личностных качеств, знаний и умений.

Литература:

1. Андреев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М., 1995. С. - 23.

2. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001. С. 373.

3. Бодалева А.А. Психология межличностных отношений. - М., 2002. - 55 с.

4. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. Педагогическая конфликтология. Учебное пособие. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. - 229 с.

5. Социальные технологии урегулирования конфликтов: Учеб. пособие / Под ред. А.Б.Белинской. – М.: Прометей, 2000. - 212 с.

6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991

Педагогика

УДК:378.2

кандидат психологических наук,
доцент Мисиров Динамутдин Несретдинович
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, доцент Акопян Марина Артавазовна
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции графических дисциплин в процессе обучения будущих педагогов. Раскрывается значимость установления междисциплинарных связей в графической подготовке студентов как средства профессионально-ориентированного обучения с использованием графической системы КОМПАС – 3D в процессе обучения. Предлагаемая интегрированная технология обучения инженерной и компьютерной графике позволяет активизировать восприятие студентами учебного материала. Развивает интерес к изучаемой дисциплине и повышает эффективность и наглядность учебного процесса. Кроме того способствуют улучшению компьютерной подготовки, начиная с первого курса обучения в вузе.

Ключевые слова: интегрированные методики, интегрированные технологии, профессионально-ориентированное обучение, междисциплинарные связи, система КОМПАС – 3D; компьютеризация обучения; компьютерные технологии; начертательная геометрия; инженерная графика.

Annotation. In the present paper the problem of the graphics subjects' integration during teaching the future teachers is concerned. The meaning of the establishment of interdisciplinary connections during the graphical training of the students as a mean of professional teaching using the graphical system COMPAS-3D is revealed. The proposed integrative technology of teaching the engineering and computing graphics enables to activate the participation of the studied material by the students. It also develops the interest to the studying discipline and increases the effectiveness and openness of the learning process. It also benefits to the improvement of the computing skills even from the first educational year.

Keywords: the integrated methods, integrated technologies, professional education, interdisciplinary connections, the system COMPAS – 3D, computing of the learning process, the computing technologies, the projective geometry, the engineering graphics.

Введение. В последние годы в условиях модернизации отечественной системы образования достаточно интенсивными становятся попытки развития процессов интеграции различных учебных дисциплин. Это обусловлено тем, что инновационные идеи выхода педагогики на новый уровень требуют интеграции педагогической теории и образовательной практики, что закономерно должно повысить качество образования, сформировать гармонично развитую и социально активную личность.

этом случае будут выявляться те, у кого сформирован мотивационно-целевой компонент компетентности, и те, кто им не обладает.

В освоении фразеологизмов отмечаются сложности, возникающие у ребенка с нормальным и с отклоняющимся развитием: ошибки в усвоении формы и значения фразеологизма; формальное нарушение фразеологизмов; изменение лексической сочетаемости фразеологизма (С.Н. Цейтлин, Ю.А. Шулекина, А.Д. Вильшанская). У детей вызывает затруднение понимание переносного смысла устойчивых сочетаний, отмечается смешение их буквального и настоящего значения. Причиной непонимания детьми идиоматических выражений становятся устаревшие слова, например, архаизм золотник (гирька весом около 5 граммов для взвешивания золота и серебра) в поговорке «Мал золотник, да дорог». Образное выражение понимается так: свое маленькое дороже, чем большое. Смысл же пословицы таков: и нечто малое по размеру или весу бывает очень ценным. В современных учебных планах бакалавров дисциплина «Онтогенез речевой деятельности» отсутствует. Студенты самостоятельно изучают важные аспекты становления детской речи.

Несмотря на то, что в начальной школе в учебниках и дидактических пособиях немало заданий с пословицами и поговорками, с каждым годом обучения в речи школьников все сильнее проявляется влияние книжно-письменных стилей, которые вытесняют разговорные элементы. Кроме этого, естественно бытование жанра в живой народной речи, искусно владеют которой немногие (современные бабушки и няни, далеко не такие, как Арина Родионовна).

Трудности понимания паремий детьми с особыми образовательными потребностями связаны как с общим отставанием в интеллектуальной сфере, так и со специфическими для каждого типа дизонтогенеза факторами (речевое недоразвитие, недостаточное развитие зрительно-перцептивной сферы и т.п.).

Понимание и толкование паремий могут вызвать сложности и у взрослых. К примеру, при выполнении заданий на студенческой олимпиаде будущие дефектологи затруднились указать пословицы по описанию ситуаций, в которых они употребляются: «Говорится в беспечной уверенности, что всё обойдётся, кончится благополучно, что из трудного, рискованного положения будет найден выход»; «Тот, кто хочет чего-либо, стремится к чему-либо, кто мог бы злоупотребить своим положением, не получает возможности осуществить желаемое». Указанные ситуативные характеристики соответствуют пословицам: Бог не выдаст, свинья не съест; Бодливой корове Бог рог не дает. Описание указанных ситуаций употребления пословиц, их точные ситуативно-контекстуальные характеристики взяты из «Словаря русских пословиц и поговорок» В.П. Жукова. В последние годы появились и интересные лексикографические пособия, адресованные детям (Т.В. Розе, Д.В. Недогонов, О.С. Ушакова и др.).

Деятельностный компонент паремиологической компетентности отражается в грамотной работе с лингвистическим материалом, с пословицами и поговорками, в наличии лексикографической компетенции (В.А. Козырев; В.Д. Черняк; В.В. Леденева). Вчерашние школьники имеют слабые навыки работы со справочной литературой, а при изучении лингвистических основ будущие дефектологи не получают в должной мере навыков такой работы. Познавательная деятельность в этом плане начинается с осознания потребности обращения к словарю, с выбора нужного лексикографического

Формулировка цели статьи. Цель статьи – систематизировать подходы к изучению пословиц и поговорок в разных областях знаний в виде паремиологической компетентности, определяющей организацию словарно-фразеологической работы учителем-логопедом.

Изложение основного материала статьи. Содержательный компонент компетентности в отношении пословиц и поговорок является предметом изучения вузовского курса русского языка. В лингвистике отмечается устойчивость пословиц и поговорок (паремий), афористичность, прямой или переносный план выражения, обозначающий обобщённую ситуацию, содержащую нравоучение. Поговорка рассматривается как термин, тождественный термину фразеологизм (В.П. Жуков, А.И. Молотков, В.М. Мокиенко, М.М. Копыленко, З.Д. Попова, М.Ю. Котова и др.), и представляется как краткое оценочное изречение, чаще бытующее в разговорной речи и выразительно определяющее какую-то черту характера человека, какое-либо жизненное явление. Фразеологизмы и поговорки передают эмоциональное и интонационное богатство разговорной речи, что важно учитывать при формировании и развитии просодической стороны речи детей с речевыми нарушениями.

С точки зрения смысловой мотивированности лексикологи выделяют три типа пословиц и поговорок (В.В. Виноградов, В.П. Жуков и др.). К первому типу относят пословицы, не употребляющиеся в буквальном, прямом смысле: Взялся за гуж, не говори, что не дюж; Горбатого могила исправит и т. п. Ко второму типу относятся пословицы, которые встречаются и в прямом, и в иносказательном значении: После драки кулаками не машут; Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало и т. п. В речи пословицы этого типа чаще реализуются в переносном смысле. Наконец, третий тип составляют выражения, существующие только в прямом значении, например: Всякому мила своя сторона; Мало хотеть – надо уметь и т. д.

При проведении коррекционно-педагогической работы детям с особыми образовательными потребностями на начальных этапах предлагаются поговорочные выражения, которые не имеют переносного смысла (третий тип в классификации В.П. Жукова): Жизнь дана на добрые дела; Нет друга – ищи, а нашел – береги; Без хлеба нет обеда и т.д. Чем меньше степень семантической связанности, тем больше вероятности вхождения паремии в речь ребенка.

Пословицы, употребляющиеся в переносном смысле (первый и второй типы в классификации В.П. Жукова) и нуждающиеся в толковании, должны предлагаться обучающимся с ограниченными возможностями здоровья на более поздних этапах обучения и в ограниченном объеме.

Мотивационно-целевой компонент деятельности будущих дефектологов при организации словарно-фразеологической работы связан, с одной стороны, с широкой представленностью пословиц и поговорок в пособиях, используемых логопедами (А.Г. Зикеев, И.Н. Садовникова, Т.А. Ткаченко, Н.Г. Андреева и др.), с другой стороны, со сложностями семантики вообще и с трудностями обучающихся с речевыми нарушениями в понимании и актуализации паремий.

Из четырех моделей компетенции (МК 1– МК 4), принятых в европейской вузовской практике, педагогическое образование опирается, прежде всего, на модель, основанную на параметрах личности (МК 1). Особое место в этом случае придаётся развитию духовных и личностных качеств обучающихся. В

Усиление внимания к проблеме интеграционных процессов отражаются в Концепции модернизации образования, новом законе «Об образовании в Российской Федерации», в новых федеральных государственных образовательных стандартах, в которых подчеркивается, что формирование у учащейся молодежи таких качеств, как способность к самоопределению, выбор в нестандартных условиях, адаптация к динамично меняющемуся социуму, самореализации, занимают приоритетные позиции.

Сегодня обществу нужны выпускники, специалисты, обладающие инновационной активностью, владеющими определенным багажом знаниями и умениями, конкурентоспособные на современном рынке труда. Модели интеграции профессиональных дисциплин, ранее рассмотренные исследователями, опирались на социальный заказ индустриального общества и не учитывали потребности инновационного общества знаний. Новым элементом разработанной в исследовании модели функционирования интеграционного процесса является синтез учебных дисциплин, установление междисциплинарных связей, чтобы исключить дублирование, сформулировать систему взаимосвязанных профессиональных знаний и умений. Именно эта идея предусматривается исключительно важной для подготовки специалистов в условиях рыночной экономики. Поэтому рассмотрение подходов к интеграции, обеспечивающих подготовку обучающихся с новыми востребованными компетенциями инноваторов является актуальным.

Также роль междисциплинарных процессов рассматривалась в рамках исследований по изучению интегративных процессов в профессиональной подготовке на кафедре технологии и профессионально-педагогического образования и кафедре образования и педагогических наук ЮФУ. Изучению вопросов о значимости интегративных процессов, формах и методах их эффективной реализации уделялось немало внимания.

Анализируя научные работы по данной проблеме (Е.А. Кучинской, Р.М. Давлатбаева, Прокопьев М.С., Т.В. Чемодановой и др.), нами сформулировано следующее определение: интеграция – это объединение элементов учебных дисциплин с разделами тем учебных предметов на основе междисциплинарных связей, с параллельным, разносторонним раскрытием изучаемых процессов.

