Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят третий. Часть 11.

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 60x90x16. 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 (11)

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. 11. – 312 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.

Для заметок

**Федосеева Т. Е.
Семенова Е. А.
Сулимова И. Д.** ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ СТАНОВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ БУДУЩЕМУ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ **253**

**Фомина Н. В.
Лебедева И. В.** УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ВРАЧА **260**

Хайров Ф. А. ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТЕМПЕРАМЕНТА **267**

**Цыцына М. Н.
Кудрявцев В. А.** ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ **273**

**Шабанова Т. Л.
Шабанова К. В.** СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ **279**

**Шабанова Т. Л.
Ханжина Е. В.** ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ФУНКЦИЯМ, НАПРАВЛЕННЫМ НА КОРРЕКЦИЮ И ГАРМОНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ, В РАМКАХ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ВУЗА **286**

**Шутова Н. В.
Ходыкина О. А.
Шутова В. В.** ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ **292**

**Щербакова Т. Н.
Мисиров Д. Н.
Мисиров Р. Д.** ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФАКТОРАХ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ **300**

Педагогика

УДК 797.217.2:796.012

кандидат педагогических наук, доцент Пигида Кристина Сергеевна
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ КИНЕМАТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОПОРНОГО ГРЕБКА В ГОРИЗОНТАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЯХ СИНХРОННОГО ПЛАВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются ключевые биомеханические характеристики гребковых движений синхронного плавания и их изменения. Вопрос рассматривается с двух сторон, с учетом роста квалификации и увеличения сложности выполняемой горизонтальной позиции.

Ключевые слова: синхронное плавание, техника гребковых движений, горизонтальные позиции синхронного плавания, спортсменки синхронистки различной квалификации.

Annotation. The article reveals the key biomechanical characteristics of hoe-type motions of synchronized swimming and their changes. The issue is seen from both sides, with the growth of skills and the increasing complexity of horizontal position.

Keywords: synchronized swimming, technique of hoe-type motions, the horizontal positions of synchronized swimming, athletes, synchronized swimmers of various qualifications.

Введение. Синхронное плавание видный вид спорта, по ряду дополнительных характеристик оно может быть отнесено: по составу участников к женскому виду спорта; по условиям проведения соревнований — вариативное многоборье; по характерному признаку — художественный вид спорта, а по структуре выполняемых движений является сложнокоординационным и многофункциональным видом. Спортсменки высших спортивных разрядов, помимо навыков скоростного плавания, имеют подготовку во многих других областях водных видов спорта: в подводном плавании, водном поло, прыжках в воду; в различных областях двигательной пластики: хореографии, художественной гимнастике, акробатике (Близнюк А.А., 2016).

Собственная двигательная специфика, присущая только синхронному плаванию, включает умение спортсменок работать в воде в «прямой» и «обратной» вертикали, демонстрируя при этом статические и динамические положения. Специфические гребковые движения руками, обеспечивают выполнение элементов: сгибаний и разгибаний корпуса, проносов ног над водой, винтов, вращений, выпрыгиваний, выталкиваний из воды, все это требует хорошей ориентации в пространстве и высокой точности выполнения движений. Четкость и точность позиций и движений во многом зависят от правильной работы рук. Руки спортсменок являются движителями и выполняют опорные или перемещающие гребки. Ноги при этом выполняют различные движения сложного характера, не являющиеся опорными, а зависящие от характера исполняемых фигур.

Как было отмечено выше, гребковые движения являются одними из самых важных элементов техники синхронного плавания, во многом определяют мастерство спортсменок, поэтому важно изначально освоить правильное их исполнение. Основным в синхронном плавании является опорный гребок, позволяющий удерживать тело на месте в вертикальном или горизонтальном положении. Положение рук в позициях синхронного плавания постоянно меняется, но гребковые движения всегда направлены на обеспечение устойчивости тела, непрерывное поддержание высоты тела в позициях, что требует соответствующих изменений в кинематике и динамике гребковых движений руками (Пигида К.С., 1998).

Формулировка цели статьи. Все выше сказанное определило необходимость проведения анализа биомеханической структуры опорного гребка в синхронном плавании.

Определение основных кинематических параметров техники опорного гребка.

Особенности изменения кинематических характеристик техники гребка с изменением сложности позиции.

Отличительные особенности выполнения опорного гребка спортсменками различного квалификационного уровня.

Изложение основного материала статьи. Определения особенностей изменения биомеханических характеристик техники опорного гребка проводилось на спортсменках трех квалификационных групп: начальной подготовки (НП), имеющие массовые разряды (разрядники) и кандидаты в мастера спорта (КМС) всего было обследовано 120 спортсменок. Для получения данных по структуре гребка мы использовали метод видеоанализа. Для этого мы проводили подводную видеосъёмку, камера фиксировалась под водой, так, чтобы в объектив попадала подводная часть гребка. За тем видеосъёмка подвергалась цифровой обработке и при помощи компьютерной программы проводилась обработка полученных результатов (Аришин А.В., 2016). Для сравнения биомеханики гребка нами были отобраны 18 показателей пространственных, временных и пространственно-временных характеристик указанных в таблице 1.

Деление гребка на фазы происходило с учетом принятых в биомеханике положений. Границами фаз являются моменты изменения направления движения кисти, как гребущего элемента. Траектория опорного гребка по форме напоминает вытянутую в горизонтальной плоскости восьмерку, и фазы соответственно отведение – дальний захват, приведение – ближний захват. Отведение и приведение являются основными фазами создания опоры, а фазы ближнего и дальнего захвата являются компенсаторными. Во всех фазах спортсменки создают опору необходимую для поддержания тела и конечностей на поверхности воды. При выполнении горизонтальных позиций для создания опоры используется именно опорный гребок. Сложность позиции зависти от положения конечностей на поверхности воды и над ней.

Анализ траектории движения кисти при выполнении различных позиций позволил выявить ряд закономерностей (табл. 1).

Чистякова Е. В. **АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СДАЧИ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» VI СТУПЕНИ СТУДЕНТАМИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ** **192**

Шадрин В. А. **АКТУАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ** **200**

Шахмухаметов А. Г. **ОБЩЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОР ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ** **205**

Шерайзина Р. М.
Задворная М. С. **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЛИЧНОСТНО – ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА** **213**

Шерстобитова И. А. **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ КОНЦЕПТНОГО АНАЛИЗА В ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ** **222**

Яковлева Н. Н.
Воробьева Т. В.
Дунаева О. Ю. **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДОУ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО АДАПТИРОВАННУЮ ОСНОВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ И СЕМЬИ** **230**

ПСИХОЛОГИЯ

Савенышева С. С. **УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И ОТНОШЕНИЕ К БЕРЕМЕННОСТИ И РЕБЕНКУ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН** **239**

Серёгина М. Ю. **СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА** **246**

Утюганов А. А. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ **126**

Фанталов А. Н.
Малязина М. А. К ВОПРОСУ О СТРАТИФИКАЦИИ УРОВНЕЙ И КРИТЕРИЕВ ПОНИМАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ **136**

Фахрутдинов А. И. ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «СИОЛЛ» В РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ **145**

Федосеева И. А.
Веселова Ю. В. КОМПОНЕНТЫ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ» **151**

Федосеева И. А.
Туркин Е. В. СМЫСЛЫ И ЦЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА КАК БАЗИС ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ **158**

Филимонюк Л. А.
Ткаченко В. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ **166**

Хомякова В. Е. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ **173**

Челнокова Е. А.
Борщевская Ю. М.
Коровина Е. А.
Терехина А. Е. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ **180**

Черняев А. А. ВЫЯВЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ЖЕНЩИН ПЕРВОГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА ПРИ ЗАНЯТИИ В ФИТНЕС-КЛУБАХ **186**

Таблица 1

Кинематические характеристики гребка в позиции «горизонталь на спине» у спортсменок различных квалификационных групп (M+m)

	Показатели	Группы					
		Начальная подготовка		Разрядники		КМС	
	Горизонтальное смещение кисти (м)	0,47	0,03	0,47	0,01	0,48	0,01
	Вертикальное смещение кисти (м)	0,19	0,02	0,19	0,02	0,19	0,02
	Протяженность траектории движения кисти (м)	1,11	0,07	1,13	0,03	1,14	0,04
	Продолжительность гребка (с)	0,45	0,03	0,43	0,02	0,59	0,16
	Средняя скорость движения кисти (м/с)	2,53	0,14	2,67	0,63	2,60	0,10
	Протяженность траектории в 1 фазе (м)	0,47	0,03	0,45	0,02	0,44	0,02
	Протяженность траектории во 2 фазе (м)	0,24	0,09	0,11	0,03	0,10	0,02
	Протяженность траектории в 3 фазе (м)	0,48	0,03	0,40	0,02	0,42	0,02
	Протяженность траектории в 4 фазе (м)	0,21	0,06	0,16	0,02	0,18	0,02
	Продолжительность 1 фазы (с)	0,16	0,02	0,16	0,01	0,15	0,01
	Продолжительность 2 фазы (с)	0,05	0,01	0,06	0,01	0,04	0,01
	Продолжительность 3 фазы (с)	0,19	0,01	0,15	0,01	0,16	0,01
	Продолжительность 4 фазы (с)	0,05	0,003	0,07	0,01	0,08	0,01
	Скорость движения кисти в 1 фазе (м/с)	3,00	0,31	2,97	0,14	2,88	0,14
	Скорость движения кисти во 2 фазе (м/с)	1,96	0,17	1,89	0,15	2,51	0,31
	Скорость движения кисти в 3 фазе (м/с)	2,66	0,19	2,81	0,20	2,80	0,16
	Скорость движения кисти в 4 фазе (м/с)	2,71	0,36	2,46	0,24	2,21	0,20
	Темп (движений/мин)	146,4	13,95	141,5	5,65	138,7	4,98

В позиции «горизонталь на спине», являющейся самой простой в исполнении, зафиксированы одинаковые показатели пространственных характеристик, опорного гребка, у спортсменок не зависимо от квалификации.

Горизонтальное и вертикальное смещение гребущего элемента (кисти) не отличается и составляет 0,47 метра, протяженность траектории кисти составляет в среднем 1,12 метра. Величины временных параметров техники с ростом квалификации спортсменок незначительно, но улучшались. Как следствие уменьшалось время цикла, увеличивалась скорость движения кисти и темп особенно в компенсаторных фазах, хотя и не достоверно. С ростом квалификации более продолжительными и протяженными являлись фазы отведения и приведения (0,15 с) и более короткими компенсаторные (0,04 с), что характеризует качественную технику гребка в данной позиции у спортсменок всех групп.

Позиция «угол вверх одной», по сравнению с позицией на спине является более сложной. Это связано с необходимостью не только удерживать тело на поверхности воды, но и поднятую вверх под углом в 90о ногу, соблюдая при этом четкую геометрию. Кинематические характеристики гребка в данной позиции, изменялись у спортсменок индивидуально, хотя отмечались и общие закономерности (табл. 2). Вес над поверхностью воды сильно увеличился, что требует от спортсменок глубже погрузить руки. Спортсменки группы начальной подготовки сокращали протяженности траектории в фазах ближнего (0,11 с) и дальнего захватов (0,10 с), остальные параметры оставались практически без изменений, а темп даже снижался. Данная техника не позволяет обеспечить достаточную высоту конечности на поверхности воды. Также сокращение компенсаторных фаз при большой протяженности фаз отведения и приведения, создает зоны нестабильной опоры. У спортсменок - разрядниц отмечалась тенденция к увеличению смещения кисти по горизонтали, что приводило к увеличению протяженности траектории в фазах отведения и приведения, а также ближнего и дальнего захватов. Данные изменения приводят к нарушениям стабильности позиции и возникновению колебаний конструкции. Временные параметры уменьшались, увеличивался тем движений до 150 движений в минуту и, как следствие снижения продолжительности гребка, возрастала средняя скорость движения кисти. То есть девочки выполняли широкие гребки очень часто, это приводит также к снижению опоры.

Спортсменки группы КМС, при переходе к выполнению позиции «угол вверх одной» - увеличивали вертикальное смещение кисти до 0,21 ($p<0,05$) метра и уменьшали горизонтальное до 1,10 метра, повышая тем самым глубину гребка. Эти изменения сопровождались уменьшением общей протяженности и продолжительности гребка. Гребок становился короче. Спортсменки этой группы меньше времени тратят на компенсаторные фазы, при среднем темпе движений 145 движений в минуту и довольно высокой средней скорости 2,9 метров в секунду ($p<0,01$). Такая техника может, обеспечит и высокое положение конечностей, и стабильность конструкции.

Следующей ключевой позицией является позиция «фламинго с согнутой ногой» она характеризуется сложной геометрической структурой. В данной позиции спортсменки выполняют горизонтальную группировку, одна нога вытянута вверх перпендикулярно к поверхности воды, другая подтянута к груди, середина ее икроножной мышцы прижата к вертикальной ноге, лицо, стопа и колено - на поверхности воды. Для удержания ног и обеспечения оптимального устойчивого положения тела в воде кисти должны быть расположены за линией колен. При выполнении позиции «фламинго с

Рюмина Ю. Н.	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**	**65**
Самерханова Э. К. **Гайда М. Г.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ**	**71**
Самойлова Л. Б. **Карабанова Л. Б.**	**МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ»**	**77**
Сидорова М. А.	**О ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В РАМКАХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**	**87**
Созонова Н. Н.	**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**	**92**
Соколова Н. В.	**ПРАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРАВА КАК ЗАЛОГ ЕГО ВЫСОКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ: НА ПРАКТИКЕ ШГПУ**	**98**
Суханова Н. Т. **Шалашов Н. П.**	**ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ВИДЕОКОНТЕНТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**106**
Тактаров Н. Г. **Ладошкин М. В.** **Дербеденева Н. Н.**	**СОГЛАСОВАННОСТЬ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СО ШКОЛЬНЫМ КУРСОМ МАТЕМАТИКИ**	**113**
Трофимова Г. С.	**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**120**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Пигида К. С.	**ОСОБЕННОСТИ КИНЕМАТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОПОРНОГО ГРЕБКА В ГОРИЗОНТАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЯХ СИНХРОННОГО ПЛАВАНИЯ**	**3**
Потеряева О. Б. **Степанов Р. В.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**	**10**
Пчелкина Е. Л. **Кислов А. В.**	**ПОТЕНЦИАЛ ЭЙДОПЕДАГОГИКИ**	**17**
Рожков А. И. **Приходько О. Г.** **Левченко И. Ю.** **Мануйлова В. В.** **Гусейнова А. А.**	**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**34**
Романов Ю. В. **Романова О. В.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**	**39**
Романова Г. А.	**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭТАПА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**46**
Ромашевская Е. С.	**ГОТОВНОСТЬ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК КЛЮЧЕВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**	**53**
Рыбаков Г. П. **Егоров В. Ю.** **Фокин А. М.**	**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ ГАНДБОЛЬНОГО ВРАТАРЯ ПРИ ОТРАЖЕНИИ СЕМИМЕТРОВОГО БРОСКА**	**59**

согнутой ногой» спортсменки - разрядницы относительно позиции «горизонталь на спине» увеличивали на 0,04 метра горизонтальное смещение кисти. Вертикальное же смещение практически не изменялось, следовательно, гребок сохранял форму вытянутой восьмерки. Увеличение протяженности траектории сопровождалось снижением продолжительности гребка и некоторым снижением средней скорости кисти. Протяженность траектории и продолжительность по фазам достоверно не изменялись. У квалифицированных спортсменок в данной позиции также увеличивалось смещение гребущего элемента в горизонтальной плоскости с параллельным уменьшением по вертикали. Увеличение протяженности траектории сопровождалось снижением продолжительности гребка по времени и некоторым снижением средней скорости движения кисти. Подобная характеристика техники гребка в позиции «фламинго с согнутой ногой» объясняется некоторой легкостью ее выполнения в силовом отношении относительно позиции «угол вверх одной», а с другой стороны, сложностью с точки зрения геометрического исполнения позиции. Протяженность траектории кисти по фазам гребка в этом случае уменьшалась, а в сравнении с позицией «горизонталь на спине» практически не менялась. Скорость движения кисти увеличивалась в фазах захвата и снижалась в фазах отведения и приведения, причем наибольшее увеличение скорости отмечено в фазе дальнего захвата. Это говорит о том, что спортсменки более высокой квалификации старались приблизить траекторию гребка к горизонтали, меньше смещая гребущий элемент вниз.