В исследованиях С.Я. Батышева, А.П. Беляева, Н.И. Думченко, М.И. Махмутова, П.Н. Новиковой и др. рассматриваются политехнический аспект интеграции дисциплин, где авторы рассматривают междисциплинарные связи как средство реализации единства общего, политехнического и профессионального образования.

Проблема междисциплинарных связей их роли в формировании системы знаний и основ научного мировоззрения отражены в работах Ананьева и Ш.И. Ганелина, а также в исследованиях М.Н. Скаткина, Г.С. Костюка, В.В.Давыдова, Дж. Брунера и других.

Формулировка цели статьи. В нашей статье отражены необходимые для нашего исследования требования к методике обучения, такие как: соответствие цели образовательного процесса к содержанию предмета, целостность и системность подготовки студентов к профессиональной деятельности. Цель использования данной технологии - содействовать активизации познавательной деятельности студентов.

Изложение основного материала статьи. Сегодня, в эпоху информационного насыщения интеграционные междисциплинарные процессы играют существенную роль в формировании системных знаний и умений у студентов, способствуют формированию профессиональных компетенций на более высоком, устойчивом уровне. Все чаще в современных научно-методических исследованиях роль междисциплинарных связей рассматривается в рамках педагогической интеграции, где междисциплинарные связи выступают одним из средств комплексного воздействия. Анализ психолого-педагогических и научно-методических исследований показывает о существовании большого интереса к проблеме интеграции.

Исследованию содержания и технологии реализации интегрированного курса графики в системе непрерывного инженерного образования посвящена работа Е.А. Кучинской. Автором разработана методика интеграции курсов начертательной геометрии и черчения в единую учебную дисциплину «Графика» с целостным научным ядром, также обоснована структура междисциплинарных связей курса «Графика» с общепрофессиональными и специальными дисциплинами.

О значимости введения междисциплинарных связей в процесс графической подготовки студентов рассмотрены в исследованиях Н.В. Малых [3], при этом наблюдается высокая и устойчивая мотивация обучению, повышается и эффективность процесса обучения.

В работах Т.В. Чемодановой нашло свое отражение интеграции графической и информационной подготовки. Также исследованию обучения инженерной графике с использованием информационных технологий в процессе преподавания блока геометро-графических дисциплин в вузах строительного профиля посвящены работы Н.Д. Жилиной.

Новые технологии проектирования требуют современных методик обучения студентов, в которых наряду с традиционными методами построения чертежей излагаются методы компьютерной графики как эффективного инструмента конструирования. Современные методики предполагают последовательное обучение традиционной и компьютерной графике, что приводит к дублированию учебного материала и снижает эффективность обучения. Целесообразно параллельно излагать традиционную (ручную) технологию выполнения чертежей и компьютерную технологию, что позволяет сократить затраты времени и повысить эффективность обучения специалистов инженерного профиля, обладающих навыками традиционного проектирования и компьютерной технологией двух и трехмерного моделирования. [1]

Б.С. Блум рассматривает межпредметную интеграцию как направление исследований, дающее возможность лучше понимать учебный материал, связанный с окружающим миром.

Для реализации интегрированной методики обучения инженерной и компьютерной графики нами используется графическая систему КОМПАС – 3D, которая позволяет формировать трехмерные модели различных пространственных объектов, решать позиционные и метрические задачи курса начертательной геометрии. [3]

Сочетание ручного традиционного выполнения чертежей с помощью простых инструментов – карандаша, циркуля и линейки, с возможностями компьютерной технологии повышает качество обучения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» проектирование содержания лингвистических и методических дисциплин опирается на системно-функциональный и компетентностно-ориентированный подходы, состоящие в интеграции теоретического и практического содержания учебных курсов (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) В структуре компетентности выделяются следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный, технический, интеллектуальный.

Эти аспекты включают разный уровень знания и понимания академической области, умений и навыков оперативно применять знания в конкретных ситуациях, аксиологического восприятия профессиональной информации. Мы рассматриваем становление компетентности, обладание компетенцией, как вид деятельности, формирующийся в ситуациях возникновения проблемы, её анализа и поиска решений в реальных или специально созданных педагогических ситуациях. Процесс формирования и развития компетенций способствует приобретению такого важного личностного образования, как опыт деятельности.

Общие концептуальные подходы предполагают реализацию преемственности основных образовательных программ разных ступеней образования. Так, содержание курса «Специальная методика обучения русскому языку и чтению» базируется на материале, освоенном студентами ранее в процессе довузовского обучения предмета «Русский язык» и вузовского освоения дисциплины «Лингвистические основы профессиональной деятельности учителя-дефектолога» (в учебном плане нашего вуза изменено прежнее наименование дисциплины – «Русский язык с основами языкознания»).

Требования к результатам освоения школьного базового курса русского языка (ФГОС, ПООП ООО) отражают сформированность языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций, что обуславливает совершенствование языковой личности бакалавра на этапе профессионального образования.

Рассмотрим реализацию компетентностного подхода на примере освоения студентами-логопедами методики работы с пословицами и поговорками, которые, на наш взгляд, без такого подхода усвоить невозможно. На предыдущих этапах обучения филологическим дисциплинам бакалавры должны овладеть предметными компетенциями. Лингвистическая компетенция студентов в отношении паремических единиц включает знания о фразеологии как науке, умение проводить лингвистический анализ паремий, важнейшую информацию об ученых-лексикологах. В языковую компетенцию входит практическое владение русскими пословицами и поговорками, соблюдение в их отношении языковых норм. Коммуникативная компетенция связана с соответствием употребления паремий ситуации общения и достижения с их помощью прогнозируемого результата. Культуроведческая, или лингвокультурологическая, компетенция отражает понимание пословиц и поговорок как культурной ценности народа, выражающей его менталитет, и содержащей смыслы, важные для разных народов.

включая изучение различий по гендерным и возрастным характеристикам. А также могут быть использованы для более эффективной организации учебной деятельности и развития личности студентов в вузе.

Литература:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2009. – 304 с.

2. Кравцов Ф.Е. Профессионализм как ценность (социально-философский анализ) [Текст]: автореф. дисс. … канд-та философ. наук: 09.00.11. – Ставрополь, 2001. – 23 с.

3. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социгенез и феноменология ценностной регуляции деятельности [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. – Режим доступа: http:/edu/glazov.net.

4. Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А.А. Карелина. – М.: Владос, 2005. – Т. 1. – 312 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. – 712 с.

6. Руднева Е.Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностей студентов [Текст]: монография/ Е.Л. Руднева; под общ. Ред. Б.П. Невзорова. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2002. – 32 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Нугайбекова Марьям Абдулловна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

СТРУКТУРА ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Аннотация. Осуществляется попытка систематизировать подходы к изучению пословиц и поговорок в разных областях знаний для формирования паремиологической компетентности, определяющей организацию словарно-фразеологической работы учителем-логопедом.

Ключевые слова: преемственность в обучении, компоненты компетентности, паремиологическая компетентность; лингвометодическая подготовка; компетентностно-ориентированный подход; компетентностно-ориентированные задания.

Annotation. An attempt is made to systematize the approaches to the study of Proverbs and sayings in different fields of knowledge in the form of paremiological competence that defines the organization of the lexico-phraseological work as speech therapist.

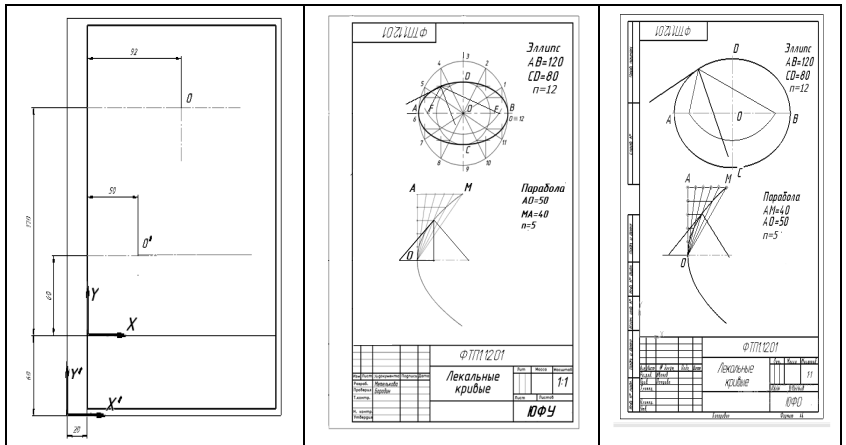
Keywords: continuity in learning, elements of competence, paremiological competence; linguistic training; competence-based approach; competence-oriented tasks.

Введение. Профессиональное образование будущих логопедов нуждается в изменениях во всех звеньях системы: содержании, формах, методах, технологиях.

Примером реализации такого сочетания в учебном процессе является освоение темы «Сопряжения и лекальные кривые». Студенты вручную изображают фрагменты лекальных кривых, используя справочную литературу, а затем с помощью команд компьютерной системы, разрабатывают компьютерные чертежи деталей и их пространственные модели, контур которых составляют лекальные, циркульные кривые и их сопряжения.

При изложении темы «Лекальные кривые» в таблице заданий параметры кривых задаются в локальной системе координат.

Начало абсолютной системы координат чертежа всегда находится в левой нижней точке его габаритной рамки. В КОМПАС абсолютная система координат автоматически становится текущей сразу после создания нового чертежа. На рис. 1,а абсолютная система координат обозначена - X'Y'. В этой системе координаты правого верхнего угла листа формата А4 составляют X=210, Y=297. Графический документ может содержать любое количество дополнительных – локальных систем координат (ЛСК). На рисунке центр локальной системы XY совмещен с левым верхним углом основной надписи чертежа. В этой системе, в соответствии с заданием, задаются координаты центра эллипса и вершина параболы.



а) Разметка формата и построение лекальных кривых традиционным способом

б) Построение лекальных кривых компьютерным способом

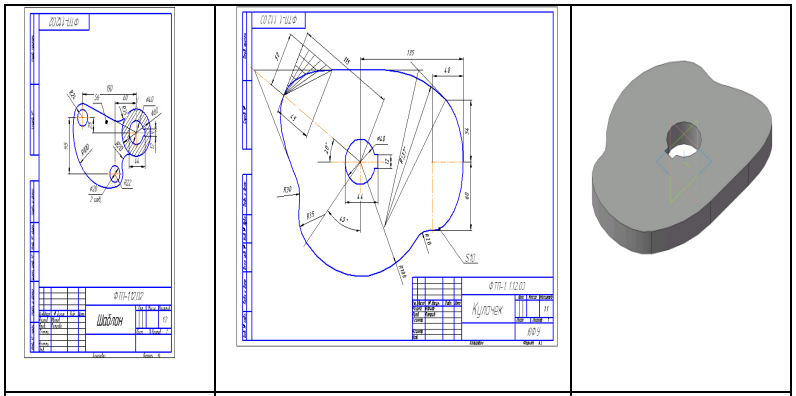
Рисунок 1. Этапы выполнения задания по теме «Лекальные кривые»

Разметка чертежа осуществляется путем задания ЛСК с последующей вставкой фрагментов с изображением эллипса и параболы.