Позиция «угол вверх двумя», является самой сложной для выполнения и с точки зрения геометрии и в силовом плане. В данной позиции ноги соединены вместе и вытянуты перпендикулярно поверхности воды. Угол между туловищем и ногами должен быть как можно ближе к 90о. Голова - на одной линии с туловищем, лицо - на поверхности воды. Так как спортсменке необходимо удерживать вес ног на поверхности воды, гребки должны выполняться в высоком темпе, с большим усилием к опоре, руки выполняют гребки за линией колен.

В позиции «угол вверх двумя», тенденция изменения кинематических характеристик сохраняется. Так, разрядницы, увеличивали горизонтальное и вертикальное смещение кисти ($p<0,05$). Общая протяженность траектории движения кисти, возрастала ($p<0,01$), особенно в фазах дальнего захвата и приведения ($p<0,05$). Это сопровождалось смещением гребущего элемента вниз. Протяженность траектории движения кисти в фазе ближнего захвата и фазе приведения не претерпевали достоверных изменений (табл. 2).

Средняя скорость движения кисти при этом несколько снижалась. Квалифицированные синхронницы уменьшалась продолжительность гребка, ($p<0,01$), параллельно с увеличением средняя скорость ($p<0,01$), темпа движений ($p<0,05$), (табл. 2).

Таблица 2

Кинематические характеристики гребка в позициях различной сложности у спортсменок различных квалификационных групп (M+m)

	Показатели	«горизонталь на спине”			«Угол вверх двумя»			
		НП	Разрядники	КМС	Разрядники		КМС	
	Горизонтальное смещение кисти (м)	0,47 +0,03	0,47 +0,01	0,48 +0,01	0,59 +0,04	p<0,05	0,52 +0,02	p>0,05
	Вертикальное смещение кисти (м)	0,19 +0,02	0,19 +0,02	0,19 +0,02	0,25 +0,04	p>0,05	0,19 +0,02	p>0,05
	Протяженность траектории (м)	1,11 +0,07	1,13 +0,03	1,14 +0,04	1,48 +0,11	p<0,01	1,24 +0,04	p>0,05
	Продолжитель-ность гребка(с)	0,45 +0,03	0,43 +0,02	0,59 +0,16	0,40 +0,01	p>0,05	0,39 +0,01	p<0,01
	Средняя скорость кисти (м/с)	2,53 +0,14	2,67 +0,63	2,60 +0,10	3,65 +0,22	p>0,05	3,24 +0,18	p<0,01
	Темп (движений/мин)	146,4 +13,9	141,5 +5,65	138,7 +4,9	154,3 +4,8	p>0,05	155,8 +5,8	p<0,05

p -достоверность различий между позициями

Из анализа техники опорного гребка у спортсменок различных квалификационных групп показал, что в простых позициях, таких, как «горизонталь на спине» и «фламинго с согнутой ногой», кинематические характеристики опорного гребка существенно не различались.

Вместе с тем, у представительниц группы начальной подготовки в позиции «горизонталь на спине» протяженность гребка в фазах дальнего и ближнего захватов увеличена, что характеризует не качественным выполнением смены направления гребка. Поэтому у спортсменок низкой квалификации в большей степени отмечались вытянутые в вертикальном направлении траектории гребка.

Это нарушение приводило к некоторому «проваливанию» кисти в фазе дальнего захвата, что снижало среднюю скорость и нарушало непрерывность циклов, приводя к отклонению от правильной позиции. Спортсменки высокой квалификации изменяли пространственные характеристики гребка в меньшей степени. Изменения отмечались в продолжительности гребка (уменьшение на 0,2 с, p<0,01), увеличение средней скорости (на 0,64 м/с, p<0,01), темп движений увеличивался на 17,1 движения в минуту (p<0,05). Увеличение временных и пространственно-временных характеристик гребка по сравнению с позициями «горизонталь на спине», «угол вверх одной» и «фламинго с согнутой ногой» свидетельствует о том, что спортсменки увеличивают опору, не нарушая качественной техники гребка. Следовательно, можно утверждать, что анализ биомеханической структуры опорного гребка в квалификационной динамике, позволил выявить те параметры техники, которые играют наиболее

сложившиеся в обществе представления об успешном юристе корректируются на уровне индивидуального сознания.

Литература:

1. Гулидова Н. В. Психологические особенности подготовки юриста к деятельности в сфере правосудия // Известия южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т. 68. № 13. С. 178 – 183

2. Емельянов С.Н. Психолого-студенческие основы формирования профессиональной культуры юриста в системе высшего профессионального образования. Учебное пособие / Емельянов С.Н., Ковалев О.Г. – Владимир, 2004.

3. Матухно Е. В. Фактор готовности в формировании установки на успешность профессиональной деятельности // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2010. Т. 2. № 3. С. 50-53.

4. Москаленко В.Ф. Практикум по юридической психологии. – Ставрополь, 2001.

5. Розин В.М. Психология для юристов. Учебное пособие для высшей школы. - М.: Издательский Дом "ФОРУМ", 1997. - 128 с.

6. Савельева, И. В. Развитие психологической культуры юристов в процессе обучения в вузе [Текст] / И.В. Савельева. – Белгород, 2007.

В структуре профессиональной деятельности юриста В.В. Романов выделил четыре подструктуры: познавательно-прогностическую или когнитивную, коммуникативную, организационно-управленческую, воспитательную. Выделенные подструктуры обеспечивают реализацию соответствующих функций профессиональной деятельности юриста.

В юридической профессии особое значение приобретает субъектность специалиста. Т.В. Маркелова отмечает, что субъектность является интегратором профессиональных способностей, обеспечивая высокий уровень выполнения профессиональных задач и требований. При этом структуре субъектности выделяются: осознание собственной активности, уникальности и перспектив саморазвития; понимание и принятие другого человека; свобода выбора и ответственность; рефлексия.

В результате анализа исследований (Р.К. Сережникова, А.В. Гвоздева) можно заключить, что субъектность как интегративная характеристика личности отражает ее активно-избирательное, креативно-преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к людям.

И.А. Гусева определяет субъектность студента как способность к целенаправленной преобразовательной активности, осознанному выбору в постоянно изменяющейся социокультурной и образовательной ситуации и траектории профессионального становления.

Для успешности в юридической деятельности большое значение имеет профессиональная пригодность юриста.

В.В. Романов и М.В. Кроз связывают профессиональную пригодность к деятельности в правоохранительных органах, с высоким уровнем общего развития личности.

Е.А. Климов указывал, что среди профессионально значимых качеств можно выделить относительно стабильные и требующие развития и тренировки.

И.Н. Сорокотягин подчеркивает, что юристу необходимо постоянно управлять своими эмоциями и чувствами.

Д.П. Котов и Г.Г. Шаханцев выделяют следующие профессионально важные психические качества юриста: морально-психологические, психофизиологические, характерологические и волевые.

По мнению Л.В. Васильева успешность и эффективность деятельности юриста зависит от индивидуальных способностей личности и соответствия личностных качеств объективным требованиями данной профессии.

Выводы. Таким образом, можно констатировать профессиональный успех рассматривается как результат взаимодействия высокого уровня компетентности юриста, профессионализма и взаимодействия комплекса внешних и внутренних факторов, которые в обобщенном виде можно представить в виде трех групп: макросоциальные, микросоциальные и субъективные.

Социальные представления играют большую роль в восприятии представителей юридической профессии, формировании доверия к ним и готовности проявлять сотрудничество. На содержание социальных представлений об успешном юристе оказывают влияние возрастной, образовательный, социальный, этнический и профессиональный статусы представителей той или иной социальной группы. В связи с этим,

важную роль для правильного выполнения позиций и требуют целенаправленного контроля.

Из вышеизложенного следует, что сложность позиции во многом обусловливает необходимость изменения кинематических характеристик гребка. Так, в более простых позициях кинематические характеристики опорного гребка у представительниц различных квалификационных групп существенно не различаются, и они могут качественно выполнять гребок. Вместе с тем группы начальной подготовки в позиции «горизонталь на спине» излишне глубокое погружение кисти в фазах дальнего и ближнего захватов формирует ошибки в технике гребка. На данном этапе необходимо обратить внимание на повышение качество выполнения компенсаторных фаз. С ростом квалификации эта ошибка практически исчезает, и траектория приобретает форму вытянутой в горизонтальном направлении восьмерки.

Изменения пространственных и временных характеристик гребка по фазам в более сложных позициях характерны только для спортсменок высокой квалификации. Сложные горизонтальные позиции синхронного плавания сопровождаются увеличением пространственных характеристик с параллельным уменьшением временных и скоростных параметров. Темп движений увеличивается прямо пропорционально увеличению силы упора.

Выводы. В результате анализа траектории движения гребущего элемента нами пыли определены ключевые кинематические параметры:

- пространственные: протяженность гребка, протяженность траектории в целом и по фазам;
- временные: продолжительность гребка в целом и по фазам;
- пространственно-временные: скорость движения кисти в целом и по фазам, темп движения.

Кинематические показатели техники опорного гребка в синхронном плавании обусловлены особенностями позиций. В более сложных позициях («угол вверх одной» и «угол вверх двумя») амплитуда гребка увеличивается в вертикальном направлении и уменьшается в горизонтальном, выше скорость движения кисти и темп движений, чем в позиции «горизонталь на спине» и «фламинго с согнутой ногой».

С ростом квалификации спортсменок наблюдается качественное изменение техники опорного гребка: уменьшение вертикального смещения кисти на фоне укорочения длины траектории в фазах дальнего и ближнего захватов, обеспечивающее тем самым необходимую непрерывную опору о воду, повышается скорость в компенсаторных фазах с незначительным увеличением темпа.

Литература:

1. Аришин А.В. Совершенствование техники плавания кролем на груди у пловцов-подростков // Физическая культура, спорт – наука и практика. - Краснодар: КГУФКСТ, 2016. - Вып. №3. - С. 3-7.

2. Близнюк А.А. Биомеханические показатели защиты от взаимоположений в боксе // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 53. - ч. 5. - С. 50-57.

3. Пигида К.С. Обучение технике гребковых движений на этапе начальной подготовки в синхронном плавании / Кристина Сергеевна Пигида: автореф. … дис. канд. пед. наук. - Краснодар: КГАФК, 1998. – 22 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат философских наук Потеряева Ольга Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президенте России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург);
ассистент Степанов Роман Викторович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президенте России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается дискурсивная компетенция как цель преподавания иностранного языка в ВУЗе. В статье обосновывается необходимость применения методов и методик преподавания иностранного языка, направленных на формирование дискурсивной компетенции, на примере преподавания арабского языка. Дискурсивные практики рассматриваются авторами как необходимый элемент учебной деятельности, направленной на развитие коммуникативных, личностных и профессиональных языковых компетенций. Статья представляет собой попытку синтеза теории и практики. Первая часть статьи посвящена методологическим вопросам, вторая часть статьи содержит рефлексию педагогического опыта специалиста, преподающего арабский язык.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, коммуникативная компетенция, рефлексивные умения, языковая коммуникация, методика преподавания арабского языка.

Annotation. The article deals with the discourse competence as an objective of teaching a foreign language in colleges. There is explained the necessity for using approaches of teaching foreign languages which are referred to develop the discourse competence, by the example of teaching Arabic language. Discursive practices are considered by the authors as a necessary term of the teaching activities, which are directed to exercise the communicative, personal and occupational lingual abilities. The article presents an attempt of the theory and practice composition. The first part of the article is dedicated to the methodological points; the second part contains a reflection of the teaching experience of the Arabic language professor.

Keywords: discourse competence, communicative competence, reflective skills, lingual communication, approach for teaching Arabic.

Введение. Языковые компетенции занимают важное место в образовательных стандартах наряду с узкопрофессиональными компетенциями. Владение иностранным языком может входить в их состав, или в состав узкопрофессиональных, специальных компетенций выпускника ВУЗа.

Согласно требованиям образовательных стандартов, задача преподавателя состоит в повышении уровня учебной автономии и оптимизации в самостоятельной работе по изучению иностранного языка для профессиональных целей. Необходимость формирования у студентов

незаинтересованного свидетеля", "а как бы поступил здесь более опытный коллега-профессионал" и т.п. Каждая позиция задает свой способ "видения" ситуации и отношения к ней. Потенциальный набор позиций и ролей юриста весьма велик. Полезно расширять их репертуар, осваивая их и делая привычными для собственного мышления».

В современной психологии подчеркивается также динамичность представлений их способность развиваться под действием тех или иных факторов. Большой вклад в исследование этой проблемы внесла концепция социальных представлений С. Московичи и его последователей. Интерес представляет определение И. Марковой эпистемологии социальных представлений, В. Вагнером специфики коллективного коучинга, построение концепции социальных представлений К.А. Абульхановой-Славской.

В динамичном контексте функционирования символической социальной среды происходит транслирование определенных ценностей, смыслов, знаний и убеждений. В исследованиях И. Марковой показано, что в условиях определенной социокультурной системы, человек неосознанно усваивает идеи, образцы и способы мышления, которые позиционируются в этой системе и, будучи воспринятыми, нерефлексивно, входят в индивидуальную систему отношений к миру независимо от желания субъекта. Рефлексивное мышление, как отмечает И. Маркова, возникает в случае столкновения с затруднениями, проблемными ситуациями, необходимостью выбора. В этой ситуации происходит рождение новых представлений или их переконструирование.

В исследованиях В.Ф. Петренко доказано, что социальные представления, как форма существования общественного сознания, в той или иной степени полноты присваиваются субъектом, и входят в ранее сформированную систему индивидуальных представлений.

Социальные представления, сформированные группой, обладают такими функциями, как: адаптивная, познавательная, ориентации социального поведения, стабилизации эмоционального состояния; актуализации нравственного модуса социального представления (Т.П. Емельянова).

В науке выделены ключевые характеристики представлений, включающие наглядность, фрагментарность, неустойчивость и непостоянство (А.Г. Маклаков).

Н.Л. Смирнова установила связь представлений об интеллектуальности с социально-этическими характеристиками субъекта – добротой, скромностью, доброжелательностью, порядочностью.

Профессиональная деятельность юриста погружена в социальный контекст и протекает на определенном уровне общественно-исторического развития общества в ситуации определенного государственного устройства. Степень успешности реализации этой деятельности зависит от ряда факторов макросоциального, микросоциального и субъектного уровня. В совокупности факторов, детерминирующих успешность деятельности юриста большую роль играют условия протекания и особенности юридической профессии, задающие вектор профессионально-личностного развития.

В исследованиях А.А. Деркача и Е.В. Селезневой показано, что становление настоящего профессионала-юриста связано, прежде всего, с его личностно-профессиональным развитием.

К факторам, обеспечивающим успех, относится также развитая структура деятельности.

представлений о факторах, определяющих успешность личности в профессиональной деятельности.

В своих исследованиях В.Т. Ковалевич выделяет три основные группы качеств, рассматриваемых как потенциал достижения успеха в профессии: психофизио-логические; психологические; социально-психологические.

Оценка успешности профессиональной деятельности, по мнению О.Н. Родиной, должна включать как внешний критерий (оценки даваемые другими людьми), так и внутренний (собственную оценку успешности своей деятельности).

Одним из важнейших факторов успеха выступает профессиональная мотивация (А. К. Маркова).

Де Раад и Шаувенбург к качествам необходимым для успешного обучения и профессионального становления относят мотивацию, старательность, сосредоточенность, выносливость, организованность, систематичность, работоспособность, уравновешенность.

Существенный вклад в исследование психологии рефлексии вносят разработки И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова. Они показывают, что в современной психологии существует три уровня понимания рефлексии: как объяснительного принципа психических явлений, как существенного компонента психических процессов, например творческого мышления, и как предмета специального психологического исследования. Механизм рефлексии понимается как переосмысление и перестройка субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру. Авторы различают четыре типа рефлексии: кооперативную, коммуникативную, личностную, интеллектуальную. Кооперативная рефлексия обеспечивает согласованную совместную деятельность. Коммуникативная рефлексия является основой для продуктивного межличностного общения, осознания «действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению». Личностная рефлексия позволяет понять свой внутренний мир. Сущность интеллектуальной рефлексии заключается в соотнесении собственных действий и предметной ситуации.