В КОМПАС локальные системы координат создает, делает текущими и удаляет пользователь с помощью команды Вставка—Локальная СК.

Отображение системы координат XY на чертеже устанавливается командой Сервис—Параметры—Системы координат.

Индивидуальные графические задания по данной теме (рис. 2), предусматривают их выполнение студентами в домашних условиях традиционным способом, а в дисплейном классе и на консультациях - под контролем преподавателя.



а) Образец задания по теме «Сопряжения»	б) Образец задания по теме «Ле-кальные прямые и сопряжения»	в) Твердотельная модель детали

Рисунок 2 Образцы заданий по разделу «Геометрическое черчение» Тема «Циркульные и лекальные кривые

В автоматических устройствах в самых разнообразных механизмах используются плоские кулачки и копиры. В заданиях по теме (по вариантам) очертания кулачков включают две лекальные кривые и дугу радиуса R, угол которой определяет время «остановки» механизма, получающего движение от кулачка.

В компьютерном чертеже кулачка предусматривается расположение размеров на отдельном слое, который в последующем отключается, что позволяет построить на базе двумерного чертежа трехмерную модель детали способом выдавливания.

В то же время, традиционные методы решения проекционных задач развивают у обучающихся пространственные представления, позволяют им выполнять чертежи в любых условиях (при отсутствии компьютера) и абсолютно необходимы для обучения студентов инженерных специальностей. [4] Ускоренно развивающиеся процессы интеграции различных сфер деятельности, рост информационных потоков и инноваций в области образования обусловливают необходимость постоянного обновления знаний выпускников и повышения качества их подготовки. Формирование современной профессиональной компетентности становится одной из основных функций всего процесса подготовки будущих специалистов в образовательных учреждениях. Всё это вызывает необходимость дальнейшего совершенствования содержания образования и повышения качества

по шкале «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии и удовлетворенности ею.

Таким образом, студенты 4 курса более отчетливо по сравнению со студентами первого курса понимают, что успешная учеба в вузе будет являться основой их становления как настоящих специалистов, а также, что знания пригодятся для достижения материального благополучия.

Для изучения мотивации студентов нами использовалась методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир и определения направленности личности Б.Басса. Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, так как в основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

Студентам дали прочитать перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дать оценку их значимости по пятибалльной шкале.

Методика определения направленности личности Б. Басса состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения, или же наименее соответствует реальности. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» — 0, оставшийся невыбранным — 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

С помощью данной методики выявляются следующие виды направленности:

-направленность на себя (Я) - ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность;

-направленность на общение (О) - стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми;

-направленность на дело (Д) - заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Результаты по методикам изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир и определения направленности личности Б.Басса получились следующие. У студентов 1 курса преобладает направленность личности на себя и направленность на общение, и меньше всего выражена направленность на дело. Также ярко выражена внешняя положительная мотивация. Для студентов 4 курса характерна направленность на дело, а также внутренняя мотивация к деятельности.

Выводы. Предложенная модель исследования может применяться не только для диагностики ценностных основ профессиональной мотивации студентов на разных этапах обучения и профессиональной деятельности, но также для подобной диагностики в различных образовательных учреждениях,

Задачи исследования: выявление ценностных ориентаций студентов «Профессиональное обучение»; определение специфики мотивации профессиональной деятельности студентов; установление связи ценностных ориентаций и мотивации профессиональной деятельности.

В исследовании использовались следующие методики: методика определения ценностных ориентаций М. Рокича; методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир; методика определения направленности личности Б.Басса.

Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные — убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Студентам предъявлялись два списка ценностей (по 18 в каждом), где каждой ценности он присваивал ранговый номер. Вначале предъявлялся набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

При анализе полученных результатов было выявлено: терминальные ценности студентов 4 курса и студентов 1 курса – совпадают. Это можно объяснить тем, что студенты обучаться по одной специальности «Профессиональное обучение», имеют общую направленность интересов.

У студентов 1 курса инструментальные ценности совпадают с инструментальными ценностями студентов 4 курса, хотя респонденты достаточно сильно различаются по возрасту и по имеющемуся опыту профессиональной деятельности (90% студентов выпускающегося курса уже работают).

Также, мы проводили исследование студентов по методике «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Данная методика имеет три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

Были получены следующие результаты: 40% студентов 1 курса ориентированы на получение диплома, то есть для них в большей степени свойственно стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний; 30 % первокурсников стремятся овладеть профессией, для них важно овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. И, наконец, 30 % студентов 1 курса ориентированы на приобретение знаний и демонстрируют любознательность. Результаты студентов 4 курса показал следующее: преобладающим мотивом является мотив овладения профессией, который выявлен у 45% студентов, т.е. для них важно овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Вторым по выраженности является мотив приобретения знаний, характерный для 35% студентов. И, наконец, наименее выражен у студентов мотив получения диплома (20%), т.е. стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний. Преобладание мотивов

образовательного процесса в системе высшего образования на основе интеграции дисциплин.

Выводы. Таким образом, несмотря на сложившуюся тенденцию обучения возникла необходимость перехода от изложения классических курсов начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики к обучению единой интегрированной дисциплины «Инженерная компьютерная графика», где работают или внедряются САПР на базе системы КОМПАС. Система КОМПАС интегрирована в учебный процесс как мощный и многофункциональный инструмент, в результате чего наши студенты владеют конкретными системами как пользователи, знают конкретные области их применения, а главное — умеют использовать их для решения производственно-профессиональных задач. Применение технологии интегрированных уроков [5] в нашей работе имеет определённый результат:

в изменении уровня интеллектуальной деятельности, установлении взаимосвязей между изучаемыми дисциплинами;

в росте познавательного мышления студентов, проявляемого в желании активной и самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время;

во включении студентов в творческую, исследовательскую деятельность, результатом которой могут быть их собственные доклады и проекты;

происходит подготовка обучающихся к жизни в условиях информационного общества, создаются условия для самореализации и самоактуализации личности.

Благодаря образовательным технологиям, в том числе технологии интегрированного обучения, включая элементы исследовательской и проектной деятельности, закладываются основы для успешной адаптации и самореализации в дальнейшей жизни выпускников. Интегрированное обучение имеет принципиальное значение как для процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, так и для последующей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гашенко С.А. Совершенствование графического образования в условиях межпредметной интеграции в вузе: на примере изучения технической механики: дисс. … канд. пед. наук, Харабаровск, 2007

2. Егорова М.А. Методические особенности интеграции геометро-графических и профессиональных знаний студентов технических направлений: дисс. …. канд. пед. наук. Оренбург, 2009

3. Малых Н.В. Проблема интеграции графических дисциплин в процессе подготовки инженерных кадров // Вестник Вятского государственного университета. 2012, № 3. С. 87-91

4. Прокопьев М.С. Методика обучения дисциплине «ИКТ в образовании» будущих педагогов на основе модульной межпредметной связи: дисс. … канд. пед. наук. Красноярск, 2015

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Ярославль, 2010.

Педагогика

УДК: 376.36

кандидат педагогических наук, доцент Михайлова Елена Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Чаладзе Елена Автандиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВ ПОДРОСТКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ С ЗАИКАНИЕМ

Аннотация. В статье представлена методика и анализ результатов исследования особенностей восприятия, понимания и использования изобразительных и символических жестов подростками и взрослыми с заиканием. В ходе исследования выявлена зависимость результатов от степени тяжести и клинической формы заикания. Результаты исследования показывают, что у подростков и взрослых расстраивается процесс свободного сопровождения речи жестами.

Ключевые слова: заикание, коммуникация, невербальные средства общения, кинесические средства общения, изобразительные жесты, символические жесты, невротическая и неврозоподобная формы заикания.

Annotation. The paper presents a methodology and analysis of results of studies of the perception, understanding and use of pictorial and symbolic gestures adolescents and adults with stuttering. The study revealed the dependence of the results on the severity and clinical form of stuttering. The study results show that adolescents and adults upset the process of free speech accompanying gestures.

Keywords: stuttering, communication, non-verbal means of communication, means of communication kinesicheskih, figurative gestures, symbolic gestures, neurotic and neurosis forms of stuttering.

Введение. На современном этапе роль невербальных средств в процессе коммуникации исследуется различными науками. Среди многообразия двигательных выразительных компонентов общения значимая роль отводится жестам. Психологи изучают невербальные выразительные средства общения, в частности жестикуляцию, как характеристики общей психомоторной активности личности, сопряженной с ее темпераментом, психическим состоянием, отношением к окружающим (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К. Изард, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, P. Ekman, В.А. Лабунская и другие.). Лингвисты указывают на функциональный параллелизм языковых и неязыковых средств в сфере коммуникации и считают, что жесты наряду с мимикой и позой являются средствами передачи информации (Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и другие). С позиций психолингвистики исследователи оценивают «коммуникативные возможности» невербальных средств весьма высоко. Они относят кинетическую речь, в частности жесты, к основным формам реализации речевой деятельности, указывая, что жесты и другие виды кинесики

Ценностные ориентации конкретного специалиста, в первую очередь, характеризуют его как личность, включенную в конкретные отношения с профессиональной действительностью и систему социальных связей, и являются смыслообразующей основой, которая определяет значение деятельности для личности.

Проблема профессиональных ценностей и ценностных ориентаций в отечественной науке активно разрабатывается и занимает достойное место среди других исследований. Феномен профессиональных ценностных ориентаций изучали Е.М. Бобосов, Е.А. Войтович, О.Н. Никитина, М.Г. Рогов, Т.В. Сикорская, Е.Г. Слободнюк и др. Проблему ценностных ориентаций как компонент профессионального становления личности в процессе обучения в вузе: А.Я. Боев, М.И. Дьяченко, А.А. Деркач, Е.А. Климов, О.М. Краснорядцева и др. Профессиональные ценностные ориентации можно определить как направленность личности на цель, средства и условия профессиональной деятельности. В работе Е.Л. Рудневой, под профессиональными ценностными ориентациями студента понимается «элемент внутренней структуры личности, выражающий ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и определенным компонентам будущей профессиональной деятельности» [6]. Эффективность профессиональной деятельности во многом зависит от совпадения предметно-деятельного и ценностно-смысловых аспектов. Осознание студентами приоритетных профессиональных ценностей позитивно влияет на уровень целостного развития личности.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов в вузе происходит под влиянием комплекса факторов и включает в себя: содержание образования, учебно-профессиональную и воспитательную деятельность, определяемых образовательным стандартом; образовательное пространство вуза; профессиональное сообщество.

Будущий специалист, обучающийся в вузе, включается в сложившуюся систему ценностей высшего профессионального образования, которая накладывает отпечаток на взаимоотношения с преподавателями, студентами, способствует выполнению социальных и учебно-профессиональных функций в различных формах деятельности, что приводит к принятию имеющихся ценностей учебно-профессионального сообщества, их интериоризации.

У студентов, поступающих на первый курс, в основном проявляется высокая мотивация к выбранной профессиональной области. Однако в период обучения в вузе мотивация может меняться, у студентов появляются другие интересы или они разочаровываются в избранной области деятельности.

В связи с этими изменениями, нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты 1 и 4 курса очной формы обучения факультета естественных наук, математики и технологии, по специальности «Профессиональное обучение» Забайкальского Государственного Университета (30 человек). Данная выборка испытуемых была взята нами в связи с тем, что студенты 4-го курса находятся на пороге своей профессиональной деятельности.

Цель исследования - установление связи ценностных ориентаций и мотивации профессиональной деятельности студентов по специальности «Профессиональное обучение», выявить наиболее слабые места и проблемные точки с целью дальнейшей коррекции процесса профессиональной подготовки.

инструментальные. К терминальным ценностям он относит: жизненную мудрость, активную деятельную жизнь, здоровье, интересную работу, любовь и другие убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности представлены следующими свойствами личности, к которым относятся: аккуратность, дисциплинированность, чувство юмора, образованность, ответственность, самоконтроль и другие. Ш. Шварц и У. Билски в основу классификации положили динамические отношения между ценностями, выделяя цели, направленные на удовлетворение трех универсальных человеческих потребностей:

1)потребностей индивидов как биологических организмов;

2)потребностей в координировании взаимодействия с окружающим миром; 3)потребностей, связанных с выживанием и благосостоянием.

Таким образом, чем более значима для человека ценность, тем более широкое смысловое поле задает ценностное отношение, тем более мотивов она структурирует вокруг реализации тех или иных целей личностью. Ценностное отношение включает в себя как содержательный, так и процессуальный, динамический компонент. Вырабатывая определенное отношение к определенному объекту, человек оценивает его и соотносит с собственной сложившейся системой личностных ценностей и прежним опытом.

В психологии выделяется взаимосвязь между ценностными образованиями и мотивацией личности. А.В. Петровский и В.В. Петровский указывают, что ценность – это мотив, который в процессе самоопределения рассматривается и переживается субъектом как его собственная неотъемлемая часть. Ценности выступают мотивом поведения и деятельности при условии, если они вошли в личностную структуру и приняты человеком. Рассматривая проблему ценностей личности, необходимо остановиться на понятии и характеристике ценностных ориентаций. Согласно большинству работ, избирательное, устойчивое отношение личности к различным предметам и явлениям реальности характеризует ценностные ориентации личности. С.Л. Рубинштейн писал, что только признаваемая личностью ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения [5]. Ценностные ориентации личности являются отражением в сознании человека осознанных и принятых ценностей, на основе которых он вырабатывает определенное отношение к ценностному объекту и выражает свою направленность и активность.

Ценностные ориентации включают ценностное отношение и ценностную установку, в качестве осознавания своей оценки объекта и готовности действовать по отношению к нему в соответствии со своей системой ценностей. Личность во многом определяется системой ценностных ориентаций. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности, а динамическую сторону этой направленности определяет система мотивов. По Д.А. Леонтьеву, ценности формируются в процессе социального развития человека, они становятся источниками индивидуальной мотивации и ценностные ориентации находятся на пересечении мотивации, с одной стороны, и мировоззренческих структур сознания – с другой. Они являются одной из самых личностно значимых «зон» и различаются у разных людей и по степени выраженности, и по их конкретному набору [3].

дополняют, уточняют устную речь. Выразительные двигательные средства могут полностью заменить вербальное общение, влиять на планирование и выбор интонационных и темпо-ритмических характеристик устной речи (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, И.А. Зимняя, Л.В. Сахарный, Л.Р. Фрумкина, В.А. Ковшиков и другие).

Изложение основного материала статьи. Заикание - речевое нарушение, формирование клинической картины которого растянуто во времени. С годами становясь устойчивым патологическим состоянием, заикание расстраивает всю систему коммуникации человека, приводит к изменениям личности. Заикающиеся утрачивают способность полноценно использовать все средства общения, в том числе и невербальные. Многие исследователи заикания отмечают, что естественные движения заикающихся заменяются уловками, двигательными ритуалами, жесты не сопровождают и не иллюстрируют речь. (П.Г. Тяпугин, А.С. Александровская, М.И. Буянов, Л.И. Белякова, Л.З. Арутюнян и другие). Со временем у заикающихся тормозится потребность в получении и передаче кинесической информации, снижается мотивация к общению, что приводит к ограничению контактов с окружающими, трудностям социальной адаптации. Следовательно, восстанавливая коммуникативную функцию речи заикающихся необходимо учитывать большое функциональное значение и взаимосвязь вербальных и невербальных компонентов общения, в частности жестов. Активное включение выразительных двигательных средств в процесс общения на всех этапах коррекции заикания у подростков и взрослых повысит эффективность формирования навыка плавной естественной речи.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление специфики использования жестов взрослыми в зависимости от клинической формы и степени тяжести заикания. В экспериментальном исследовании принимало участие 80 подростков и взрослых (учащиеся старших классов общеобразовательных школ, студенты, лица разных профессий). Экспериментальную группу (ЭГ) составили 40 испытуемых с невротической (10 чел.) и неврозоподобной (30 чел.) формами заикания средней (6 чел.) и тяжелой (34 чел.) степени. В сопоставительную группу (СГ) вошли 40 испытуемых подростков и взрослых без речевых нарушений.

Методика исследования жестов состояла из трех заданий. Целью первого было выявление способности к определению значения жеста в процессе общения. Наглядным материалом служили 6 карточек с графическим изображением различных жестов. Экспериментатор поочередно выкладывал картинки с изображениями различных жестов, а обследуемый должен был определить их значение в ситуации общения. Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Это изображение жеста. Что он может означать для вас в ситуации общения с другим человеком? Возможно несколько вариантов ответов». При анализе ответов использовалмя метод свободной семантической оценки невербального поведения, описанный В.А. Лабунской (1986). Второе задание выявляло способность к использованию изобразительных жестов. Экспериментатор поочередно называл действия, а потом предметы, а обследуемый должен был их изобразить. Третье исследовало особенности использования символических жестов. Экспериментатор поочередно предлагал ситуации (здороваетесь, прощаетесь, не соглашаетесь, запрещаете что-то, требуете, чтобы вам что-то дали, вы чего-то не знаете, хотите спать, думаете,

не хотите показывать, у вас болит живот, объясняете кому-то что-то, ругаете кого-то, согласны с кем-то, вам все равно), а обследуемый должен был их изобразить только жестами. (В.А. Ковшиков (1983)).

Анализ результатов выявления способности подростков и взрослых определять значение жеста в процессе общения показал, что при предъявлении изображения жеста «полусогнутые руки, поднятые вверх» 20% обследуемых экспериментальной группы «прочитали» этот жест как предупреждение, запрет что-либо делать, а 45% определили как передачу радости, остальные объясняли значение жеста без учета ситуации коммуникации (делает зарядку). При трактовке жеста подростки и взрослые ЭГ использовали лексику, описывающую: 30% - коммуникативные действия (дальше лучше не соваться, не подходи, стоп, стой); 20% - эмоциональные действия (рад видеть, радуется); 20% - эмоциональные состояния (радость); 15% - как физические действия (делает зарядку, показывает размер чего-то, поднимает руки вверх); 15% - отношения (приветствие). В СГ взрослые определили жест как приветствие или предупреждение, используя следующую лексику: 45% - коммуникативные действия (объясняет, рассказывает, зовет на помощь, приветствует); 30% - эмоциональные состояния (радость, счастье, симпатия); 25% - как физические действия (машет, поднимает руки вверх, пытается обнять, вот какую рыбу поймал); 25% - эмоциональные действия (проявляет симпатию, хочет обнять, радуется); 20% - отношения (приветствие, предупреждение).

В экспериментальной группе 10% обследуемых не объяснили жест «протягивание руки вперед», остальные использовали лексику, передающую: 50% - коммуникативные действия (здоровается, говорит что-то, представляется, говорит: «Пока!»); 40% -физические действия (машет, протягивает руку, показывает). В сопоставительной группе все дали трактовку жеста, используя: 35% - физические действия (машет, указывает, тормозит такси, милиционер останавливает машину, пропускает: «Дамы, вперед!»); 60% - коммуникативные действия (знакомится, здоровается, спрашивает, что там находится, приветствует, рассказывает, объясняет); 25% - интеллектуально-волевые действия (пытается удержать прощание, хочет пойти туда) 15% - эмоциональные состояния (огорчение, грусть, радость).

При определении значения жеста «грозит указательным пальцем» 10% обследуемых экспериментальной группы отказались отвечать, сказав, что не знают. 25% взрослых с заиканием определили данный жест как угрозу, используя лексику, передающую эмоциональные действия (грозит), 20% - интеллектуально-волевые действия (учит кого-то, поучает), 15% - как коммуникативные действия (говорит, что нельзя). Остальные трактовали жест, используя: 20% - физические действия (поднимает руку вверх), 10% - коммуникативные действия (здоровается, говорит). В сопоставительной группе подростки и взрослые вербализировали: 45% - эмоциональные действия (грозит, ругает, наказывает); 50% -коммуникативные действия (объясняет, что так не делают, предостерегает, предупреждает, дает указание. «Не спорь со мной!», «Стой здесь и никуда не уходи!»), 20% - интеллектуально-волевые действия (учит кого-то), 10% - эмоциональные состояния (огорчение). Таким образом, все обследуемые СГ передали общепринятые значения данного жеста с различными оттенками.

При трактовке «указательного жеста» подростки и взрослые экспериментальной группы использовали лексику, описывающую: 45% -

ценностей, является сфера профессионального образования. Ценности способствуют реализации личностного потенциала студентов, их профессиональному становлению и являются основой для эффективного осуществления учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности специалистов.