Идеи о рефлексивном способе познания находят применение в практической, в частности юридической, психологии. Для решения практических задач понимания психологии преступника, мотивов его поведения, воздействия на лиц, являющихся источником информации, и т.д. используется техника рефлексивного мышления. «Суть приема – в смене точки зрения на ситуацию, в которой возникло затруднение, с внутренней на внешнюю, в выходе за пределы ситуации, в позицию, позволяющую разобраться в ситуации и найти способ разрешить ее». Прежде всего, нужно выбрать рефлексивную позицию. «Рефлексивная позиция – это угол, точка зрения на рассматриваемую ситуацию. Для юриста это может быть позиция конкретного партнера по взаимодействию (собеседника, клиента, пострадавшего, преступника и т.д.), иная профессионально-должностная позиция коллеги-юриста (судьи, прокурора, адвоката, следователя, оперативного работника и т.п.) и даже любая другая позиция, отличная от исходной. Выбор конкретной позиции определяется ее потенциальной полезностью в отношении данной ситуации. При этом такая позиция может быть конкретизирована: “посмотреть на ситуацию глазами

иноязычных коммуникативных компетенций входит в круг личностно ориентированных задач образования. Важно отметить, что для студентов обучающимся неязыковым специальностям изучение иностранного языка может быть одним из путей развития мыслительной деятельности в целом, и рефлексивных навыков, в частности. В свою очередь рефлексивные навыки входят в структуру личностных компетенций выпускника, наряду с коммуникативной и дискурсивной компетенциями. Методы преподавания иностранного языка в ВУЗе должны быть направлены на формирование названных компетенций.

Общая методология преподавания иностранного языка не отменяет различий в методиках преподавания каждого конкретного языка. Языковое пространство каждого языка уникально. Специфические особенности языка обуславливают целый круг проблем, касающихся методик его преподавания.

Изложение основного материала статьи. Актуальность рассмотрения особенностей преподавания арабского языка обусловлена во-первых, растущими российско-арабскими связями, что требует увеличение числа специалистов в области языковых коммуникаций, в то время как школа арабистики сосредоточенна в основном в столицах, а в регионах пока не получила должного развития. Во-вторых, существует необходимость разработки и улучшения методик преподавания арабского языка в соответствии с требованиями компетентностного подхода, ориентированного на развитие коммуникативных, дискурсивных и рефлексивных компетенций, являющихся, по мнению авторов, базовыми.

Методологические аспекты преподавания иностранного языка в ВУЗе.

В обучении иностранному языку необходимо уделять внимание всем компонентам системы коммуникативной компетенции. Однако в обучении как письменной, так и монологической речи особое внимание требуют дискурсивная и рефлексивная компетенции, взаимосвязанные, как генетически, так и процессуально.

Среди актуальных технологий обучения иностранному языку можно выделить следующие: проектные технологии обучения иностранному языку, дискриптивные и риторические технологии. Все перечисленные технологии включают в себя дискурсивный компонент и направлены на формирование дискурсивной компетенции.

Коммуникативная компетенция, в состав которой входят дискурсивная и рефлексивная компетенции, имеет системную организацию. В ряду структурных компонентов коммуникативной компетенции можно назвать лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную и предметную виды компетенции. С названными выше общими компетенциями, тесно связаны профессиональные компетенции, которые обеспечивают способность к успешному осуществлению профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция может быть лингвистической, в случае обучения языковой специальности.

В настоящее время, владения монологической речью для современного выпускника, будущего специалиста в области коммуникаций, оказывается недостаточно. Актуальным становится требование владения дискурсивными компетенциями. Дискурсивная компетенция трактуется как способность и

готовность продуцировать разные типы дискурса с учетом правил их построения и экстралингвистических особенностей ситуации общения.

Дискурсивная компетенция может быть определена как способность кодировать и раскодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также учитывая стилистический, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы.

В составе дискурсивной компетенции выделяют следующие умения: использование лексических, стилистических и жанровых ресурсов иностранного языка для создания и интерпретации текста; прогнозирование коммуникативной уместности средств речи в соответствии со стилем текста; использование правил, кодов и алгоритмов интерпретации иноязычного текста; прогнозирование хода коммуникативной ситуации; описание и объяснение фактов, обоснование своего мнения с помощью средств иностранного языка; построение связного логичного текста; соотнесение коммуникативного поведения с основной темой коммуникации; учет социокультурной специфики страны изучаемого языка; определение темы и проблемы текста; анализ устного и письменного текста с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации; планирование иноязычного текста; контроль коммуникативной ситуации; определение мотивов и целей иноязычного общения [2].

Содержание дискурсивной компетенции раскрывается через отдельные структурные компоненты. Ее структура представлена когнитивным, знаниевым, аксиологическим, ценностным, и праксиологическим компонентами.

Знания о сути дискурса и его отдельных вербальных, лигвистических и невербальных, экстралингвистических компонентах, представляют когнитивную основу дискурсивной компетенции.

Язык является не просто средством описания психической реальности и опыта, но способен создавать их, дискурс и дискурсивные компетенции помогает созиданию внутренней психологической реальности, то есть самосозиданию, саморазвитию. Эта идея акцентируется в отдельном направлении дискурсивного анализа, именуемом дискурсивной психологией, в центре внимания которого анализ культурных, исторических и социальных контекстов общения.

Дискурсивная психология и дискурс-анализ в целом, определяют дискурс как совокупность возможностей последовательностей высказывания в ситуативных, временных и культурных рамках. При этом психика субъекта рассматривается не как совокупность изолированных когнитивных феноменов, таких как сознание, мышление, восприятие, память, а как сложное единство динамичных языковых конструктов, приобретающих значение в процессах интеракции в рамках определенных дискурсов.

Наряду с когнитивным, важно выделить праксиологический аспект дискурсивной компетенции, ее операционально-действенный компонент. Названный компонент дискурсивной компетенции включает в себя, по мнению Е.Ю. Фроликовой, «лексические и грамматические навыки использования языкового материала, адекватно типу речи и ситуации общения, а также умения анализировать структуру типа речи, вычленять экстралингвистические и лингвистические характеристики дискурса в монологическом высказывании,

смысловой и этической идентичности юриста как субъекта профессиональной деятельности, содержательному и смысловому назначению профессии. В связи с этим, сегодня встает вопрос о совершенствовании системы юридического образования в целом и исследовании детерминации успешности юриста как профессионала.

Так как от уровня и качества современного юридического образования зависит, какой юридический корпус будет завтра обеспечивать безопасность жизнедеятельности общества и как права и свободы будут защищены и гарантированы. Поэтому исследования и социологический анализ представлений о современном юристе как субъекте профессиональной деятельности становится проблемой чрезвычайно актуальной и практически значимой. Юридическая профессия отличается сложностью, ответственностью, экстремальностью, повышенностью стрессогенностью и требует от специалиста определенных личностных качеств, высокого уровня развития ценностно-смысловой сферы и субъектной включенности в процесс деятельности.

Существует немало теоретических и экспериментальных исследований, в которых содержатся данные о специфики юридической профессии, профессионально-значимых качествах юриста, особенностях эмоционального выгорания представителей этой профессии. Вместе с тем, достаточно мало изучены представления об имидже юриста, детерминантах его успешности и факторах, способствующих оптимизации профессиональной деятельности этого типа.

Формулировка цели статьи. Актуальность, практическая значимость и недостаточная разработанность обусловили выбор проблемы исследования – особенности представлений студентов-юристов о факторах профессионального успеха.

Изложение основного материала статьи. А.В.Карпов выделяет разные модусы рефлексии: «...Рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них». Именно синтез этих модусов составляет ее качественную определенность. Поэтому «рефлексия – это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания». В связи с этим аспект рефлексии как психического свойства автор предлагает называть рефлексивностью и изучать как независимую переменную в психологических исследованиях. Рефлексия и, соответственно, рефлексивность по направленности бывает интрапсихической – способность к восприятию своей психики, и интерпсихической – способность понимать психику других людей. Другой критерий для различения разных типов рефлексивной деятельности – временной. Рефлексия может быть ситуативной – анализ происходящего и самоконтроль в текущей ситуации, ретроспективной – склонность к анализу уже выполненной деятельности, и перспективной – планирование и прогнозирование.Как показывают психологические исследования, представления об успехе достаточно динамичны и подвержены влиянию как социокультурного характера, так и воздействию ментальных, этнических, возрастных и гендерных факторов. Вместе с тем, можно выделить некоторые обобщенные позиции относительно

Психология

УДК:377.3

доктор психологических наук,
профессор Щербакова Татьяна Николаевна
Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук,
доцент Мисиров Динамутдин Несретдинович
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону);
студент 1 курса магистратуры Мисиров Расим Динамутдинович
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФАКТОРАХ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Аннотация. В статье представлен анализ основных подходов к определению психологических детерминант успешной профессиональной деятельности в юридической сфере. Показана роль субъективных факторов в обеспечении профессионального успеха. Дана развернутая характеристика профессионально-значимых качеств современного юриста. Описаны критерии профессиональной пригодности будущих юристов. Показана динамика представлений о факторах профессионального успеха.

Ключевые слова: успех, социальные представления, детерминанты профессионального успеха, профессиональная пригодность, субъективные факторы успеха, профессионально-значимые качества.

Annotation. In the paper the analysis of the basic approaches to the determination of psychological terms of the successful professional activity in the juridical sphere is presented. The role of the subjective factors in providing the professional success is shown. The thorough and comprehensive characteristic of the professionally meaningful qualities of the modern jurist is given. The criteria of the professional ability of the future jurists are described. The dynamics of the notions about the factors of the professional success is shown.

Keywords: the success, the social notions, the terms of the professional success, the professional applicability, the subjective success factors, the professionally meaningful qualities.

Введение. Динамика социореальности России XXI века предъявляет особые требования к правовому устройству жизнедеятельности граждан и, соответственно, к кадровому потенциалу юриста разных профилей, задействованных в этом процессе. Позитивные тенденции становления демократического правового государства в России предполагает новый подход к проблеме формирования адекватный социальных представлений о юристе как субъекте профессиональной деятельности, транслирующим и реализующим правовые нормы социальной жизнедеятельности. Сегодня в обществе произошла определенная переоценка ценностей, социальная значимость юриспруденции очень выросла, профессия юриста стала достаточно перспективной. Вместе с тем, возникает проблема ценностно-

соотносить коннекторы со структурой выбранного типа речи, использовать адекватные коннекторы и логично выстраивать высказывание каждого типа речи, реализовывать типологические особенности типов речи, высказываться обращенно, адресуя свою речь, логично и связно в соответствии с ситуацией общения, выражать законченную мысль, выступать перед аудиторией, выражать свое мнение по теме высказывания, выбирать коммуникативный тип речи в соответствии со своим коммуникативным намерением» [3].

Аксиологический компонент дискурсивной компетенции связан с интерактивной и рефлексивной сторонами общения, включает в себя морально-этическую и ценностную составляющие. Аксиологический компонент предполагает направленность на формирование толерантной установки, уважительного отношения к собеседнику, способности выражать и отстаивать свою позицию, не нарушая этических норм, в готовности и способности участвовать в межличностном общении, высказываться убедительно, корректно и непринужденно.

Дискурсивная компетенция входит в состав коммуникативных компетенций и тесно связана с рефлексивной компетенцией. Для ее формирования необходим диалог преподавателя и студента. Диалог создает возможности понимания, поскольку расширяет информационное поле, обогащает язык, включает личность в социальное взаимодействие и информационный обмен. Субъект может понимать и интерпретировать сообщения, исходя из своего рефлексивного стиля. Рефлексивные умения складываются в процессе реализации рефлексивности в процессах социального взаимодействия, общения, диалога. Диалог является результатом реализации рефлексивных умений, имеющихся в арсенале личности и одновременно, является условием их становления. Формированию рефлексивных компетенций развитию рефлексивных умений у студентов, могут способствовать, созданные на основе рефлексивного подхода методики обучения иностранному языку.

Рефлексивность является свойством практического мышления, определяющим звено между концептуальными знаниями и личностным опытом человека. При помощи рефлексии осуществляется синтез знаниевых, коммуникативных и личностных компетенций. Этим и объясняется необходимость использования рефлексивной деятельности в процессе преподавания иностранных языков и в учебной деятельности в целом.

Следует отметить, что общая методология преподавания иностранного языка не отменяет различий в методиках преподавания каждого конкретного языка. Языковое пространство каждого языка уникально. Специфические особенности языка обуславливают целый круг проблем, касающихся методик его преподавания.

Практический опыт преподавания арабского языка в ВУЗе.

С целью ответа на вопрос о возможностях применения педагогических приемов и методик, соответствующих описанному выше компетентностному подходу, ориентированному на формирование дискурсивной компетенции, рассмотрим основные трудности, обусловленные спецификой изучения и преподавания арабского языка. Важно не только выделить факторы, с которыми связаны специфические трудности, но и предложить возможные пути их решения, с опорой на дискурсивные и рефлексивные учебные действия.

Первой из трудностей, с которыми сталкивается изучающий арабский язык – фонетический состав, наличие характерных для семитских языков согласных, отсутствующих в русском. Такое обстоятельство вызывает необходимость ознакомления учащихся со звуковым составом арабского языка начиная с согласных, имеющих соответствия или не сильно отличающихся от соответствующих звуков русского языка, и постепенного ввода новых, чуждых согласных. Студент должен аудировать и повторять за преподавателем артикуляцию нового звука, как в отдельности, так и в окружении, то есть в готовых словах, с опорой на текст (в транскрипции) и без опоры на текст. Многие согласные, такие как, например, связочные (хā, хамза), межзубные (сā, зāл), заднеязычные (хā, ġайн) требуют особой проработки, освоение же фарингальных (‘айн, ẖā), эмфатических (зā, дāд) и вовсе не представляется возможным без прослушивания звукозаписей или живой речи и подражания носителю. Отличие фонетического состава арабского языка может смутить изучающего, служить отталкивающим фактором.

В процессе педагогической коммуникации, в ходе обучения монологической речи, преподаватель должен помочь студенту преодолеть скованность при освоении чуждых звуков, озвучивая и давая повторять за собой содержащие их слова и фразы, тем самым отвлекая внимание со сложности артикуляции и демонстрируя то, что достичь правильного произношения возможно. Учебные пособия и материалы должны сопровождаться аудиоприложениями, начитанными носителями языка, для прослушивания изучающим при самостоятельной работе. Диалоговая коммуникация и соотнесение и рефлексия собственных навыков будут способствовать преодолению объективных и субъективных трудностей.

Следующий момент – освоение системы письменности, в которой обозначаются лишь согласные и долгие гласные. Причиной того является особенность арабского языка в частности, и семитских в общем, где главную роль в словообразовании играют согласные, образуя «скелет» слова по определенным шаблонам – так называемым формулам или схемам словообразования, а гласные всего лишь «разбавляют» собой конструкцию.

Говоря о гласных и согласных следует отметить, что существуют и служебные значки письма для обозначения кратких гласных – огласовки, но сфера их применения ограничена лишь учебными текстами, и при цитировании коранических аятов. Число знаков алфавита невелико – 28, а с учетом вариаций по форме написания в зависимости от позиции в слове и окружения другими буквами (ẖарф) количество вариантов возрастает примерно в четыре раза, но это не является сильно затрудняющим освоение обстоятельством.

С учетом вышесказанного, при обучении письму и чтению необходима постепенная и дозированная подача материала: по 2-3 харфа на занятие параллельно знакомству с соответствующими звуками, вводить новую лексику для запоминания - арабское слово в графике с огласовками, его произношение и значение.

Рассмотрим сложности в словообразовании и словоизменении. Как уже отмечалось, существуют шаблоны словообразования, которые описываются формулами, так что этот раздел арабской грамматики мог быть представлен чуть ли не с математическими закономерностями. Однако наличие так называемых неправильных корней – в случае наличия в составе «слабых» корневых согласных, или повтора согласной, или сразу нескольких таких

- снижение уровня эгоцентризма и интолерантности у студентов путем специальных игр, приемов и упражнений.