Ценности являются многоуровневым, иерархически организованным, сложным по структуре, содержанию и функционированию образованием. Проблема ценностей выступает предметом изучения многих наук: философии, экономики, социологии, культурологии, психологии, педагогики и, по сути, считается междисциплинарным феноменом. В научном понимании чаще всего говорят о трех формах существования ценностей. В первом случае рассматривают ценность как значимость и идеал, выработанный общественным сознанием. Во втором случае ценность выступает в объективированной или материальной форме воплощения этих идеалов. В третьем варианте ценности входят в психологическую структуру личности, являются фактом сознания и выступают источником отношений человека с окружающей действительностью и мотивации его поведения.

Для нашего исследования важным является рассмотрение понятия «ценность» с психолого-педагогической точки зрения, которое раскрывается двояко – как единство субъективного и объективного факторов и как воплощение фактора субъективности в отношении к предмету, его значимости. (Д.А.Леонтьев) Понимание категории «ценность» в его психологической трактовке в отечественной науке близко к следующим научным понятиям: Н.Д. Добрынин называет их «значимостью», А.Н. Леонтьев – «личностным смыслом», В.Н. Мясищев – «психологическими отношениями», Д.Н. Узнадзе – «установкой», В.А. Ядов – «диспозициями». Основополагающим положением теории ценностей является мысль С.Л. Рубинштейна: «Наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру для человека, для его жизни» [5]. Е.А. Климов пишет, «ценность это не признак объекта, а характеристика субъекта в среде» [1]. В этом же направлении высказывается Ф.Е. Кравцов, который отмечает, что «ценность есть отношение, ставшее результатом предметного субъект-объектного взаимодействия» [2].

Анализ научной литературы показал, что в общем научном представлении ценности личности понимаются как: желательное, предпочтительное для человека состояние связей, содержание идей; критерии оценки реальных явлений, по которым человек строит свое отношение к миру и самому себе; регуляторы взаимодействия личности с окружающей реальностью; побудители к активности, детерминанты целей и устремлений человека.

Как многоплановое и многомерное понятие, ценность имеет много сторон. В этой связи существует большое количество классификаций ценностей, которые базируются на различных основаниях и составляют упорядоченную систему. Ценности различаются по содержанию, знаку, принадлежности и т.д. Ценности могут быть абсолютными и относительными, объективными и субъективными, идеальными и реальными, индивидуальными и социальными, национальными, профессиональными, институциональными и т.д. Рассмотрим некоторые подходы к классификации ценностей.

В исследовании мы опирались на классификацию ценностей М. Рокича [4] на основе традиционного противопоставления ценностей-целей и ценностей-средств. Соответственно он выделяет два класса ценностей: терминальные и

7. Занин С.В. Общественный идеал Ж. -Ж. Руссо и французское Просвещение XVIII в. – СПб: «Санкт-Петербургский госуниверситет» - «Издательский дом «Мир», 2007. – 430 с.

8. Козлова А. Л. Феномен массовой культуры: проблема смысла: автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04. Екатеринбург, 1998. – 24 с.

9. Лотман Ю.М. Проблемы художественного пространства в прозе Н.В. Гоголя // Труды по русской славянской филологии. Тарту, 1968. Вып. 202. С. 5-50.

10. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII– начало XIX века). - СПб, 1996. – 390 с.

11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М: Азбуковник, 1999. – 944 с.ёёё

12. Суворов Н. Н. Элитарное и массовое искусство в пространстве галереи // Галерейное дело: Искусство в пространстве галереи. СПб., 2006. С. 126

13. Сухомлинский В.А. Гармония трех начал // Юность. 1969. № 7. С.73-80

14. Устюгова Е. Н. Романтическая душа в поисках формы // История эстетики. - СПб. 2011. – 288 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Нефедова Анна Сергеевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Ходюкова Татьяна Александровна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к понятию ценностей, ценностных ориентаций в психологии и педагогике и представлены результаты исследования ценностных ориентаций студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, мотивация, профессиональные ценности, профессиональное образование, студент, специалист, методы исследования, результаты исследования.

Annotation. The article examines theoretical approaches to the concept of values, value orientations in psychology and pedagogy and presents the results of research of value orientations of students in the learning process at the University.

Keywords: values, value orientation, motivation, professional values, professional education, student, expert, research methods, research results.

Введение. Целью статьи является выявление ценностных ориентаций студентов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе по направлению подготовки: Профессиональное обучение (по отраслям) – бакалавриат в Забайкальском государственном университете.

Изложение основного материала статьи. Одной из важнейших сфер человеческой жизни, оказывающей влияние на формирование личностных

физические действия (показывает, указывает); 40% - коммуникативные действия (объясняет, направляет, предостерегает), использовали реплики коммуникации: «Привет!», «До свидания!», «Там!», «Выйди вон!»; 15% - интеллектуально-волевые действия (учит кого-то). В сопоставительной группе актуализировались: 40% - физические действия (показывает, указывает; показывает, где нужно убрать; показывает направление); 35% - коммуникативные действия (предупреждает, дает указание, направляет, объясняет, «Ты! В мой кабинет!»), 30% - эмоциональные действия (наказывает, угрожает, грозит, «Выйди вон!»), 20%- отношения (угроза, решительность).

При семантизации жеста «машет рукой» в ЭГ использовалась лексика, передающая: 50% - коммуникативные действия (приветствует, прощается, здоровается, направляет), а также слова «Привет!», «Пока!», 35% - физические действия (указывает, машет). 15% - отношения (приветствие, прощание). В СГ вербализировали: 55% коммуникативные действия (здоровается, рассказывает, прощается, приветствует), реплики «До свидания!», «Привет!», 25% - отношения (приветствие, прощание), 20%-физические действия (машет, он мне помахал, а я ему), 20%- эмоциональные состояния (радость, симпатия, любовь).

Подростки и взрослые экспериментальной группы определили жест «предостережение, отталкивания», используя лексику, передающую: 30% - коммуникативные действия (стой, не ходи, остановись, не хочет разговаривать, уходит от разговора, предостерегает), реплики «Нет!», «Это не я!», «Ни в коем случае!», 20% - интеллектуально-волевые действия (не принимает чью-то точку зрения, пытается что-то предотвратить, «Я останусь здесь!»); 20% - физические действия (отталкивает, останавливает),10% - эмоциональные состояния (радость); 10% - отношения (приветствие). В сопоставительной группе актуализировали: 35% - отношения (предостережение, недоверие, презрение), 30% - коммуникативные действия (беседует, предостерегает, спрашивает ребенка: «Сколько пальцев на руках?», «Вы меня с кем-то спутали.»), 15% - физические действия (тормозит кого-то, показывает какие чистые руки, отталкивается), 15% - эмоциональные действия (опасается, «Не подходи! Опасно!»), 10% - интеллектуально-волевые состояния (в замешательстве); 10% - эмоциональные состояния (страх).

При определении значения жестов подростки и взрослые ЭГ долго думали, прежде чем ответить, 10% отказались выполнять задание (взрослые с неврозоподобной и невротической формой заикания тяжелой степени), другие отвечали чаще однословно (взрослые с неврозоподобным заиканием тяжелой степени), используя общепринятые коммуникативные реплики, реже давали ответ короткой фразой, в основном предлагая только один вариант трактовки жеста. В некоторых случаях значение жеста не совсем соответствовало общепринятому (указательный жест вытянутой руки определяли как «Привет!», жест «грозит указательным пальцем» трактовали как «здоровается»). При ответах чаще использовалась лексика, передающая физические, коммуникативные и эмоциональные действия, реже – состояния, некоторые просто описывали жест, действие человека (поднял руки). Больше сложностей при выполнении задания испытали взрослые с неврозоподобной формой заикания тяжелой степени. В сопоставительной группе многие взрослые предлагали несколько вариантов значения одного жеста, отвечали фразой, использовали лексику, передающую коммуникативные,

эмоциональные, физические действия, эмоциональные состояния, отношения, определённые ими значения жестов совпадали с общепринятыми.

Результаты изучения особенностей использования изобразительных жестов подростками и взрослыми представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни использования изобразительных жестов подростками и взрослыми

Уровни успешности	Экспериментальная группа		Сопоставительная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	30	75	26	65
Средний	10	25	14	35
Низкий	0	0	0	0

Исследование показало преобладание у подростков и взрослых обеих групп высокого (75% и 65%) уровня успешности и отсутствие низкого. Количественные показатели по всем уровням у испытуемых ЭГ на 5-15% отличаются от результатов СГ, что свидетельствует об отсутствии особых различий в использовании изобразительных жестов между людьми с заиканием и плавной речью. Достаточное использование изобразительных жестов может быть обусловлено тем, что заикающиеся в ходе общения часто заменяют судорожную речь жестами. Показ действий давался всем обследуемым успешнее, чем показ предметов. Это может быть объяснено тем, что действия чаще изображаются в ходе коммуникации для иллюстрирования речи, они динамичны, как и жесты. При демонстрации действия все обследуемые быстро выполняли задание, в то время как при изображении предмета многие задумывались, изображали не сразу или же отказывались показывать предмет, говорили, что не знают, как это сделать. В обеих группах отмечены случаи замены показа предмета демонстрацией действия с ним (вместо «волн» показывали, как плывут, вместо «очков» показывали, как их надевают или снимают). В экспериментальной группе средние результаты выявлены у подростков и взрослых с неврозоподобным заиканием средней и тяжелой степени.

Количественный анализ результатов изучения способности подростков и взрослых к использованию символических жестов представлен в таблице 2.

содержания. То есть, студент, к примеру, техникума моды и дизайна, должен обязательно обладать определенным уровнем эстетического вкуса, поскольку данный студент призван производить предметы эстетической направленности, служащие украшением жизни остальных людей.

В процессе формирования у студенческой молодежи эстетического отношения к действительности у студентов должно развиваться эстетическое сознание, которое позволит судить о степени сформированной эстетического вкуса. Воспитание эстетически развитой студенческой личности становится актуальной потребностью всего педагогического коллектива техникума моды и дизайна. Приоритетной целью формирования эстетического вкуса является одновременно духовно-нравственное развитие личности, формирование у нее качеств, отвечающих представлениям об истинной человечности, доброте и культурной полноценности окружающего мира. С целью активизации познавательного и художественного интереса у студентов техникума эстетической направленности, как условия развития эстетического вкуса, необходимо использовать самые разные пути повышения уровня вкусовых предпочтений студентов в процессе освоения учебных, внеучебных программ и всевозможных элективных курсов.