Выводы. В результате проведения данного тренинга студенты овладевают следующими умениями:

- быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения с представителями разных социальных групп;

- эффективно планировать и осуществлять систему коммуникации в частности ее важнейшего звена - речевого воздействия;

- грамотно находить адекватные содержанию акта общения коммуникативные средства.

Литература:

1. Аухадеева, Л.А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки: дисс…. док. пед. наук / Л.А. Аухадеева. – Казань. 2008. – 239 с.

2. Воспитание здорового образа жизни учащихся. Педагогическая энциклопедия. – М.: изд-во УО РИПО, 2005. 350 с.

3. Дьяченко, М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. 1990. №1. С. 106.

4. Зарецкая, И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя: дисс.…канд. пед. наук. / И.И. Зарецкая. – М. 2002. – 160 с.

5. Звездунова, Г.В. Колледж как среда становления основ педагогической культуры: дисс…. канд. пед. наук / Г.В. Звездунова. – Ростов н/Д.. 1998. – 183 с.

6. Митрова, Н.О. Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально ориентированную деятельность: дисс.…канд. пед. наук / Н.О. Митрова. – Майкоп. 2006. – 155 с.

7. Мудрик, А.В. Социализация и смутное время. – М.: Знание, 1991. – 78 с.

8. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. Под общей редакцией А.А. Реана. 2002. – 656 с.

9. Рудь, М.Г. Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в педагогическом колледже.: дисс.…канд. пед. наук. / М.Г. Рудь. – Ростов н/Д.. 1999. – 132 с.

10. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д., 2000. – 672 с.

11. Сумин, Ю.М. Формирование коммуникативной культуры продюсера социально-культурной деятельности: дисс.…канд. пед. наук / Ю.М. Сумин. – Санкт-Петербург. 2007. – 190 с.

12. Чусовлянова, С.В. Коммуникативная культура студентов медицинского вуза в контексте их жизненных и профессиональных ценностей в российском обществе начала XXI века: дисс.…канд. соц. наук / С.В. Чусовлянова. – Новосибириск. 2009. – 160 с.

13. Шевцова, Е.В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста. // Сб. науч. Трудов СевКазГТУ. Серия «Гуманитарные науки». № 10. Ставрополь, 2003. С. 67-71.

Таблица 1

Результаты диагностики проявлений коммуникативной толерантности студентов в %

Негативные проявления коммуникативных установок	Уровни толерантности		
	Высокий	Средний	Низкий
Неприятие индивидуальности другого	16	40	44
Использование себя в качестве эталона	18	40	42
Категоричность в оценках	15	39	46
Неумение сдерживать неприятные чувства	16	42	42
Стремление перевоспитать партнера	13	35	52
Стремление подогнать партнера под себя	21	34	45
Неумение прощать другому	24	35	41
Нетерпимость к дискомфорту партнера	23	39	38
Неумение приспосабливаться к партнеру	14	38	48

Приведенные в таблице данные характеризуют средне-низкие уровни развития коммуникативной толерантности студентов изучаемой выборки. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном развитии у испытуемых коммуникативных свойств, позволяющих относиться к людям с терпением, учитывать их индивидуально - психологические особенности, специфические качества их личности и поведения, неумении прощать окружающим их недостатки, быть снисходительным в отношении к людям, стремлении переделывать другого на собственный лад и добиваться в общении с ним реализации собственных целей и установок.

Экспериментальные материалы свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной работы со студентами, направленной на развитие у них коммуникативной культуры. С этой целью нами были разработаны теоретические, организационно-технологические и содержательные основы социально-психологического тренинга, задачами которого явилось:

- развитие эмоциональной устойчивости и гибкости у студентов;
- формирование у них навыков ведения позитивного диалога;
- развитие социальной восприимчивости (способности к эмпатии, сопереживанию);
- обучение культуре толерантного, компетентного поведения в межличностных отношениях;

«неправильностей» в составе корня – влечет за собой много частных отклонений от строгой закономерности. Этот фактор является одним из тех, которые делают процесс освоения грамматики затяжным.

Образование «ломанного» множественного числа, путем внутренней флексии – одно и то же слово в единственном и множественном числах на первый взгляд выглядит как два разных слова. На заучивание вводятся обе формы слова, даются упражнения для закрепления на проработку словоизменения «единственное число – множественное число», как с отдельными лексемами, так впоследствии – и в контекстном окружении.

Сложности арабского синтаксиса так же могут вызвать определенные затруднения. Наличие в арабском языке категории определенности-неопределенности и, соответственно, таких инструментов, как артикли, представляет определенную трудность для русскоязычных в виду отсутствия таковых в русском языке. Студент, изучающий арабский язык, может долгое время делать ошибки, связанные с их употреблением. Поэтому, наряду со значительным количеством упражнений, направленных на выработку соответствующего навыка, при объяснении данной темы целесообразно проводить аналогию с употреблением артиклей в европейских языках.

Согласование множественного числа неодушевленных, точнее «неразумных» как имени собирательного единственного числа женского рода – требует перестройки мышления по-арабски. Эта проблема связана с перестройкой когнитивных моделей изучающего язык. Данная проблема не имеет решения кроме как нарабатывать в практике, то есть, выполнять как можно больше упражнений на данное языковое явление, а именно – на сопоставление предложений с подлежащим, выражающим «неразумного» в единственном и множественном, и двойственном числе.

Помимо когнитивных затруднений, студенты, изучающие арабский язык могут сталкиваться с затруднениями личностно-психологического свойства. Студент не может заговорить до тех пор, пока у него не возникнет грамматический «костяк», на закладку которого требуется, по меньшей мере, два семестра. Для поддержания мотивации всегда нужно видеть результаты проделанной работы. Именно здесь актуальными делаются рефлексивные умения, сложившиеся на основе рефлексивных методов преподавания.

В группе арабского языка студент не чувствует каких-либо скорых достижений и результатов, что вызывает постепенное разочарование, отсутствие рабочего настроя для занятий. Дискурсивно нацеленные практики преподавания улучшают результаты, снижают негативные проявления, связанные с медленным освоением языка.

Диглоссия, как явление, связанное с билингвизмом, может быть обусловлена одновременным хождением литературного языка и диалекта. Преподавание начинается с литературной формы языка, сфера употребления которого – пресса, СМИ, литература, религия. В общении жителей арабских стран имеет место диалектная форма языка данной страны или даже местности, что может вызывать и вызывает недоумение изучающего на фоне той колоссальной энергии и сил, которые были затрачены на изучение литературной формы. Даже в случае овладения литературным арабским на свободном уровне человек, специально не занимавшийся определенной подготовкой по разговорно-диалектному языку той или иной арабской страны, будет неспособен понять, например, диалог между двумя ее жителями. Для

него такой разговор будет восприниматься как будто на другом языке. В такой ситуации уместным будет дискурсивный подход, о котором шла речь в первой части статьи. И.Т. Касавин, описывая суть дискурс-анализа, отмечает необходимость исследования процессов понимания базисной структуры разговорной прагматики к которой относятся разговорные роли, элементы и порядок разговора, столкновение позиций, связь действий и речи» [1].

Изучающий арабский язык, в очередной раз, подвергаясь «проверке на прочность», оказывается перед фактом необходимости дополнительной работы, а именно – по освоению диалекта интересующей его страны или района. Естественным будет и смешение употребления стандартной и диалектной форм арабского языка, нежелательное засорение литературного языка разговорными оборотами или лексикой. Названная сложность носит объективный характер, однако субъективные факторы ее преодоления несомненно присутствуют. К ним можно отнести особенности мотивации и степень осознанности целей, наличие и уровень рефлексивных умений, диалогические, дискурсивные установки.

В заключение необходимо сказать, что после разрешений проблемы диглоссии, когда обучающийся "освоится" с языком, то акценты сместятся с образовательных проблем с образовательных проблем и частных моментов, на моменты более общие. Язык станет эффективным инструментом коммуникации, посредством языка обучающийся сможет реализовывать прагматические цели коммуникации, прогнозировать её развитие Получат свое развитие и рефлексивные навыки, обучающийся сможет правильно «декодировать» информацию с иностранного языка, понимать скрытые подтексты, возникающие в ходе общения.

Развитая дискурсивная компетенция позволит обучающемуся использовать язык в своей профессиональной деятельности. Его переводы будут осмысленными, он сможет работать как с письменными документами, так и переводить живое общение, он сможет стать «медиатором» беседы, не искажая её содержания, поддерживать динамичных ход переговоров. Его переводы будут адекватны, а практически ориентированный подход поможет ему разбираться в разнообразных предметных областях перевода. Заложив в ходе преподавания верный фундамент, мы поможем обучающемуся в будущем раскрыть свои языковые способности и добиться успеха в профессиональной сфере.

Выводы. Преподавание иностранного языка в ВУЗе направлено на формирование у студента ряда компетенций. Коммуникативные, дискурсивная и рефлексивная компетенции могут быть рассмотрены как базовые. Методики преподавания направленные на формирование и развитие названных компетенций способствуют овладению устным и письменным дискурсом иностранного языка. Специфика преподаваемого языка требует разработки специальных методик, преодолевающих трудности характерные для его освоения, с учетом направленности на формирование базовых коммуникативных компетенций.

Литература:

1. Касавин И.Т. Дискурс: специальные теории и философские проблемы // Человек. 2006. № 3. С. 3—16.

2. Лущинская О.В. Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу

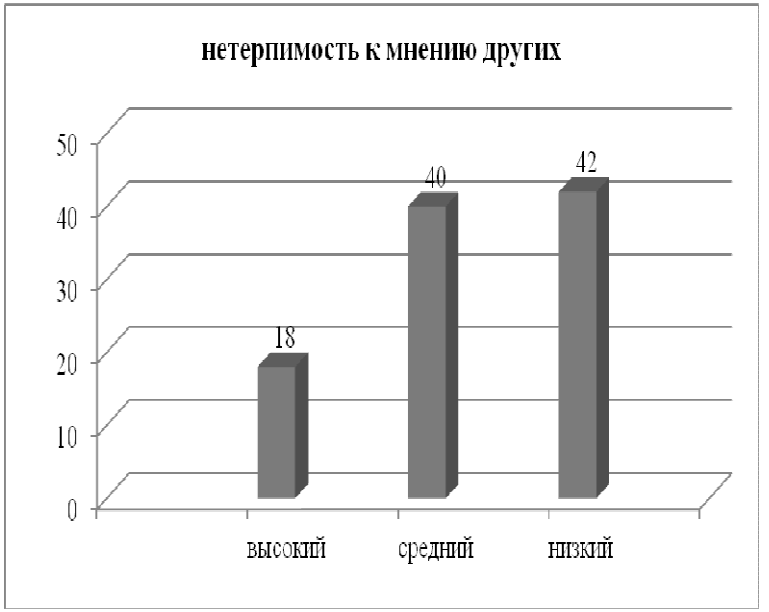


Рисунок 3. Распределение студентов по уровням проявления нетерпимости к мнению других в %

У 18% обучающихся выявлен высокий уровень проявления нетерпимости к мнению других. Они игнорируют мнение окружающих, не считаются с их советами и возражениями, чувствуют себя ущемленными, если чужое мнение оказывается более правильным. 40% испытуемых имеют средний уровень нетерпимости, им бывает сложно понять и принять чужие убеждения, чувства и поведение. Низкий уровень нетерпимости к мнению других зафиксирован у 42% студентов. Они всегда готовы выслушать чужую точку зрения, уважают суждения окружающих, которые нередко отличаются от их понятий.

В задачу нашего исследования также входило изучение особенностей развития коммуникативной толерантности у студентов. С этой целью была использована методика В.В. Бойко. Следует отметить, что в основе изучаемых данным тестом свойств коммуникативной толерантности лежат нравственные ценности и взаимоотношения между людьми.

Анализ развития коммуникативной толерантности осуществлялся по 9 выделенным В.В. Бойко категориям коммуникативных установок. Обратимся к полученным результатам.

Приведенное в таблице распределение испытуемых по уровням толерантности учитывает обратный характер формулировок авторского текста.

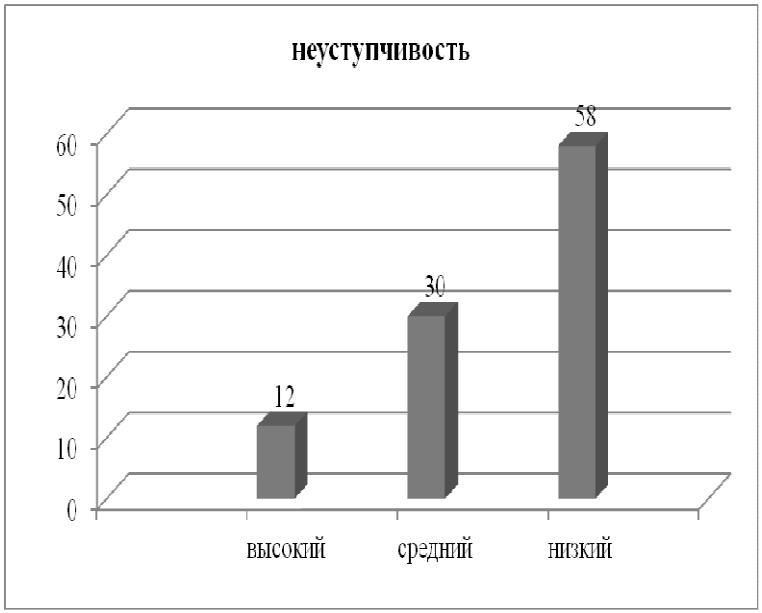


Рисунок 2. Распределение студентов по уровням проявления неуступчивости в %

У 12% обучающихся выявлен высокий уровень неуступчивости. Они всегда категорично отстаивают свои интересы и требуют у других принятия их точки зрения. Для 30% студентов характерен средний уровень проявления неуступчивости. Порой они настаивают на своей позиции, не учитывая мнение других. У 58% испытуемых зафиксирован низкий уровень неуступчивости, выражающийся в их умении принимать чужую позицию при необходимости и обоснованности.

// Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. науч. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2009 г. / ред. кол.: В.Г. Шадурский и др. – Минск: Тесей, 2009. С. 252-253.

3. Фроликова, Е.Ю. Роль рефлексии в процессе порождения речевого высказывания // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: «Теория и методика обучения». – 2012. – Выпуск 15. – С. 157-160.

4. Amani Jum'a Abu-Irmies. Difficulties of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages in Jordan. – Middle East Univesity, 2014.

5. Methods of Teaching Oriental Languages, Actual Problems and Trends. II-nd International conference proceedings. /Higher School of Economic, - M.: Grifon, 2015.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Пчелкина Екатерина Львовна
Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
кандидат технических наук, руководитель Кислов Александр Васильевич
Ассоциация российских разработчиков, преподавателей и пользователей теории решения изобретательских задач (г. Санкт-Петербург)

ПОТЕНЦИАЛ ЭЙДОПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Рассмотрена эйдетическая мнемотехника в педагогической практике разных педагогических эпох. На примерах обучения ремёслам и грамоте – от наскальных рисунков до наших дней – показана нераскрытость в современной системе образования педагогического потенциала эйдетики в развитии памяти детей 5-7 лет.

Ключевые слова: эйдетика, эйдопедагогика, мнемотехника, педагогический потенциал эйдетики.

Annotation. Eydetic Mnemonics in teaching practice different teaching eras is discussed. Examples of apprenticeship and literacy – from cave paintings to the present day – show that the modern education system remains unsolved pedagogical potential of eydetics in the development of children's memory.

Keywords: eydetics, the Aydopedagogy, mnemonics, pedagogical potential of eidetics.

Введение. В современном обществе человек вынужден иметь дело с огромным потоком информации. С каждым годом объем информации увеличивается, а её обработка и дальнейшее использование становятся для многих всё более затруднительными.

Начиная с дошкольного возраста детям приходится активно запоминать различную (не всегда полезную и не всегда интересную для них) информацию, чтобы потом умело её использовать в учебных и жизненных ситуациях. Но как конкретно запоминать такой большой объем сведений – никто не учит. Нет таких специализированных занятий ни с дошкольниками, ни со школьниками.

На сегодняшний день проблема усугубляется следующими моментами:

Память у большинства детей становится с каждым днём всё хуже, в силу формирования средствами массовой информации клипового типа мышления. Это отмечают не только педагоги дошкольных и школьных учреждений, но и психологи, и родители.

Большинство ученых относят память к психическим видам деятельности человека. Существует множество исследований памяти, которые проводились в основном психологами или нейрофизиологами (такими известными учёными как Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) В результате этих исследований были выявлены различные особенности запоминания информации и предложен ряд методов, способствующих лучшему запоминанию.

В то же время педагогами уделялось мало внимания этим вопросам, и поэтому педагогический потенциал методов развития памяти раскрыт недостаточно. Отсутствуют методики развития памяти и запоминания информации, адаптированные для детей дошкольного возраста, которые не просто бы знакомили детей с определёнными алгоритмами, но и учитывали при этом их индивидуальные нейрофизиологические особенности. А ведь именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент будущей успешности человека. Как говорит известная японская пословица: «То, что заложено в детстве, не изменить в старости» [5].

В исследованиях Л.С. Выготского, З.М. Истоминой, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, В.Я. Ляудиса [11] доказано, что на памяти базируется познание ребёнком окружающего мира, наработка его жизненного опыта, его интеллектуальное развитие и саморазвитие. Именно память выступает как фундамент исторического опыта и основ культурного наследия народов, которое передаётся из поколения в поколение. Память является одним из важнейших психических процессов, нарушения в работе которого могут привести к необратимым последствиям и патологиям вплоть до уничтожения личности. В силу быстрого развития технического прогресса память выступает и как база для качественного непрерывного образования, о необходимости которого говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте, а именно в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования (п. 4.6) [12, 17].

Изложение основного материала статьи. В связи со сказанным весьма актуальна проблема целенаправленного и систематического развития памяти. Рассмотрим, какие методики запоминания информации есть в арсенале современной педагогики.

Наиболее распространённой методикой является мнемоника, или мнемотехника. Использование элементов мнемотехники можно встретить в педагогическом процессе некоторых образовательных организаций.

Мнемоника – совокупность правил и приёмов, имеющих целью обеспечить запоминание возможно большего числа сведений, фактов. Мнемотехника – то же, что и мнемоника [14].

Существуют определенные методы мнемотехники, которые можно разделить на эйдетические (опора на образы – пиктограммы; установление ассоциативных связей между объектами; образное представление/воображение запоминаемой информации) и неэйдетические (использование цифро-буквенных и букво-цифровых кодов, стихосложения, запоминание последовательностей по первым буквам стихотворения или фразы и др.).

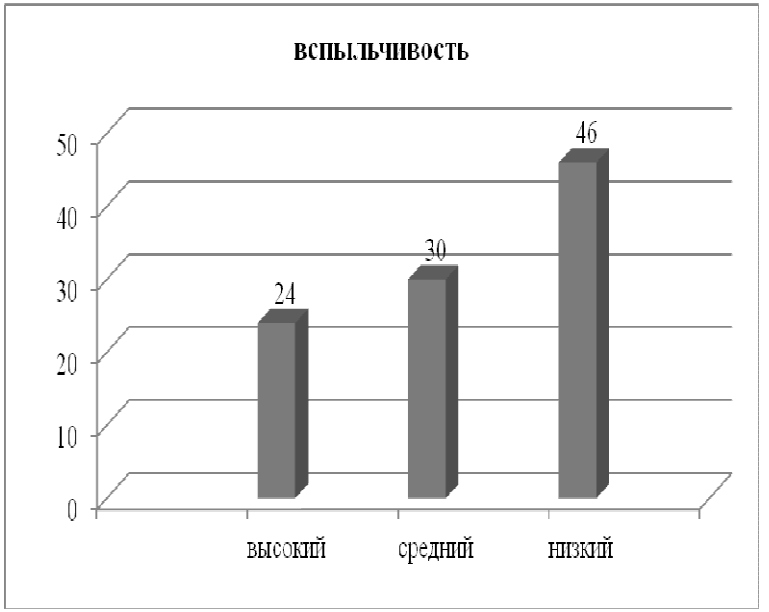


Рисунок 1. Распределение студентов по уровням проявления вспыльчивости в %

Полученные результаты свидетельствуют, что у 24% обучающихся выявлен высокий уровень вспыльчивости. При малейшем возбуждении они проявляют негативные эмоции, такие как раздражение, гнев, грубость. Для 30% студентов характерен средний уровень проявления вспыльчивости. Они не всегда могут контролировать свои эмоции, поведение и состояние. У 46% испытуемых вспыльчивость выражена на низком уровне. Они сдержанны, не склонны к резким эмоциональным проявлениям без серьезного повода.

По мнению Ю.М. Сумина коммуникативная культура объединяет коммуникативные умения и навыки в сфере общения и межличностного взаимодействия, ведущие к установлению взаимопонимания, взаимному решению задач в общении, а также формирующие правила, нормы, ценности для успешного взаимодействия профессионала с субъектами его деятельности [11].

По мнению Л.А. Аухадеевой коммуникативная культура – это комплексная духовно-гуманистическая составляющая коммуникации, являющаяся сложноорганизованной социально-личностной системой, основной чертой которой является гуманистический вектор. Автор считает, что коммуникативная культура – это сложноподчиненная система, представляющая собой вертикальный разрез четырех уровней (культуры, педагогической культуры, профессиональной культуры и коммуникативной культуры) [1].

Как можно видеть, коммуникативная культура является интегративным компонентом общей культуры и профессиональной культуры личности. Это дает личности помимо приобретения материальных и духовных ценностей, возможность стать частью культурно-коммуникативного пространства, усовершенствовать себя, повлиять на преобразование окружающего мира, т.е. определять коммуникативную культуру как свойство индивида интегрировать свое сознание в глобальное сознание и достигнуть высоких результатов как в личностном, так и в профессиональном развитии.

Центральными компонентами коммуникативной культуры, на наш взгляд, выступают эмоциональная устойчивость и толерантность личности.

Эмоциональная устойчивость выражается в способности личности обеспечивать возможность сохранения определенной направленности своих действий в эмоциогенной ситуации при помощи саморегуляции и самоконтроля и, тем самым, содействовать профессиональной успешности. Эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное воздействие сильных стрессовых факторов, способствует проявлению готовности к действиям в напряженной ситуации) [2].

Толерантность отражает внутреннюю позицию каждого человека по отношению к другому как к свободной личности, признание и уважение его права на отличие.

Толерантность предполагает наличие доверия, сочувствия, открытости во взаимодействии с другими. Толерантность проявляется при постановке себя на место другого человека, на место морального выбора.

В экспериментальном исследовании приняли участие 130 студентов первого курса Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина г. Нижнего Новгорода, обучающихся по профилю «Педагогическое образование».

Изучение эмоциональных проявлений студентов осуществлялось с помощью методики Е.П. Ильина и П.А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность».

Диагностика включала в себя изучение у студентов вспыльчивости, неуступчивости, нетерпимости к мнению других. Обратимся к полученным результатам.

Наибольший интерес для работы с дошкольниками представляют эйдетические методы запоминания информации, основанные на образно-ассоциативном мышлении. Эти методы составляют отдельную большую группу.

Эйдети́зм – в психологии разновидность образной памяти, заключающаяся в способности сохранять яркие образы предметов долгое время спустя после исчезновения их из поля зрения [13].

Есть и другое, более современное определение.

Эйдетизм – особый характер памяти, преимущественно связанный со зрительными впечатлениями, позволяющий удерживать и воспроизводить чрезвычайно живой образ воспринятого ранее предмета или явления. В этот образ могут и зачастую входят также эмоционально насыщенные образы по иным руслам восприятия (слуховые, тактильные, двигательные, вкусовые, обонятельные)1.

По мнению ряда исследователей, эйдетической способностью в разной мере обладают все люди. Более того, некоторые ученые (Л.С. Выготский, Э. Йенш) считали, что эйдетизм «является совершенно закономерной и необходимой фазой в развитии памяти, – фазой, через которую непременно проходят все дети» [3, с. 173].

«Эйдетикой, — писал Л.С. Выготский, — психологи называют новое направление учения о субъективных наглядных образах, наблюдающихся у детей и подростков в определенной фазе их развития, а также сохраняющихся иногда, большей частью в виде исключения, и у взрослых. Эйдетическая память – это особый тип памяти. Эйдетические, или наглядные, образы памяти являются результатом последействия возбуждения органов чувств внешними раздражителями» [3, с.170]. Термин «Эйдетизм» в 1911 году ввел немецкий профессор Эрик Йенш. В настоящее время эйдетизм рассматривается как разновидность образной памяти, выраженная в сохранении ярких, наглядных образов предметов после прекращения их воздействия на органы чувств. Как показал Э. Йенш, эйдетические образы имеют полимодальную природу. Он описал зрительный, слуховой и тактильный эйдетизм [1].

Эйдетическими способностями обладали многие учёные, художники, писатели (И. Айвазовский, А. Толстой, К. Федин, К. Циолковский и многие другие). Трудно представить себе талантливого художника, неспособного по памяти воспроизводить на полотне вплоть до мелких деталей то, что, лишь однажды увиденное, произвело на него впечатление. Это свойство нашего мозга можно и нужно развивать, поскольку оно продлевает чувственные переживания, повышает яркость мироощущения, усиливает осознание самоценности бытия.

Эйдопедагогикой будем в дальнейшем (для краткости и удобства) называть направление в педагогике2, ставящее целью повышение эффективности восприятия, обработки, усвоения и воспроизведения

1 https://ru.wikipedia.org/wiki/Мнемоника

2 Такой термин точно отражает сущность данного направления и корректен не менее, чем общепризнанные нейропедагогика, сурдопедагогика и др.

информации в образовательном процессе путём задействования полимодальных образно-вербальных ассоциаций.

Используя образно-ассоциативное восприятие в качестве основной опоры, эйдопедагогика обеспечивает развитие памяти, глубину понимания и полноту запоминания учебной информации.

Таким образом, эйдопедагогика способна стать фактором кардинального повышения качества дошкольного и школьного образования.

В связи с этим возникают следующие вопросы.

Почему в современной системе образования не разработаны методики, которые помогут обучить детей эйдетическим методам и приёмам запоминания информации? Особенно детей дошкольного возраста, ведь «стадия эйдетизма» является для них закономерным условием развития, и поэтому развитие памяти именно на этой стадии – наиболее эффективно.

Почему педагоги самостоятельно не используют эйдетические методы в работе с детьми, а если и используют, то неквалифицированно и бессистемно?

Известны ли примеры использования эйдетических методов запоминания информации в педагогической практике различных исторических эпох? Если ДА, то почему в настоящее время мы не применяем педагогический опыт прошлых лет? Что привело к их отсутствию в современном педагогическом процессе?

Попробуем разобраться в этих вопросах.

Истоки эйдопедагогики.

Какой из известных нам периодов существования человечества может считаться первичным в использовании принципов эйдетики в образовании, т.е. опоры на образы с образовательной целью?

Первые упоминания об использовании мнемотехники можно отнести к дописьменному периоду истории человечества, когда жрецы, шаманы, сказители должны были запоминать огромные объёмы информации. Не будь у наших предков умения фиксировать в памяти обширные сведения, многие мифы, сказания, поверья, рецепты потерялись бы в веках. Первыми известными нам сегодня разработчиками приёмов запоминания информации были в античные времена поэт Симонид, ораторы Квинтилиан и Цицерон [15]. Именем Цицерона даже назван один из удобнейших мнемотехнических приёмов, популярных в наши дни. Надо предполагать, что арсенал приёмов запоминания, которыми пользовались древние греки, был богаче, чем мы думаем. Трактатов по мнемонике и мнемотехнике до нас дошло не так уж много, зато история хранит поразительные биографические факты отдельных мудрецов. Например, Сенека мог легко запомнить пару сотен стихов. Но все имеющиеся в источниках упоминания сводятся к описанию приёмов мнемотехники и их использованию. А нам хотелось бы понять, использовались ли методы эйдетики в процессе обучения и в первую очередь – обучения детей.

Рассмотрим самый первый известный нам временной отрезок жизни человечества: первобытно-общинную эпоху. Из этого времени до наших дней дошли наскальные рисунки (так называемая «пещерная живопись»), которые считаются произведением искусства. Ввиду древности наскальных рисунков, достоверных свидетельств о причинах создания и значении пещерной живописи не сохранилось. Современные исследователи имеют ряд гипотез об их значении; единого мнения относительно предназначения и смыслов, которые вкладывали в свои работы древние художники, наука выработать не

Введение. Коммуникативная культура занимает ведущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности, являясь одной из приоритетных задач профессионального образования. Она рассматривается как важнейшая составляющая гуманитарного образования, как специальный объект моделирования педагогических систем в единстве их структурных и функциональных компонентов. Именно в период обучения посредством включения студентов в психолого-педагогическую среду вуза, они получают навыки межличностных отношений и профессионального взаимодействия.

В связи с этим изучение развития коммуникативной культуры является необходимым условием при подготовке будущих специалистов.

Формулировка цели статьи. Цель настоящего исследования – изучение особенностей развития показателей коммуникативной культуры (эмоциональной устойчивости, коммуникативной толерантности) у студентов.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативная культура – одна из составляющих культуры, интегрированная в другие ее компоненты, является важной характеристикой индивида, с помощью которой можно изменять окружающее пространство, а также создавать новые отношения и налаживать связи между людьми.

И.И. Зарецкая рассматривает коммуникативную культуру как компонент педагогической культуры [4].

А.В. Мудрик определяет коммуникативную культуру, являющуюся частью профессиональной культуры личности специалиста, как систему общепринятых знаний, норм, ценностей и образов поведения и умение органично, естественно и целостно применять их как в деловом, так и в эмоциональном общении [7].

С.В. Чусовлянова отмечает, что профессиональная культура является способом познания и преобразования мира для специалиста как субъекта профессиональной деятельности, а коммуникативная культура – это способ преобразования себя, т.е. с помощью специальных коммуникативных знаний, навыков и умений личность избегает психологических трудностей и предполагает результат в межличностном деловом общении [12].

По определению Г.В. Звездуновой коммуникативная культура, часть педагогической культуры – это предпосылка, цель, метод, способ, инструмент в деятельности педагога, степень реализации в педагогической деятельности, итог и качество оценки [5].

В исследованиях Н.О Митровой коммуникативная культура определяется как ключевой компонент профессиональной подготовки выпускника вуза в совокупности умений и навыков для доброжелательного взаимодействия людей при решении различных задач общения [6].

М.Г. Рудь определяет коммуникативную культуру как:

- способность согласования своих действий с другими, выбора и представления аргументов, предложения альтернативы, восприятия чужого мнения и уважения его и на базе этого приведение отношений к общей точке зрения для достижения единой цели деятельности; необходимость в расширении границ коммуникации и умение стать на позицию другого;

- стремление к толерантному взаимодействию с другим, готовность к сопереживанию, конструированию новых умений в коммуникации и применению их в другой среде [9].

Психология

УДК: 159.9

доктор психологических наук, профессор Шутова Наталья Вадимовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
аспирант Ходыкина Ольга Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Шутова Влада Вадимовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В настоящее время изучение понятия коммуникативной культуры личности является одним из ключевых вопросов в психологии. В данной статье анализируются теоретические аспекты понятия коммуникативной культуры личности, а также рассмотрен обзор подходов к исследованию проблемы коммуникативной культуры личности. Коммуникативная культура определяется как комплексное образование. Аргументируется, что эмоциональная устойчивость и толерантность личности являются важнейшими показателями коммуникативной культуры личности. В данной статье представлено экспериментальное изучение эмоциональных проявлений и коммуникативной толерантности студентов, которые оказывают большое влияние на их общение с окружающими. Проанализированы личностные проявления студентов: вспыльчивость, неуступчивость, нетерпимость к мнению других. Экспериментальные материалы указывают на необходимость организации целенаправленной работы с будущими специалистами, которая должна быть ориентирована на развитие их коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, эмоциональные проявления студентов, эмоциональная устойчивость, коммуникативная толерантность.

Annotation. Nowadays studying of individual communicative culture is one of the key issues in psychology. This article analyzes theoretical aspects of the concept of individual communicative culture and provides an overview of approaches to investigating the problem of individual communicative culture. Communicative culture is described as a complex formation. It is shown that emotional stability and individual tolerance are the most important indicators of individual communicative culture. The article presents experimental investigation of emotional expressions and communicative tolerance of students influencing their communication with others. The individual expressions of students are analyzed: hot temper, pertinacity, intolerance to others' opinion. The experimental materials demonstrate that it is necessary to organize purposeful work with future specialists that should be focused on development of their communicative culture.