Выводы. Таким образом, формирование эстетического вкуса через различные формы восприятия мира, будет способствовать одновременно и нравственному и интеллектуальному самосовершенствованию личности студента. Формирование эстетического вкуса у студенческой молодежи на современном этапе гипертуально. При правильной организации учебно-воспитательного процесса педагоги учебных учреждений должны опираться на показатели положительной направленности на категорию «прекрасное». Показателем сформированной эстетического вкуса, эстетической воспитанности должно стать наличие не только эстетических качеств, но и качеств нравственной воспитанности, социально значимых качеств личности, которые можно отнести к высшим ценностям: к человеку, труду, природе, к самому себе. Для формирования эстетического вкуса студентов техникума эстетической и художественной направленности важно использовать не только учебные формы и методы, но разнообразные методы внеучебной работы – вовлечение студентов в художественное творчество, в эстетику быта, поведения, труда и красивых, эстетических взаимоотношений.

Литература:

1. Баркова Е.В. Динамика эстетического вкуса в культуре повседневности XX века: канд…дисс…философ..наук. – Санкт-Петербург, 2014. - 199 с.

2. Баткин Л. М. Леонардо да Винчи и особенности ренессансного творческого мышления. М., 1990. - 190 с.

3. Бальтасар Грасиан-и-Моралес. Произведения. Карманный оракул или Наука благоразумия Грасиан. Критикон / Изд. подгот. Е.М. Лысенко и Л. Е. Пинский. — М.: Наука, 2013. – 516 с. С. 16

4. Бернштейн Б.М. Кристаллизация понятия искусства в новоевропейской истории // Искусство Нового времени: опыт культурологического анализа. СПб., 2014. – 630 с.

5. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры / А.И. Буров. - М.: Искусство, 1975. - 175 с.

6. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. – м.: форум-инфра-м, 2008. - 372 с.

окружающий мир. Кредо писателя - воспитать в себе светлую душу, желание помогать обездоленным, любить родину и выполнять честно свою работу – это, то, что важно и достаточно, чтобы стать гармоничной личностью, целостной натурой, то есть быть красивым человеком.

Эстетический вкус становится своеобразным «путеводителем» в пространстве современной массовой культуры, если настроиться на его целенаправленное формирование и развитие. По мнению Н.Н. Суворова, «простым способом воспитания этетического или художественного вкуса при условии вхождения личности в поле искусства, является гуманитарное и специальное художественное, музыкальное, хореографическое и другое образование» [12; С. 126]. То есть, опредмечивание личностью произведений искусства, приобретение ею культурного капитала, занятия эстетической и художественной деятельностью, приобщение к культурным и художественным ценностям на практике означает и владение этими ценностями. Результат владения культурными и художественными ценостями, понимание красоты окружающего мира, можно рассматривать как предпосылки формирования эстетического вкуса у личности. Значение красоты в жизни человека – велико. Выдающийся отечественный педагог В.А. Сухомлинский отмечал, что «самое главное средство самовоспитания души – это красота, которая в широком смысле представляет искусство, музыка, поэзия, танец и т.д. Это не только воспитание души и чувств, но и уважение к духовным ценностям вообще» [13; С. 73-80]. Эстетический вкус, по мнению другого ученого, это относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены внутренние нормы и предрасположения, служащие личностным критерием для эстетических оценок. Из всего вышеизложенного следует, что для реализации эстетического опыта, эстетической коммуникации, для должного восприятия красоты и предметов искусства, индивид должен обладать определённой способностью – эстетическим вкусом. Зная воспитательное, образовательное, развивающее воздействие эстетических явлений, впечатлений, ученые на протяжении столетий определяли создавать особую эстетическую, художественную среду, окружать ребенка для красотою и добром. «Красота и эстетика должна присутствовать на всех этапах становления личности, способствуя ее гармоническому развитию и совершенствованию. И действительно, красота, наряду с истиной и добром, неизменно выступает в составе исходной триады ценностей, представляющей фундаментальные основания бытия».

Итак, эстетический вкус личности – это важнейшая характеристика и условие ее становления, отражающий уровень самоопределения человеческой индивидуальности. Действительно, личность, обладающая определенным уровнем сформированной хорошего эстетического вкуса, отличается завершенностью, целостностью, индивидуальным внутренним духовным миром, который определяется социальными ценностями и преимуществами перед другими людьми. Как отмечала Е.В. Баркова, «эстетический вкус, как существенное качество личности, имеет значение для любого человека, независимо от того, занимается он искусством или нет» [1; С. 99-100]. Исходя из данного положения ученого можно заключить, насколько тогда важным является формирование эстетического вкуса человека, который занимается искусством, связан с эстетической и художественной деятельностью, занимается творчеством, дизайном, созданием предметов эстетического

Таблица 2

Уровни использования символических жестов подростками и взрослыми

Уровни успешности	Экспериментальная группа		Сопоставительная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	8	20	12	30
Средний	24	60	28	70
Низкий	8	20	0	0

Анализ экспериментальных данных выявил преобладание среднего уровня успешности (60% и 70%) в каждой группе испытуемых. Наиболее доступным для всех был показ символических жестов, часто встречающихся в обыденной жизни, таких как «отрицание», «запрет», «приветствие», «отдай», «не знаю», «ругаю». Более сложными для изображения явились символические жесты, сочетающие сложную мимику, движения рук и изменение позы («спать хочется», «живот болит», «не покажу»). Подростки и взрослые ЭГ редко использовали одновременно все кинесические средства, прибегали к однотипным, маловыразительным жестам в разных ситуациях. Некоторые заменяли жесты вербальной формой изложения, а когда предлагалось, не пользуясь речью, изобразить ситуацию, отказывались от выполнения задания. Другие не могли передать предложенное содержание, объясняя это тем, что данную ситуацию сложно представить или тем, что в подобных случаях жесты не применяют. Выявлена зависимость результатов выполнения задания от клинической формы и степени тяжести заикания. Низкие результаты показали обследуемые с неврозоподобным заиканием средней и тяжелой степени. В СГ большинство испытуемых реагировали одновременно мимикой, жестами, позой, характерно меняя и комбинируя их по ситуации.

Исследование показало, что у 12% лиц ЭГ определение значения жестов не соответствовало общепринятым трактовкам, чего не наблюдалось в СГ. 70% обследуемых экспериментальной группы предлагали один вариант объяснения значения жеста, отвечали однословно, актуализируя однотипную лексику. В сопоставительной группе 65% участников обследования пользовались фразой, предлагали несколько вариантов семантики жеста. Выявлена специфика использования жестов заикающимися. Только 5% подростков и взрослых не смогли объяснить значения жестов. У всех обследуемых квалифицированы высокий (75% и 65%) и средний (25% и 35%) уровни применения изобразительных жестов. В ЭГ средние показатели у подростков и взрослых с неврозоподобным заиканием средней и тяжелой степени. Изучение использования символических жестов выявило преобладание среднего (60% и 70%) уровня успешности. Никто из обследуемых в СГ не продемонстрировал низкие данные, тогда как в ЭГ таких оказалось 20%. Значительные трудности реагирования жестами отмечены у подростков и взрослых (20%) с тяжелым невротическим заиканием. В ЭГ большинство обследуемых демонстрировали однотипные маловыразительные жесты, заменяли их словесным описанием. В СГ подростки и взрослые комбинировали жесты с изменениями позы, без труда изображали ситуацию выразительными движениями.

Выводы. Таким образом, исследование показало, что с появлением логофобии, навязчивых мыслей, для большинства заикающихся любые ситуации общения, даже такие, где возможно ограниченно пользоваться речью, являются стрессом. Постоянное волнение и судорожные спазмы приводят к появлению зажимов в лицевой мускулатуре, мышцах шеи, плечевого пояса, спины, конечностей, что и препятствует свободному использованию жестов и мимических выразительных движений при коммуникации. Большинство взрослых заикающихся стремятся заменить речь скованными однотипными жестами, чтобы избежать демонстрации судорожных запинок. Но сопровождение речи жестами наряду с реагированием мимикой и изменением позы является неотъемлемой составляющей интонирования и свободного речевого общения. Последовательная активизация жестов и других видов кинесических компонентов в разных ситуациях коммуникации на каждом этапе коррекции заикания позволит повысить эффективность формирования навыка плавной и интонированной речи у подростков и взрослых.

Литература:

1. Ковшиков В.А. К вопросу о нарушениях различных знаковых систем в речевой деятельности детей с экспрессивной алалией. // Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений. – Л: Изд-во ЛГПИ, 1983. с. 54-69.

2. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. / Отв. ред. И.П. Шкуратова. – Ростов-на-Дону, 1986. – 135 с.

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Мишина Инга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Самара)

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования модульного подхода в обучении самопрезентации студентов высшего учебного заведения технического профиля в условиях реформирования российской системы образования.

Ключевые слова: самопрезентация, модульный подход, федеральные государственные образовательные стандарты.

Annotation. The article discusses the possibility of using a modular approach to teaching self-presentation students technical profile in the conditions of reforming of the Russian education system.

Keywords: self-presentation, modular approach, federal state educational standards.

Введение. В современном образовательном пространстве России одним из актуальных вопросов является поиск новых форм и методов работы, позволяющих привести образовательный процесс в соответствие с

А.Н. Джуринский, отмечая работу Джона Локка «Мысли о воспитании», приводит авторское видение эстетического вкуса как «средства, которое придало бы необходимую форму необходимым нормам и правилам общественного поведения, сделав их легкими и приятными в общении» [6; С. 233]. Ж.-Ж. Руссо считал, что «вкус дарован от природы всем, но хороший вкус встречается чрезвычайно редко и он способен полностью раскрыть и проявить себя лишь в результате воспитания и воздействия социальной среды». [7; С. 43].

Обращаясь к русской эстетической мысли XVIII века, русский литературовед, культуролог и семиотик Ю.М. Лотман отмечает существенное воздействие многих европейских эстетических теорий на осознание русскими учеными вопроса эстетического вкуса. Наиболее близко к пониманию русских просветителей - И.Н. Новикова и Н.М. Карамзина - проблемы эстетического вкуса стали идеи, которые высказывал в своих трактатах Ж.-Ж. Руссо. Они определяли стремление образованного российского дворянства к «естественности» нравов и поведения» [10; С. 51]. Русские ученые эпохи Просвещения подчеркивали, что воспитание эстетического вкуса обусловливает перспективное отношение личности не только к красоте, но и к доброму, нравственному, справедливому. И.Н. Новиков и Н.М. Карамзин полагали, что «если человек рожден для счастья, во имя добра и красоты, то он должен быть един с породившей его природой, что воплотилось в устройстве быта и в манере одеваться в русской дворянской среде» [9; С. 68-69]. Концепции и теории эпохи Просвещения формулировали следующий смысл просвещенности: идеал просвещенного человека основывается на разуме, с одной стороны и связь с природой, с другой. «Русская мысль исходила из понимания такой нормы эстетического вкуса, которая при всем разнообразии мнений и вкусов разных культур, исторических эпох, разных этносов, могла бы стать единой основой эстетического вкуса и единым критерием эстетической культуры» [9; с. 57].