Keywords: communicative culture, emotional expressions of students, emotional stability, communicative tolerance.

смогла. Анри Брейль предполагал, что наскальные рисунки служили частью ритуалов «охотничьей магии» и должны были, по представлениям первобытных людей, приносить удачу в охоте. Южноафриканский исследователь Джеймс Дэвид Льюис-Уильямс, опираясь на примеры племён, по сей день живущих охотой и собирательством, считает, что пещерная живопись – часть шаманских верований первобытных людей, и что рисунки создавались шаманами племён, входившими в состояние транса и запечатлевавшими свои видения, возможно, пытаясь таким образом заполучить некие особые силы [9, с. 96-100].

Очевидно, что среди исследователей наскальных рисунков не было педагогов.

Попробуем выдвинуть ещё одну гипотезу. Она заключается в том, что наскальные рисунки есть не что иное, как следы эйдетических методов обучения. Как можно было обучить подрастающее поколение, например, навыкам охоты? Можно, конечно, взять учеников на охоту и там продемонстрировать все способы и приёмы – как выследить и обнаружить зверя, как с ним справиться и как самому не попасть ему на зуб. Однако такое обучение может стоить жизни как молодых членов племени, так и самих охотников. Проблема осложнялась тем, что речь в то время только начинала развиваться (а вместе с ней и левое, «логическое» полушарие головного мозга), и у охотника-«учителя» не было возможности дать ученику словесное описание не только особенностей поведения, но даже внешнего вида и размеров животного. Поэтому ведущим у наших предков было правое полушарие мозга. Следовательно, в обучении могли использоваться только образы – схематические копии объектов и ситуаций, которые возможны во время охоты, что мы и видим на приведенных иллюстрациях (рис. 1).

Во-первых, рисунки свидетельствуют о наглядном обучении способам расстановки людей во время охоты. Обратим внимание, насколько качественно изображено животное и насколько схематично – люди. Если бы с чисто художественной целью описывался свершившийся факт охоты, то её герои и уж по крайней мере её жертва были бы вырисованы куда более уважительно.

Во-вторых, они указывают наиболее уязвимые места животного, куда должен быть нанесён удар копьём или стрелой. Только невнимательный зритель не сможет отличить на рисунке слева стрелки от стрел.

В-третьих, благодаря одновременному изображению и животного, и охотников, рисунки дают обучаемому представление о соотношении размеров и взаиморасположении людей и зверя, что не менее важно для обучаемого, т.к. он, возможно, ещё ни разу не видел зверя воочию.

Наконец, в-четвертых, рисунки несут информацию как о технике безопасности (как сказали бы сегодня), так и о печальных итогах её несоблюдения. В приведенных иллюстрациях особое внимание обращает на себя человек, лежащий под ногами зверя (рис. 1, справа) – жертва неосторожного или неправильного поведения во время охоты – наглядный урок для начинающих. Такой урок наверняка получал и эмоциональное подкрепление, напоминая учащимся о погибшем на охоте отце, старшем брате или друге.

Так древние учителя с помощью наскальной дидактики проявляли заботу о молодом поколении будущих носителей суровой профессии.



Рис. 1. Примеры обучающих наскальных рисунков

Рисунки могли носить обучающий характер и в других областях жизни (рис. 2): знакомить с видами животных, с другими племенами и способами расстановки при сражении с недоброжелателем, знакомить с обычаями, напоминать о времени проведения ритуалов и т.д.

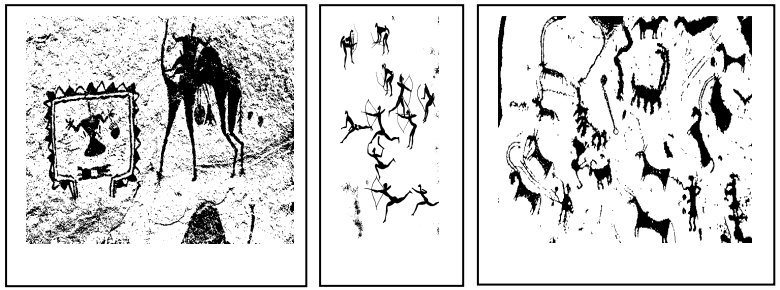


Рис. 2. Примеры наскальной дидактики разного назначения

Кроме статических, рисованных образов, эйдетической опорой научения служили динамические образы и жесты, и в их числе – ритуальные танцы (рис. 3). Именно в танцах отрабатывались навыки движений в различных жизненных ситуациях, в том числе и на охоте (бросок копья, прыжок, уклонение от нападения зверя, загон зверей и др.).

деятельности», «Исторические и теоретические основы коррекционно-педагогической деятельности», «Психолого-педагогическая диагностика образовательных событий», «Технологии психолого-педагогического сопровождения школьников с особенностями психо-физического развития», «Исследовательско-прогностическая деятельность педагога-корректировщика в образовательном учреждении», «Стресс-толерантность педагога»; «Управление конфликтами в образовательном процессе» и др. В рамках этих дисциплин студенты овладевают основами знаний по коррекционной педагогике, специальной и клинической психологии, дефектологии, психодиагностике. Осваиваются основные формы и виды профессиональной педагогической деятельности через осуществление самостоятельных профессиональных проб, создание диагностических, творческих и исследовательских проектов. Выполненные студентами работы оценивают не только преподаватели вуза, но и учителя школы. Между всеми участниками процесса проводятся регулярные обсуждения результатов работы. Организуется конструктивное пространство «школа-вуз», в котором каждый имеет возможность и учиться, и учить.

Выводы. В заключении можно отметить, что на основе данных регулярно осуществляемого мониторинга профессионального развития и учебных достижений студентов-участников проекта мы констатируем наличие определенных образовательных результатов: повышение внутренней профессиональной мотивации и уверенности, более глубокое понимание психологии ребенка и его индивидуальности, овладение навыками конкретной психолого-педагогической помощи. Однако выявлены определенные проблемы и трудности в реализации проекта, поэтому полученный опыт требует дальнейшего осмысления.

Литература:

1. Егоров Е.Е., Васильева Л.И. Разделение педагогического труда в школе: предпосылки и последствия // Современные научные исследования и инновации. – 2015. № 7-4 (51). – С. 102-106.

2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправления характера у детей и подростков: Пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

3. Шабанова Т.Л., Новик И.Р. Анализ представлений учителей о педагоге будущего как основание для разработки модели обучения студентов новым педагогическим профессиям в системе разделения педагогического труда // Вестник Мининского университета. – 2015. №3.

4. Шабанова Т.Л. Эмоциональная компетентность будущего педагога как проблема исследования и задача развития // Психологические исследования развития личности: возрастной, гендерный и профессиональный аспект. – Н.Новгород, 2014. – С. 169-179

врач и педагог, отмечал: «Лучший способ борьбы с исключительной ситуацией – ее предупреждение, профилактика… Задача подготовки способных, знающих, опытных, теоретически мыслящих педагогов – труднейшая из задач, какие только стоят перед нашим обществом» [2; с. 7]. Следующая функция учителя-корректировщика – психолого-педагогическая диагностика умственных, физических и социальных отклонений обучающихся – включает умение студентов подбирать и применять адекватные психолого-педагогические технологии диагностики и выявление причин нарушений поведения и развития обучающихся в учебной деятельности. В настоящее время расширяется практика инклюзивного/интегрированного образования, что требует от педагога не только осведомленности об особенностях развития учащихся с особыми образовательными потребностями, но и умения применять на практике приемы психолого-педагогической работы в соответствии с уровнем и возможностями развития каждого ребенка. А это требует не только выявления структуры нарушения, но и сопоставления многих факторов, которые в совокупности создают индивидуальную картину аномального развития. Коррекционно-развивающая деятельность предполагает в сотрудничестве с другими специалистами проектирование комфортных развивающих образовательных условий и реализацию коррекционных мероприятий. В коррекционно-развивающей работе оказываются особенно востребованными умения анализировать, рассуждать, сопоставлять, клинически мыслить, определяя последовательность коррекционно-развивающих мероприятий и профессиональных действий, а также способов проверки их эффективности. Надо сказать, что коррекционно-развивающая деятельность предъявляет к педагогу-корректировщику и его профессионализму повышенные требования, которые предполагают умение на основе индивидуально-дифференцированного подхода к каждому ребенку находить «способы», «психолого-педагогические средства», которые позволили бы ему понять и принять мир, несмотря на имеющиеся проблемы в развитии. Еще одна профессиональная функция медиации конкретных образовательных проблем включает работу по профилактике и разрешению конкретных учебных трудностей школьников, регуляции педагогического общения и межличностных отношений с целью предупреждения конфликтов и стрессов, оказанию психолого-педагогической помощи семье в решении проблем воспитания детей. Овладение этими функциями у студентов экспериментальной группы-участников проекта происходит в обучении по специально разработанному учебному плану, в который дополнительно включен образовательный модуль «Педагог будущего». Идеология модуля состоит в подготовке педагогов новых профессий не только «знающих», но, главное, «умеющих», способных (т. е. владеющих способами действия) осуществлять необходимые трудовые функции. Этому способствует и архитектура содержания модуля: теоретические дисциплины – практикумы – практика – научно-исследовательская работа. Поэтому обучение студентов происходит не только в форме аудиторных занятий, но и через самостоятельные виды деятельности в условиях реальной профессиональной среды на базе образовательных учреждений – стратегических партнеров проекта. Студенты, выбравшие дополнительную профессию учителя-корректировщика, изучают дисциплины, углубляющие психологические и педагогические знания программы бакалавриата: «Психология педагогической



Рис. 3. Ритуальные танцы индейцев разных племён

Обобщим сказанное. Древняя «живопись» и «ритуальные» танцы решали педагогические задачи обучения навыкам конкретных видов деятельности благодаря ассоциированию предполагаемых событий с необходимым образом действий. Навыки отрабатывались и закреплялись путём постоянного наблюдения учебных «картин» и многократного воспроизведения требуемых движений. Такое обучение можно считать древнейшим прообразом эйдопедагогики.

Необходимость хранения информации и передачи её из поколения в поколение привела к развитию речи, а затем и к появлению письменности, предшественником которой было предписьмо. Инструментами предписьма служили любые подручные средства.

Для составления посланий, сообщений и их запоминания использовались ветки, камни, различные предметы, растения, животные и т.д. И здесь следует обратить внимание на то, что предметное письмо было предельно наглядным, то есть передавало не фонетическое звучание названия предмета или понятия, а его суть, образ. Каждый используемый объект «объединялся» с нужной для запоминания информацией путем установления между ними ассоциативных связей. Таким образом, глядя на горсть камней или ощупывая их, оратор мог произносить речи несколько часов подряд. Этим способом умело пользовались древнегреческие учёные и философы. Эти способы запоминания информации относятся к мнемоническим.

К мнемоническим средствам относят и узелковое письмо [10]. Это один из древнейших видов предписьма и уникальное явление в человеческой культуре. Оно было достаточно объемным и сложным (рис. 4). Определенное число узелков, в особом порядке завязанных на тонкой нити или на простой веревке, передавало то или иное сообщение. Искусству составления и чтения узелковых посланий обучали только избранных – так древние знания оберегались от чужеземцев или недоброжелателей. Узелковое письмо считается одним из древнейших способов тайнописи.

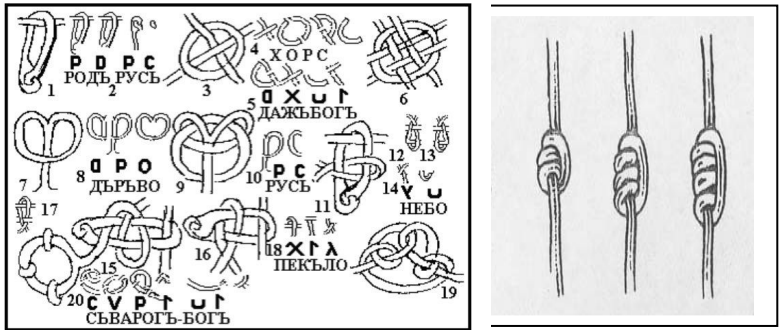


Рис. 4. Древнерусское узелковое письмо (слева) и узелковое письмо древних инков (справа)

В зачаточном виде практика применения узелков на нити/бечеве присутствовала у многих народов мира. В довольно широких масштабах она была распространена в Китае, а также у древних славян. Кстати, память об этом присутствует и в современном языке – довольно часто в разговоре можно услышать нечто вроде «связал мысль», «завязка сюжета» или «узел проблем», «завяжи узелок на память», «не могу связать одно с другим».

Возникновение узелкового письма связывают с изобретением нити, которое датируется приблизительно V тысячелетием до н.э. Вначале письмена, созданные с помощью различным образом завязанных узелков, носили скорее ритуальный и в некоторых случаях счетный характер. Но по большому счету узелковое письмо все-таки было предназначено для запоминания и передачи определенной информации. С помощью такого послания человек мог рассказать практически обо всем, начиная от количества воинов в дружине князя и заканчивая описаниями какой-либо местности или событий заданного периода. Важная особенность узелкового послания состоит в возможности его расшифровки в полной темноте, наощупь.

Сочетание простоты, доступности и высокой информативности узелкового письма могло бы сегодня быть весьма полезно для развития памяти детей 3-5 лет до знакомства с алфавитом (не говоря уже о развитии мелкой моторики). Однако если образцы узелкового письма ещё сохранились, то его принципы практически утрачены, а без них обучение очень затруднительно, в чем каждый может убедиться сам.

Чтение узелковых посланий не сводится к аналогии с чтением знаков на плоскости. Обучение узелковому письму – яркий пример ассоциирования разнообразнейшей информации, воспринятой и воспроизводимой вербально, с широким спектром тактильных ощущений. Следовательно, оно может рассматриваться как ещё один прообраз эйдопедагогики, не говоря уже о не менее известном использовании ещё древними инками для запоминания и восстановления информации образов, ассоциированных с запахами.

	Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, культуры здорового и безопасного образа жизни	Научное представление о закономерностях развития познавательной активности и способностей обучающихся	Умение управлять образовательными событиями и учебными группами с целью вовлечения школьников в процесс обучения и воспитания, мотивируя их на учебно-познавательную деятельность
	Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения и поликультурного общения	Научное представление о законах развития личности, формировании социального поведения	Разработка и проведение (совместно с психологом и другими специалистами) коррекционных мероприятий
Медиация конкретных образовательных проблем (конфликтов, стрессов, девиаций поведения обучающихся и т.д.)	Профилактика и медиация учебных проблем школьников	Научные представления об организации индивидуального подхода в обучении	Умение разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированное обучение
	Психолого-педагогическое сопровождение исключительных школьников (социально уязвимых, детей-мигрантов, детей-сирот, школьников с ОВЗ, с девиациями поведения и т.д.)	Научные представления о критериях возрастной нормы и отклонений в поведении и развитии детей	Владение психолого-педагогическими технологиями оказания помощи любому ребенку, в том числе с проблемами развития
	Профилактика и медиация стрессов у всех субъектов образовательного процесса	Научные представления о психологии стресса и саморегуляции	Владение психологическими технологиями управления стрессами
	Регулирование общения и поведения педагогов для обеспечения комфортной и безопасной образовательной среды	Научные представления о закономерностях педагогического общения и формирования комфортной и безопасной образовательной среды	Владение психолого-педагогическими технологиями оптимизации общения учителя с учениками.
	Коррекция социальных отношений обучающихся и медиация конфликтов	Знания о психологических закономерностях общения детей и подростков	Владение психолого-педагогическими технологиями медиации конфликтов
	Психолого-педагогическая помощь родителям обучающихся в решении вопросов воспитания детей	Научные знания об основных закономерностях семейных отношений	Умение осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую помощь семье

Каждая из функций учителя-корректировщика предполагает освоение студентами конкретных профессиональных действий, основанных на специальных знаниях и умениях. Одна из основных функций исследовательско-прогностическая. Она направлена на осуществление профессионального психолого-педагогического наблюдения, анализа полученных фактов и построения прогноза дальнейшего развития образовательных событий с учетом возможных рисков. Подчеркивая значимость этого вида деятельности, В.П. Кащенко, известный российский

Таблица 1

Функциональная карта педагога-корректировщика

Обобщенная трудовая функция	**Педагогическая деятельность по коррекции и гармонизации образовательного процесса в образовательных организациях начального и среднего общего образования**		
Трудовые функции	Трудовые действия	Необходимые знания	Необходимые умения
Исследовательско-прогностическая деятельность, направленная на предупреждение рисков в образовательной среде	Проведение психолого-педагогического наблюдения	Научные представления о принципах организации и проведения психолого-педагогического исследования	Владение основными формами и методами психолого-педагогического исследования: наблюдение, эксперимент
	Осуществление психолого-педагогического анализа образовательных событий и построение прогноза	Знание принципов построения схем психологического анализа образовательных событий	Умение анализировать образовательные события
	Взаимодействие с другими специалистами	Владение базовыми и специальными психолого-педагогическими знаниями Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики	Умение грамотно формулировать запрос на проведение специальных психодиагностических процедур Понимание документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)
Психолого-педагогическая диагностика умственных, физических, социальных отклонений обучающихся	Подбор, освоение и применение психолого-педагогических технологий, необходимых для диагностики особенностей развития и обучения различных категорий обучающихся: социально уязвимых, школьников с ОВЗ, с девиациями и др.	Знание основных закономерностей и стадий возрастного развития, механизмов социализации личности, индивидуальных особенностей обучающихся	Владение основными методами психолого-педагогической диагностики особенностей обучающихся с различными образовательными потребностями и проблемами
	Выявление в ходе наблюдения и диагностики причин поведенческих и личностных проблем обучающихся, обусловленных образовательной средой	Понимание принципов построения и закономерностей функционирования образовательной среды, роли образования в развитии личности	Умение диагностировать и анализировать характеристики образовательной среды как возможные источники учебных и личных проблем обучающихся
Коррекционно-развивающая деятельность	Проектирование комфортных образовательных условий и осуществление коррекционно-развивающих мероприятий	Знание теоретических и методических основ построения коррекционно-развивающих программ	Владение навыками проектирования и реализации коррекционно-развивающих программ для обучающихся
	Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу обучающихся (культуру переживаний и ценностные ориентации)	Знание о закономерностях функционирования и формирования эмоционально-ценностной сферы ребенка	Разработка и проведение (совместно с психологом и другими специалистами) коррекционных мероприятий, направленных на развитие эмоционально-ценностной сферы ребенка

Наряду с узелковым развивалось рисуночное письмо. В силу понятности и простоты контурных изображений научиться этому мог каждый желающий, что естественным образом вело к всеобщей грамотности. «Пускай на этой стадии письмо не отображает определенных словесных форм, что является формальным условием существования письменности, тем не менее слово и образ связаны напрямую» (выделено автором монографии) [10, с. 60].

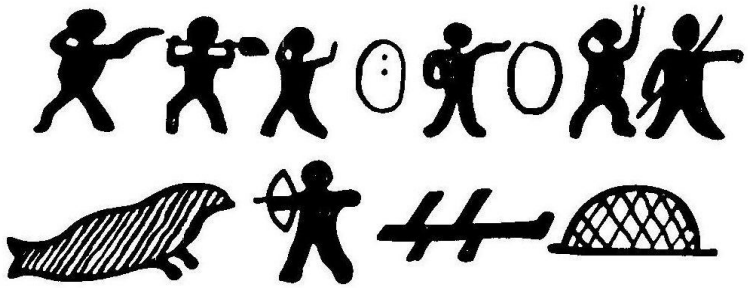


Рис. 5. Примеры рисуночного (пиктографического) письма

Приведенные примеры (рис. 5) сравнительно легко поддаются расшифровке детьми. Не случайно пиктография и сегодня активно используется в эйдопедагогике для обучения детей (в том числе и дошкольного возраста) конспектированию сказок, стихотворений и пр., что существенно облегчает их запоминание.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в «дописьменные времена» для запоминания информации использовались приёмы, основанные на образно-ассоциативном мышлении, которые опирались, в первую очередь, на работу правого полушария мозга.

Содержательная основа, направленная на освоение грамоты с одновременным нравственным воспитанием, была присуща и старославянской азбуке. В ней каждая буква имела своё образное «отражение» и эмоционально-нравственный заряд (Аз-Буки-Ведаю-Глаголю-Добро-Есть-Жизнь…). Поэтому азбука служила одним из начал эйдопедагогики.

Однако «благодаря» Кириллу и Мефодию был осуществлен переход от старославянской азбуки к алфавиту с использованием упрощенных шрифтов и частично греческих (не несущих смысловой нагрузки) знаков, и буквы потеряли своё содержательное наполнение (хотя попытки сохранить его продолжались почти тысячу лет).

Теперь детям приходилось без какого-либо образно-эмоционального наполнения осваивать мало значащую для них информацию – от алфавита до текстов различных церковных книг. Роль обучения и воспитания взяла на себя церковь. Стали возникать школы мастеров грамоты и церковно-приходские школы. Основным способом запоминания стало механическое и многократное повторение – зазубривание. С первых шагов обучения «дитя погружается в бездну непонятного, даже бессмысленного, и ему другого выхода нет, кроме

зазубривания. Зазубрило оно азбуку, склады, начало читать первые слова. Что же ему дают читать? Молитвы. Символ веры, нравственные поучения. Их оно, конечно, совершенно не понимает, а только учит. Дальше ему предлагают Часослов, Псалтирь, Апостол… Что может понять дитя в Часослове и в Апостоле? Оно может только зубрить» [7, с. 66]. «Нужно заметить, что зубрёжка… была горькой участью не только иных детей или намеревавшихся поступить в духовное звание, но всех вообще, и детей бояр и даже царевичей» [7, с. 68-69].

С конца 16 века помимо школ стали возникать учебные заведения (училища), в которых учебный курс постепенно расширялся (появлялись новые дисциплины) и углублялся, но способ запоминания информации оставался неизменным. Всё это сказалось на качестве запоминания текстовой информации и на развитии памяти в целом.

Одним из классиков педагогики 16-го – 17-го века, который говорил о необходимости обучения с опорой на образы и, непосредственно, о необходимости развитии памяти был Ян Амос Коменский. Он на основе описания процесса обучения с использованием наглядных пособий (картин, таблиц, чертежей, окружающих объектов), которое дал Томмазо Кампанелла в своей работе «Город солнца» в начале 17-го века, подробно разработал и обосновал дидактическое требование наглядности, применял его на практике и ввёл в своих учебниках. «Протестуя против обычного в то время в школах словесно-схоластического метода преподавания, Коменский требует, чтобы обучение начиналось с вещей, явлений… Надо учиться, говорит Коменский, так, чтобы исследовались вещи, а не чужие наблюдения и свидетельства о вещах, чтобы при изучении слух соединялся со зрением и “слово с деятельностью рук”» [6, с. 75]. Коменский считал, что воспитание и обучение будет сильнее, если одновременно участвуют несколько органов чувств. Он требовал, чтобы учитель, что-то рассказывая детям, одновременно это изображал наглядно на стенах той же аудитории [6]. Осуждая механическую зубрёжку, Коменский утверждал, что ничего не следует заставлять выучивать кроме того, что хорошо понято.

«Говоря о последовательности обучения, Коменский советует сначала развивать чувства учащихся (так как без правильного умения наблюдать не может быть правильного обучения), затем память, далее мышление и, наконец, язык и руку…» [6, с. 76].

Многие не соглашались и не соглашаются с этим указанием, считая, что нужно развивать всё одновременно. Однако П.Ф. Каптерев тоже указывал, что для правильного формирования умственной деятельности необходимо последовательно развивать все органы чувств за счет развития тактильно-мышечных ощущений и представлений, зрительных, слуховых и начала теоретических мыслительных процессов [7]. Справедливость воззрений Коменского подтверждается и современными представлениями о сущности процесса запоминания с позиций нейрофизиологии: запоминание состоит в образовании сложных нейронных структур (сетей) путём установления между нейронами аксонных связей; эти связи возникают только в результате возбуждения нейронов и тем устойчивее, чем сильнее или продолжительнее было возбуждение; при этом надежность запоминания тем выше, чем разветвленнее сеть; степень и продолжительность возбуждения тем больше, чем активней воспринимается информация, что напрямую зависит от

подготовки учителей для школы будущего. Результатом поиска путей обновления образования является разработка стратегической инициативы «Педагог будущего» в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К.Минина. Преподавателями-участниками проекта предложена концепция разделения педагогического труда и основанная на ней система подготовки учителей. Основная цель проекта: получение нового качества подготовки педагога, обладающего наряду с основными дополнительными универсальными компетенциями [3; 4]. Разрабатываемая Мининским университетом модель разделения педагогического труда представляет собой гармоничную систему новой организации образовательной деятельности школы, основанной на введении дополнительных должностей профессионально подготовленных педагогов, облегчающих труд учителя. Мы предполагаем наличие в школе четырех новых педагогических профессий: учителя-предметника (эксперта, новигатора в предметной области), тьютора, модератора и корректировщика. Каждая из этих профессий достаточно уникальна, имеет свой функционал и требуемый набор компетенций [1].

Формулировка цели статьи. В рамках нашей статьи мы ограничимся более подробным описанием функционала одной из них – учителя-корректировщика и условий обучения студентов-будущих педагогов соответствующим дополнительным профессиональным действиям, направленным на коррекцию и гармонизацию образовательного процесса школы, в связи с тем, что в рамках эксперимента в течение трех лет нами были получены определенные результаты работы в этом направлении.

Изложение основного материала статьи. Профессия учителя-корректировщика не отменяет и не заменяет присутствующие в школах на сегодняшний день профессии школьного психолога и социального педагога. Несмотря на то, что в их деятельности возможны пересечения, деятельность корректировщика направлена на выявление и устранение отклонений именно в образовательном процессе. А его основной задачей должна стать гармонизация учебного процесса через диагностику и всесторонний анализ учебной деятельности обучающихся. Исходя из самого понятия «корректировщик», можно сделать вывод о его важной роли как педагогического посредника между всеми участниками образовательного процесса. В таблице 1 приведена разработанная нами функциональная карта педагога-корректировщика.

Психология

УДК 159.9:075

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ханжина Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ФУНКЦИЯМ, НАПРАВЛЕННЫМ НА КОРРЕКЦИЮ И ГАРМОНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ, В РАМКАХ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов экспериментальной апробации разрабатываемой Мининским университетом модели разделения педагогического труда и обучению студентов дополнительным педагогическим профессиям учителя-предметника (эксперта в предметной области), тьютора, модератора и корректировщика. Основное внимание в рамках статьи уделено психолого-педагогическим условиям обучения студентов-будущих учителей дополнительным профессиональным функциям, направленным на коррекцию и гармонизацию образовательного процесса, соответствующим компетенции учителя-корректировщика. Приводятся результаты проводимого в течение трех лет эксперимента по обучению студентов на базе образовательного учреждения – стратегического партнера вуза по реализации проекта.

Ключевые слова: учитель-корректировщик, компетенции, профессиональные функции, коррекция и гармонизация образовательного процесса

Annotation. The article describes the results of experimental testing model developed by the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University division of pedagogical work and teaching students additional educational professions subject teacher (subject matter experts), tutor, moderator and spotter. The focus of the article is given to psychological and pedagogical conditions of training of students-future teachers additional professional functions, aimed at correction and harmonization of the educational process, the relevant competence-spotter teacher. The results held within three years of the experiment on teaching students on the basis of an educational institution - a strategic partner of the university on the project.

Keywords: teacher-spotter, competence, professional features, correction and harmonization of the educational process.

Введение. В современных социально-экономических условиях осуществляется системное реформирование образования, обусловленное динамическими изменениями в обществе. Традиционная роль учителя дополняется многочисленными новыми функциями. Ему необходимо быть и организатором коммуникации, и экспертом, и проектным руководителем, и корректировщиком проблемных образовательных ситуаций. Особое значение при этом приобретает изменение существующей традиционной системы высшего педагогического образования, предполагающее новое качество

развитости чувств и эмоций, а разветвленность сети тем выше, чем больше задействовано каналов восприятия.

Подход эйдопедагогики соответствует этим представлениям: только развив способность ребенка к активному многоканальному (полимодальному) восприятию, возникающему благодаря разноплановым вербально-образным ассоциациям, можно успешно осваивать необходимую учебную информацию, одновременно изучая и превращая в навыки специфическими методы запоминания (методы эйдетики) как универсальные учебные действия.

В российской педагогике 17- 18 веков механическое заучивание особенно вошло в силу в период «онемечивания» образования, начиная с Петра первого. В результате принципы наглядности и понятности практически исчезли из образовательного процесса. С этим очень активно, но не слишком успешно (ведь страной, наукой и образованием фактически «управляли немцы») боролись М.В.Ломоносов, В.Н. Татищев и другие великие ученые-просветители.

«Борясь за прочность усвоения знаний, М.В. Ломоносов категорически отвергал зубрежку, требовал понимания и осознанного восприятия учебного материала. Ломоносов считал, что основательному, прочному освоению знаний способствует применение наглядности, конкретного фактического материала… Принцип наглядности трактовался ученым в тесной зависимости с принципом связи теории и практики. Созданием новых условий и ситуаций в обучении он добивался формирования исследовательских качеств у гимназистов. Такое понимание принципа наглядности было передовым для своего времени, своеобразным, научно обоснованным. В этом он пошел дальше Яна Амоса Коменского. [2 с. 149].

В 19-м веке великий русский педагог К.Д. Ушинский также обращал большое внимание на необходимость развития памяти учащихся, но, в отличие от Я.А. Коменского, он не отрицал и механического запоминания, указывая на его необходимость в некоторых случаях. «...Сколько бы мы ни старались внести рассудочный элемент во всё ученье дитяти, всегда останется много и очень много такого, что может быть взято механической памятью. Вот почему ученье никак не должно пренебрегать этой памятью, хотя и не должно, с другой стороны, на ней одной только основываться, как это часто было в старинных схоластических школах» (К. Д. Ушинский, Собр. пед. соч., т. II, с. 178—179) [4].

«Сознавая всю важность первых ассоциаций следов, составляющих фундамент памяти, воспитатель должен позаботиться, чтобы при начале обучения и изучения каждого предмета были заложены самые прочные осознанные ассоциации. “Начатки знаний, сообщаемых детям, очень легко исчезают, потому что ни к чему не прикрепляются в их пустых головках, и очень часто чудеса памяти сменяются в детях чудесами забвения”» [16, с.165], [8].

К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что фундаментом памяти являются ассоциации. А именно образное и ассоциативное мышление, как уже отмечалось, лежит в основе эйдопедагогики. Следуя советам К.Д. Ушинского, строить этот фундамент необходимо начинать как можно раньше, т.е. в дошкольном возрасте. Но в современной педагогике пока нет занятий с дошкольниками непосредственно по развитию памяти. Считается, что при зазубривании считалок, стишков, песенок и т.д. память разовьётся сама…

Развитие памяти в советской системе образования.

В советское время вопросами изучения памяти занимались психологи и нейрофизиологи. Известные советские учёные, такие как Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия внесли большой вклад в развитие психологии памяти. Ими были изучены не только обычные способы «работы памяти», но и проведены исследования исключительных случаев памяти, «что позволило вскрыть некоторые её механизмы, обычно не обнаруживающие себя с достаточной ясностью» [11, с. 584].

Большая роль в изучении памяти дошкольников по праву принадлежит З.М. Истоминой, которая провела ряд серьёзных педагогических исследований в этом направлении. Эти исследования помогли решить ряд задач: выявить условия, при которых дети начинают выделять цель – запомнить и припомнить; изучить ранние, первичные формы произвольной памяти [11].

Следует отметить критические замечания в адрес мнемотехники известного советского психолога Г.И. Челпанова. Он считал, что необходимо не просто учить искусственно запоминать информацию, а развивать память. Методы мнемоники сами по себе память не развивают, они только помогают запомнить определенный объем информации. «Я не отрицаю, что у того или другого индивидуума память развивается до известного естественного предела, но я решительно отрицаю, чтобы при помощи мнемоники можно было бы изменить природную память. А если так, то ясно, что задача воспитания памяти состоит не в том, чтобы какими-нибудь сомнительными путями улучшить память, а в том, чтобы усваиваемые нами знания сделать возможно более прочным нашим достоянием. Самое большее, о чем мы можем заботиться, так это о том, чтобы воспринимаемое оставляло бы в нас более глубокий след. Таким образом обеспечивается сохранение представления на более продолжительный срок, а вместе с этим открывается возможность для восприятия новых представлений» [11, с. 629].