Эстетика романтизма, как художественное движение, наблюдается в Европе в конце XVIII - начале XIX столетия. «В этот период проблеме эстетического вкуса уделяется уже меньше внимания, отмечает Е.Н. Устюгова, поскольку в эстетике романтизма ключевая для классической эстетики категория «красота» теряет свое господствующее значение, а доминирующей становится эстетика жизни, где стираются грани между жизнью, действительностью и творчеством, опирающиеся не на разум, а на чувства и воображение» [14; С. 272].

В XX индустриальном веке становится все более ощутимым осознание человеком потери своего единства с природой, а в массовом сознании доминирует идеология потребительского отношения, ориентированной на удовлетворение сиюминутных потребностей. Появляется эстетический субъект массовой культуры, для которого характерны «дурной вкус и китчевое мышление» [8; С. 19]. Ф.М. Достоевский в романе «Идиот» пишет: «Красота спасет мир». Находясь в поиске на протяжении всей своей писательской жизни, у автора почти в каждом произведении есть герой, который несет в себе крупинку этой красоты. Однако нужно заметить, что Ф.М. Достоевский вовсе не имел в виду внешнюю красоту человека, а его внутренний мир и внутреннее содержание, нравственные качества, превращающие его в прекрасного человека, человека доброго и гуманного, способного преобразовать

произведениях Бальтасар Грасиан-и-Моралес часто использует термин «вкус» как показатель духовной глубины и зрелости личности. Он пишет: «три качества делают из человека чудо - и это высшие дары Верховной Щедрости: плодовитый талант, глубокий ум, тонкий и счастливый вкус. Велико преимущество — понимать, еще большее — хорошо продумать и оценить хорошее». [3; С. 16]. И далее, «… для вкуса, как и для ума, необходима культура. Кто тонко чувствует, тот острей жаждет лучшего. Глубина понимания узнается по высоте устремления. Чтобы наполнить большой сосуд, требуется большое количество; что для ненасытных обжор обильная еда, то для возвышенных натур – высокие материи…вкусы прилипчивы, передаются общением и по наследству; посему общество людей хорошего вкуса – великое счастье. Но не следует и брать себе за правило все осуждать – это одна из нелепых крайностей…» [3, С. 88-100].

Ряд исследователей (Е.В. Баркова, Л.М.Баткин, Б.М. Бернштейн, В.П.Шестаков, Е.Н.Устюгова и др.) считают категорию «вкус» пограничным термином по отношению к эстетической и художественной сфере, где эстетическй вкус, с одной стороны, является критерием совершенства, с другой - это качество личности, необходимое для ее полноценного эстетического развития.

Философы, историки, культурологи, специалисты по истории культуры считают, что ни одна культурно-историческая эпоха, включая современный период, не построила предпосылок для того, чтобы какой-то культурной ценностью стало единственное, независимое индивидуальное мнение, эстетический или художественный вкус, дарование, талант, стиль или определенный образ жизни». [2; С. 9]. Л.М. Баткин отмечает, что «такие предпосылки появились только в культуре эпохи Возрождения, поскольку она возрождает нового человека, создает условия для развития его индивидуальности и формирует потребность заявить о себе как о личности». (2, С. 154). Культура Ренессанса рассматривается культурологами как время построения для человека некоего пьедестала, осознавшего себя творцом собственной судьбы, преобразователем окружающей действительности и изменения картины мира. Получил дальнейшее развитие личностный индивидуализм, суть которого проявился в ощущении своей самоценности, собственной созидательной миссии. Идет возрождение древнегреческой античной системы образования, развиваются философия, этика, эстетика, литература, другие гуманитарные дисциплины, ориентированные, прежде всего, на проблемы человека и развитие человеческой личности.

Категория «вкус» становится центральной проблемой философии XVIII века с появлением словосочетания «изящные искусства», включающее - скульптуру, живопись, архитектуре, музыку. Проблема эстетического вкуса в этот период выражена через потребность человека в самоопределении, самовыражении, где вкус является определенным базисом, основой, благодаря которым человек получает возможность найти баланс, равновесие и гармонию в своей жизни, окружающем мире.

Таким образом, в период с XVII по XVIII век категория «эстетический вкус» становится не только культурной, но и социально значимой ценностью, которая рассматривается как достижение личностью определенного уровня зрелости.

требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Образовательные стандарты, подробно описывая результаты обучения, не содержат конкретных требований к методическому сопровождению и обеспечению образовательного процесса, предоставляя определенную свободу педагогическим работникам. Такое решение законодательной власти связано с очевидной необходимостью учитывать естественное течение процесса формирования инновационного методического инструментария – от практики к теории [3].

Формулировка цели статьи. В данной статье рассматривается возможность применения новых для отечественной педагогической практики форм и методов обучения, а также осуществляется попытка адаптации их к современной российской системе образования.

Реформирование отечественной системы образования преследует две важные цели:

Внедрение эффективных методических разработок в процесс обучения с целью его развития и оптимизации.

Создание условий для успешной интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство.

Указанные задачи требуют кардинального пересмотра методов и форм организации учебного процесса с точки зрения их соответствия долгосрочным перспективам развития образовательной отрасли. Начинать столь масштабный и долгосрочный процесс, разумеется, необходимо с фундаментальных основ всего процесса обучения, а именно – способа его организации.

Изложение основного материала статьи. Традиционный подход в образовании предусматривал в основном предметно-дисциплинарный способ организации обучения, который в условиях перехода на новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования должен быть адаптирован к идеологии компетентностного подхода [5].

Существенным недостатком предметного обучения, по крайней мере относительно компетентно-ориентированного подхода, является его ориентированность на формирование у учащихся определенного объема знаний, объединенных в рамках одной дисциплины. Таким образом, в центре учебного процесса находится именно изучаемая предметная область, тогда как ФГОС предлагают сместить акцент на компетенции, формируемые в процессе обучения, что представляется невозможным в рамках того же предметного обучения в его традиционном понимании.

Основными преимуществами модульного обучения являются:

Возможность варьировать содержание обучения (добавлять и исключать отдельные блоки в учебный план) в зависимости от дидактических целей, направления подготовки обучающегося, необходимого уровня знаний и т.д.

Компетентностная направленность обучения – модули могут являться как структурированными единицами информационной базы, изучаемой в рамках одного предмета, так и отдельными междисциплинарными блоками.

Модульное обучение широко используется в других странах, поскольку позволяет эффективно выстраивать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся. Концепция, заложенная в основу российских ФГОС, также предусматривает индивидуализацию образовательной траектории, но

практическое воплощение данной идеи в настоящее время не приобрело массового решения в отечественной образовательной среде.

Сложность в реализации модульного подхода к организации обучения в современных реалиях отечественной системы образования заключается в продолжающемся процессе ее реформирования. В настоящее время реформа образования находится на этапе, когда уже обозначены новые цели и задачи обучения, сформулированы требования к организации учебного процесса, но нехватка ресурсов, в том числе кадрового и временного, не позволяет перестроить сложившуюся систему в короткий промежуток времени. На практике в интересующей нас области это выражается в сохранении предметно-дисциплинарного способа организации обучения и первых попытках внедрить индивидуальные маршруты обучающихся на местах.

Подобная ситуация диктует необходимость максимально адаптировать сложившиеся условия к требованиям ФГОС, что становится возможным через заимствование форм, методов и технологий работы, максимально соответствующих поставленным задачам. Поскольку понятие компетенции носит междисциплинарный характер, очевидно, что разработка новой концепции предметно-дисциплинарного подхода в обучении должна отталкиваться от идеи интегративного обучения, когда рабочие программы отдельных дисциплин будут включать в себя модули, необходимые для формирования той или иной компетенции. Содержание модулей при этом должно полностью соответствовать требованиям ФГОС к уровню освоения компетенции: знать, уметь, владеть.

Предпочтительное использование модульного обучения относительного предметно-дисциплинарного в рамках овладения обучающимися учреждений высшего образования навыками самопрезентации имеет ряд оснований.

Обучение самопрезентации в соответствии с требованиями ФГОС осуществляется в рамках формирования общекультурной компетенции, сформулированной как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия».

На основании исследования, проведенного на базе ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», было установлено, что формирование данной компетенции происходит в рамках изучения таких общеобразовательных дисциплин как история, философия, культурология, иностранный язык [4]. Таким образом, учебный материал, необходимый для формирования указанной компетенции будет включать модули различных дисциплин. Подобная ситуация характерна в первую очередь для вузов технического и естественно-научного профиля, поскольку они не предусматривают в программе обучения углубленного изучения дисциплин гуманитарного цикла, позволяющих осуществлять формирование коммуникативной компетенции в рамках одного учебного предмета.

Использование модульного подхода при обучении самопрезентации в условиях сохранения предметно-дисциплинарного способа организации образовательного процесса предполагает следующий алгоритм формирования содержания обучения: от набора компетенций – к содержательному наполнению занятий, далее – к выбору форм и методов обучения и распределению сформированных модулей между учебными дисциплинами, направленными на формирование той или иной компетенции.

extracurricular work - involvement of students in artistic creativity, aesthetics in everyday life, behavior, work and beautiful, aesthetic relationship.

Keywords: taste, aesthetics, aesthetic taste, a student at the college.

Введение. Одной из потребностей человеческой личности является ее потребность в красоте, гармонии, созвучию, целостности. Красота воспитывает в человеке доброту, открытость, возвышенные чувства. Она облагораживает человека и наполняет его жизнь определенным смыслом. Каждый человек, наделенный пониманием красоты, чувством гармонии, стремится не только увидеть красивое в любом предмете, природном явлении, но и старается жить в красивой среде, украшая свой дом, свое рабочее место, место отдыха в соответствии с собственным эстетическим вкусом.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении понятия «эстетический вкус», раскрытии проблемы его формирования у студентов техникума, которая является одновременно духовно-нравственное развитие личности, формирование у нее качеств, отвечающих представлениям об истинной человечности, доброте и культурной полноценности окружающего мира.

Изложение основного материала статьи. Сам термин «вкус» происходит от латинского слова «gustus» и от французского «le guste», обозначающие одно из физиологических чувств человека, относящееся к еде. Постепенно, эволюционируя, слово «вкус» принимает иное значение и интерпретируется как способность человека тонко чувствовать прекрасное в природе, в искусстве, включая в данное понятие такие смыслы как «удовольствие», «наслаждение», «восторг», «восхищение». Таким образом, заключает Б.М. Бернштейн, вкус в XVII–XVIII веках «становится предметом эстетического разгадывания». [4; С. 63.]. «Сформированный эстетический вкус - важнейший критерий понимания личностью не только красоты, истины и добра, но и отражение уровня самоопределения человеческой индивидуальности. Эстетический вкус, как специфический духовный механизм, возникает и формируется в процессе взаимоотношений двух главных способностей - рассудка и чувственности.

В словаре С.И. Ожегова термин «вкус» определяется как «чувство, понимание, оценка изящного, красивого». [11; С. 85]. В словарях русского языка Д. Ушакова и В. Даля понятие «вкус» также определяется как способность к оценке прекрасного, изящного. Другими словами, «эстетический вкус является критерием художественных оценок, системой не только оценок, но и «типом отношения человека к объективной действительности, преобразуемый практикой» [5; С. 59]. В европейской культуре, пишет Девид Майерс, среди определений термина «вкус» есть некоторая закономерность, определяющая его аксиологическую составляющую при восприятии человеком. На немецком языке понятие «вкус» - это эстетическое состояние человека, его способность оценивать явления общественной жизни, природы, искусства как прекрасное, безобразное.

Первым, кто использовал термин «вкус» в моральном и эстетическом контексте, стал испанский мыслитель Бальтасар Грасиан. В его творчестве находят отражение многие ценностные аспекты культуры барокко, где человек, получая свободу в своей деятельности, осуществляет поступки, ориентируясь на свой вкус как удачный, счастливый выбор. В своих

Литература:

1. Бакалова З.Н., Краснова Е.А. К вопросу формирования коммуникативных компетенций выпускника транспортного вуза // Наука и образование транспорту. 2014. №1. С. 309-311.
2. Карпов В.В., Катханов М.Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 141 с.
3. Лунёва Л.П., Иванова А.Б., Логинова Е.Ю. и др. Активные и интерактивные формы обучения в вузе: методические рекомендации для преподавателей. – Самара; СамГУПС, 2013. – 152 с.
4. Мишина И.И К вопросу формирования фонда оценочных средств при обучении самопрезентации // Наука и культура России. 2016. С. 185-187.
5. Мишина И.И. Обучение самопрезентации в системе высшего образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2016. Т. 18. №1. С. 79-82
6. Столбова И.Д. О концепции предметного обучения в рамках компетентностного подхода // Электронный ресурс: http://dgng.pstu.ru/conf2011/papers/41/

Педагогика

УДК 378

соискатель кафедры теории и технологии
социальной работы Мукуев Магомед Ахмадович
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ПОНЯТИЕ «ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВКУС» КАК ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье изучено понятие «эстетический вкус» как историко-философская и педагогическая проблема, раскрыты проблемы его формирования у студентов. Приоритетной целью формирования эстетического вкуса является одновременно духовно-нравственное развитие личности, формирование у нее качеств, отвечающих представлениям об истинной человечности, доброте и культурной полноценности окружающего мира. Выявлено, что для формирования эстетического вкуса студентов техникума эстетической и художественной направленности важно использовать разнообразные методы внеучебной работы – вовлечение студентов в художественное творчество, в эстетику быта, поведения, труда и красивых, эстетических взаимоотношений.

Ключевые слова: вкус, эстетика, эстетический вкус, студент техникума.

Annotation. This paper studied the concept of "aesthetic taste" as a historical-philosophical and pedagogical problem, disclosed problems of its formation at students. The priority objective of the formation of aesthetic taste is both a spiritual and moral development of the individual, the formation of her qualities that correspond to representations of the true humanity, kindness and cultural usefulness of the world. It was found that the formation of aesthetic taste of college students aesthetic and artistic direction is important to use a variety of methods of

Рассмотрим данные этапы более подробно.

Набор компетенций указан в образовательном стандарте того или иного направления подготовки и представляет собой конечную цель обучения. В настоящее время ФГОС подразделяют компетенции на общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Практически каждая компетенция, указанная во ФГОС, имеет формулировку «способность и готовность» к какому-либо виду деятельности. Именно эта формулировка наиболее точно отражает изменения, уже произошедшие, в образовательном процессе. Изучение какого-либо теоретического материала и определенный объем знаний как итог обучения уже не являются самоценными. Умение использовать полученные знания в повседневной профессиональной деятельности – то, к чему стремится, в конечном счете, образование сегодня.

Смещая фокус внимания в сторону практической применимости знаний, полученных в процессе обучения, образовательные стандарты диктуют необходимость включения в содержательную часть учебного процесса практико-ориентированных знаний: что делать, как делать, как применять на практике.

Следует оговориться, что необходимость корректировки и доработки содержания обучения, приведения его в соответствие с образовательными стандартами - не означает отказ от той обширной базы знаний, которая была сформирована на данный момент традиционной школой педагогики. Изменение цели образования, тем не менее, предполагает, что для эффективного выполнения той или иной деятельности (показателя сформированной компетенции), необходимо также обладать определенным объемом знаний, позволяющим выполнять плановую, аналитическую и другие виды интеллектуальной деятельности.

Таким образом, говоря о пересмотре содержания обучения, мы имеем в виду в первую очередь структурирование учебной информации таким образом, чтобы теоретические знания, полученные в ходе обучения, находили практическое применение в различных формах учебной работы.

Существуют различные формы организации обучения, которые можно условно классифицировать на:

- формы организации теоретического обучения (лекция, семинар, консультация);
- формы организации практического обучения (производственный урок, практическая работа, лабораторная работа и т.д.);
- формы организации самостоятельной работы (изучение литературы, научно-исследовательская работа, работа над проектом и т.д.).

Основной задачей адаптации существующих условий обучения к требованиям ФГОС является практико-ориентированный подход к выбору форм и методов работы. Однако, это не означает, что современной педагогике стоит отказаться от таких традиционных форм обучения, как лекция, или семинар, тем более, что в нынешней отечественной образовательной системе такой отказ был бы невозможен.

Компетентностно - ориентированную направленность таким традиционным, устоявшимся формам обучения может придать правильный выбор методов обучения.

Методы обучения, в свою очередь подразделяющиеся на пассивные, активные и интерактивные, значительно проще поддаются корректировке и использованию, в зависимости от дидактических целей.

Наиболее эффективными в настоящее время считаются активные и интерактивные методы обучения, поскольку, вовлекая обучающихся в действие, происходящее в течение занятия, в общение с преподавателем, подобные методы не только активизируют познавательную деятельность студентов, но и формируют практические умения и навыки, что, в конечном счете, непосредственно влияет на показатель сформированности той или иной компетенции – как цели обучения.

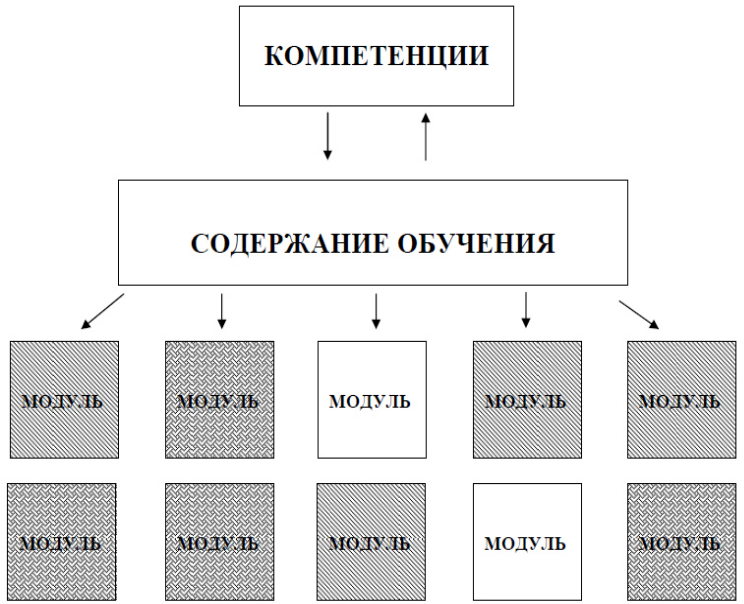
К наиболее распространенным активным и интерактивным методам обучения можно отнести: проблемное обучение, дискуссию, мозговой штурм, синектику, дидактическую игру, кейс – метод, проектный метод, тренинг, методы взаимообучения. Большую часть из перечисленных методов можно использовать на практических занятиях, что, однако, не исключает их использования в теоретическом обучении. В настоящее время происходит активный переход от лекции в классическом понимании к таким ее разновидностям как проблемная, лекция-дискуссия и другие. Связано это в первую очередь с теми недостатками, которые характерны, в целом, для многих форм организации теоретического обучения:

- приучение обучающихся к пассивному восприятию чужих мыслей
- изучение материала происходит без учета разной скорости обучения у студентов
- не происходит вовлечение обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность.

Таким образом, адаптировать традиционный подход в обучении к требованиям ФГОС в той или иной мере становится возможным при применении новых методов и форм работы, ориентированных на формирование необходимых компетенций.

Учебный план в таком случае должен формироваться с учетом содержания обучения и сформированных модулей и включать в себя дисциплины, позволяющие данные модули изучить. Бесспорным и важным преимуществом такого подхода является возможность изучения учебного материала из разных областей знания одновременно и в тесной взаимосвязи друг с другом, что позволяет выстроить очевидную логику образовательного процесса, а также подробно рассматривать междисциплинарные связи различных наук.

В графическом выражении описанная схема будет выглядеть следующим образом.



Штриховкой на схеме обозначены модули, изучение которых будет происходить в рамках различных учебных дисциплин.

Аналогичная схема может быть применена при разработке модели обучения самопрезентации в рамках формирования коммуникативной компетенции у обучающихся высшей школы.

Основываясь на результатах исследования, проведенного на базе ФГБОУ ВО «СамГУПС», можно выделить пять общеобразовательных учебных дисциплин, направленных на формирование коммуникативной компетенции. Ими являются: история, философия, культурология, иностранный язык, психология и педагогика, русский язык и культура речи. Поскольку навыки самопрезентации являются составной частью коммуникативной компетенции, вероятно, не все из перечисленных дисциплин будут предусматривать обучение самопрезентации. Однако при распределении обучающих модулей в рабочую программу той или иной дисциплины необходимо учитывать ее принадлежность к какой-либо отрасли знания. Рабочая программа при этом должна быть ориентирована, с одной стороны, на требования ФГОС (знать, уметь, владеть), с другой – на соответствие содержания обучения заявленным целям.

Выводы. Таким образом, реализация предлагаемой модели разработки рабочих программ дисциплин, безусловно, ресурсозатратна, но в настоящее время является наиболее соответствующей тем целям и задачам, которые ставит перед преподавателями высшей школы реформация российской системы образования.