Слова Г.И. Челпанова говорят о том, что одной мнемотехники недостаточно. Как же сделать так, чтобы изученное «оставляло… более глубокий след»? Именно на этот вопрос и отвечает эйдопедагогика: путем сохранения информации на основе развитого с помощью комплекса педагогических средств полимодального вербально-образного ассоциативного восприятия.

К сожалению, несмотря на активное развитие психологии памяти, в педагогических трудах советского времени эта тема практически не отражена. Отсутствуют методики развития памяти и запоминания. Даже методы мнемоники в советских школах использовались крайне редко, а тех педагогов (таких, как В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили), которые успешно их применяли и достигали положительных результатов, считали новаторами. Почему же, например, успешно демонстрировавшийся В.Ф. Шаталовым эйдетический метод опорных сигналов зачастую не давал заметного эффекта в работе других педагогов? По нашему мнению, именно потому, что его освоению школьниками не предшествовало развитие у них способности к мгновенному (эмоционально подкрепленному индивидуальными, а не навязанными образами) ассоциативному восприятию.

Современное состояние эйдопедагогики.

формирование культуры ценностного отношения к эмоциям, расширение представлений студентов о многообразии эмоциональных переживаний, о механизмах перехода одних эмоций в другие и способах преобразования негативных эмоций в позитивные, овладение конструктивными стратегиями совладания со стрессами, основанными на развитых способностях эмоционального самопознания.

Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. С. 78-86.

2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.

3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М., Политиздат, 1978. –272 с.

4. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2002. –464 с.

5. Мещерякова И.А., А.В. Иванова Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. – 2004, №2. – С. 5 – 10.

6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

7. Шабанова Т.Л. Изучение особенностей эмоциональной сферы педагогов как компонентов эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности // Наука и школа. – 2011. – №2. С. 92-96

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

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

результат говорит о низкой способности понимать и контролировать свои и чужие эмоции. Готовя студентов к предстоящей профессиональной деятельности важно обращать внимание на развитие способностей к эмоциональному самопознанию и самообладанию и конструктивному влиянию на эмоциональные переживания окружающих.

Также мы изучили стратегии саморегуляции у студентов в условиях стресса как важную составляющую эмоционального развития. У всех студентов доминирует стратегия агрессивного поведения и избегания в разрешении стрессовых ситуаций. У студентов факультета физической культуры, лингвистов и психологов выявлены низкие значения стратегии вступления в социальный контакт при разрешении стрессовых ситуаций. Были выявлены и позитивные тенденции. Студенты факультета физической культуры имеют низкие значения импульсивного поведения в стрессовых ситуациях и склонны к обдуманным действиям. Студенты исторического направления наиболее склонны по сравнению с остальными студентами к вступлению в социальный контакт при совладании со стрессами.

Выводы. Таким образом, наше исследование показало следующее.

1) Выявлены высокие значения тревожности у студентов-историков и студентов-психологов. У студентов-лингвистов и студентов факультета физической культуры показатели тревожности находятся в диапазоне умеренных значений. Самыми устойчивыми к состоянию тревоги являются будущие учителя физкультуры.

2) У всех студентов в стрессовых обстоятельствах ниже нормы показатели эмоций интереса, радости, удивления и выше нормативных значений показатели эмоций горя, гнева, презрения, страха. Самый неблагоприятный эмоциональный профиль в стрессовых ситуациях у студентов-психологов. Самые эмоционально-уравновешенные – студенты факультета физической культуры.

3) Результаты исследования ценностных переживаний показали, что первое место в иерархии у студентов лингвистического и исторического направления занимают коммуникативные эмоции, у студентов-психологов доминирует гедонистическая направленность (потребность в удовольствиях), у студентов направления физической культуры – праксическая (потребность в успехе) эмоциональная направленность.

4) У всех испытуемых студентов выявлен средний уровень эмоционального интеллекта. Хуже всего у всех студентов развиты способности внутриличностного эмоционального интеллекта и управления эмоциями. По показателю межличностного эмоционального интеллекта студенты-историки превосходят остальных.

5) Изучение доминирующих стратегий поведения в преодолении стрессовых ситуаций показало, что у всех студентов доминируют неконструктивные реакции: агрессивное поведение и избегание проблем. Также выявлены низкие значения конструктивной стратегии вступления в социальный контакт у студентов факультета физкультуры, лингвистов и психологов и низкие значения ассертивного поведения и осторожных действий у психологов.

6) Необходима продуманная система психологического сопровождения эмоционально-личностного развития студентов-будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки, предполагающая, в первую очередь,

Несмотря на главенство «левополушарного мышления», в современной системе образования присутствуют элементы, способствующие эйдетическому восприятию знаний.

Что осталось в эйдопедагогике от «первобытно-общинного метода» и как это используется сегодня? Мы предполагаем, что наскальная живопись «переродилась» в метод пиктограмм. Как показала практика, он может успешно применяться как в работе со взрослыми, так и с детьми, включая дошкольников, которые, владея методом пиктограмм, легко составляют конспекты занятий, не умея при этом писать.

Ритуальные танцы «превратились» в метод эмпатии – вживание в образ какого-либо объекта, и частично используются в обучении мастерству балета и в «спортивной педагогике» (спортивные танцы, фигурное катание, синхронное плавание и другие виды спорта) для лучшего запоминания нужных движений. Обращают на себя внимание «поэтические» названия и описания приёмов древних единоборств («Одинокий тигр появляется из пещеры», «Ядовитая змея выбрасывает яд» и др.3). Задача таких описаний – дать обучаемому наиболее яркое, выразительное и эмоционально-образное (т.е. эйдетическое), а потому хорошо запоминающееся представление о приёме.

В дошкольной педагогике эйдетические приёмы запоминания движений очень в ограниченном количестве присутствуют в методиках проведения музыкальных занятий и занятий по физической культуре.

Достаточно широко представлены игры, способствующие развитию памяти "методом натаскивания"4.

Тактильному каналу восприятия информации в сегодняшней дошкольной педагогике практически не уделяется никакого внимания. А ведь, например, узелковое письмо могло бы способствовать развитию правого полушария мозга, а, следовательно, и развитию образно-ассоциативного мышления, которое лежит в основе эйдопедагогики.

В пособиях по развитию памяти для детских садов упор зачастую сделан исключительно на левое полушарие, а образная память даже не упоминается, и такое положение сложилось не сегодня5.

Можно ли говорить, что в целом эйдопедагогика сегодня проявляет себя в реализации известного и общепризнанного принципа наглядности [6]?

Наглядность способствует лучшему пониманию информации, и в этом её основной смысл. У школьного педагога – большой арсенал наглядных пособий, поясняющих принцип действия рассматриваемых объектов, скрывающих внутреннюю сущность изучаемых процессов. Это и действующие модели, и плакаты, и слайды и пр. В дошкольной педагогике различные дидактические материалы используются не менее широко. Однако здесь они

---

3 Приёмы кунг-фу стиля Шаолинь. - http://webmyoffice.ru/site/51/444/

4 Юрченко Е. М. Вся жизнь - игра. - Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2008.
http://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2012/05/05/igry-na-razvitie-pamyati-i-vnimaniya

5 Л.М. Житникова. Учите детей запоминать / Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1972, 1978, 1985.

носят преимущественно внешне-иллюстративный характер. Например, чтение сказки дополняется демонстрацией кукол или картинок с образами героев. Но навязывание внешней, чужой ассоциации между образом и словом ведёт к «ленивому восприятию», мешает развитию воссоздающего воображения и не способствует развитию памяти. В любом мультфильме слово и образ уже однозначно соединены создателями. Не случайно у современных детей, проводящих много времени у телевизора, отсутствует тяга к самостоятельному чтению, а среди множества игр, связанных с конструированием, наибольшей популярностью пользуются «Лего» с детальнейшими пояснениями в картинках, «что куда нужно вставить».

Эйдопедагогика обеспечивает, в первую очередь, формирование вербально-образных ассоциаций, тем самым стимулируя воссоздающее воображение, и поэтому способствует развитию памяти, одновременно являясь необходимой ступенькой к формированию у ребёнка творческих способностей и развитию речемышления.

Таким образом, между поверхностной наглядностью и эйдопедагогикой – не просто большая, а принципиальная разница.

А ведь именно активное использование образного мышления в обучении детей может дать положительные результаты, особенно – в работе с детьми, которые относятся к неуспевающим. Примером может служить описанная ниже ситуация, которая сложилась во время работы одного из авторов в начальной школе.

Привели ко мне в класс цыганёнка. Родители (бабушка в красивой цыганской юбке и более современная мама-цыганка) сразу предупредили, что ребёнок учиться не хочет, в предыдущей школе учителя жаловались на успеваемость, а по предметам у него сплошные двойки. Это была середина второго класса.

Мальчик оказался достаточно спокойным, но педагогически запущенным ребёнком, успеваемость на «три пишу, два в уме». Зато песни пел – заслушаешься и рассказывал много интересных историй о жизни цыган. Прошла четверть и по итогам аттестации у ребёнка стали «выводиться» неудовлетворительные отметки. Родители особо не переживали и на мои увещевания о том, что нужно делать домашние задания с ребёнком, отвечали: «Да не кручинься так, милая. Мы его в 15 лет женим и в табор пойдет».

«Светлое пятно в конце туннеля» появилось не сразу. На мысль меня натолкнуло очередное выступление ребёнка у доски. Вместо выученного стихотворения С. Есенина он спел красивую цыганскую песню. Я поняла, что личность этого ребёнка неотделима от табора. Значит, на этом и нужно строить обучение.

За одну четверть ребёнок исправил все оценки и имел твёрдые «три», а по некоторым предметам и четвёрки. По математике все задачи мы решали с переводом на цыганскую жизнь. Таблицу умножения легко изучили по цыганским бытовым предметам. Например, таблицу умножения на два – на сапогах цыгана, на три – на колёсах у трёхколёсной кибитки, на четыре – на подковах лошадей и т.д. По русскому языку повысили успеваемость, т.к. выполняли задания в форме писем к цыганскому Барону. Большой интерес проснулся у ребёнка к литературе, а особенно к поэзии. Все стихи мальчик перекладывал на цыганские мотивы и легко их запоминал в форме песен. За четверть он выучил больше стихов, чем его одноклассники за год. Очень

Подверженность негативным и тревожно-депрессивным эмоциям и неспособность перенаправлять их, сознательно вызывая у себя положительные эмоции, особенно в сложных и напряженных ситуациях, искажает процесс личностного и профессионального развития молодых людей. Происходит ослабление мотивации, инициативы, творчества, самостоятельности, усиливается действие психологических защит. Например, недостаток радости снижает толерантность к фрустрации, препятствует проявлению альтруизма и эмпатии в общении, ухудшает продуктивность познавательных процессов и способностей. Низкая степень интереса препятствует мотивации и жизненной активности. Неспособность переживать удивление нарушает регуляцию поведения в критических ситуациях. Следовательно, необходимо расширять представления студентов о многообразии эмоциональных переживаний в любых ситуациях, о механизмах перехода одних эмоций в другие и способах преобразования негативных эмоций в позитивные для оптимизации своего настроя и достижения наивысшей продуктивности в решении своих проблем.

Далее мы выявляли и сравнивали эмоциональную направленность личности, исходя из классификации эмоций Б.И. Додонова. В основе его классификации представлены эмоции, в которых человек чаще всего испытывает потребность и которые придают непосредственную ценность самому процессу его деятельности. Эмоциональная направленность влияет на систему ценностей и предпочтений, составляя иерархию потребностей [3]. Согласно полученным нами данным, объединяет всех обследованных студентов эмоциональная направленность на переживание эмоций успеха и радости от общения. Однако были выявлены различия в показателях ценностных эмоций. Исходя из полученных результатов, первое место в иерархии ценностных эмоций у студентов лингвистического и исторического направлений занимают коммуникативные эмоции. У этих студентов ярко выражена потребность в общении, дружбе, эмоциональной привязанности. У студентов-психологов доминирует гедонистическая направленность, проявляющаяся в ценности комфорта, состояния безмятежности и уюта. А у студентов направления физической культуры – праксическая эмоциональная направленность, проявляющаяся в высокой потребности переживания успеха от работы. Согласно, нашим данным, в большинстве случаев ценностные эмоции студентов соответствуют специфике будущей профессиональной деятельности. Однако педагогическая профессия относится к особым видам деятельности, она сложная, многоплановая, эмоционально творческая, поэтому необходимо формирование у студентов культуры ценностей разнообразных эмоциональных переживаний.

Важную роль в развитии эмоциональной сферы играет эмоциональный интеллект. Никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, понимать свои переживания и эмоциональные состояния других, а во-вторых, управлять своими и чужими эмоциями [1]. Распознавание и адекватная передача эмоций – достаточно сложный процесс, требующий от человека определенных знаний, определенного уровня развития. Поэтому мы провели измерение эмоционального интеллекта у студентов. В целом у испытуемых студентов выявлен средний уровень эмоционального интеллекта. Однако показатели управления эмоциями (УЭ) и внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) существенно ниже нормы у всех четырех групп студентов. Этот

психоанализа, экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, что в жизни любого человека тревога играет важную роль, являясь основным фактором развития личности. Направление эмоционального развития личности будет зависеть от того, как человек интерпретирует для себя ее сигналы и отвечает на них. Осознаваемая и контролируемая тревога мотивирует молодого человека к активности, к преодолению трудностей, достижению успехов Патологическая тревога сковывает человека, лишая его индивидуальности и возможности жить творческой и полноценной жизнью.

У студентов-лингвистов и студентов факультета физической культуры показатели тревожности находятся в диапазоне умеренных значений. Эти студенты характеризуются способностью конструктивно взаимодействовать со своей тревогой: осознавать и контролировать интенсивность своих тревожных переживаний. Высокие значения ситуативной тревожности выявлены у студентов-историков и личностной тревожности у студентов-психологов. Высокий уровень значений свидетельствует об интенсивной, неконтролируемой тревожности. Неосознанная и высокоинтенсивная тревога трансформируется в тревожность – устойчивое личностное образование, имеющее собственную побудительную силу и константные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений. Высокотревожные студенты часто находятся в состоянии скованности, нервного напряжения, озабоченности, отмечают отсутствие душевного покоя и внутренней уверенности. Высокая тревожность является серьезным барьером на пути развития личности, создавая ситуацию замкнутого психологического круга [6]. Тревожные личности в связи с прогнозированием неудач обычно предпочитают избегать трудностей и из-за этого находятся в состоянии неудовлетворённости собой. Отсутствие успеха и дефицит позитивной самооценки в свою очередь еще больше усиливает тревожность. Кроме этого вызванное эмоциональным неблагополучием (тревожностью) постоянное напряжение приводит к эмоциональному выгоранию. Поэтому необходима специальная психологическая работа с будущими учителями по осознанию проявлений тревожности, особенно ее замаскированных форм, и обучению их способам ее регуляции.

Далее мы исследовали у студентов целостные профили дифференциальных эмоций в стрессовых обстоятельствах. Американский психолог К. Изард считал, что основу эмоциональной жизни человека составляют 10 базовых эмоций: интерес, радость, удивление, горе, гнев, презрение, отвращение, страх, стыд, вина. Каждая из этих эмоций обладает «уникальными мотивационными свойствами и специфической формой переживания» [4]. Студентам предлагалось оценить у себя степень выраженности каждого эмоционального переживания в стрессовых, эмоциогенных ситуациях. Затем высчитывались средние значения по группам испытуемых, на основе которых были построены профили эмоций, которые сравнивались с нормативным возрастным профилем. У всех студентов были выявлены низкие показатели эмоций интереса, радости, удивления и высокие значения эмоций горя, гнева, презрения, страха. При этом студенты лингвистического направления испытывают страх в большей степени, чем все остальные. Самые высокие показатели негативных (горя, гнева, отвращения, презрения) и тревожно-депрессивных (страха, стыда, вины) эмоций выявлены у студентов-психологов. Самые низкие – у студентов факультета физкультуры.

нравилось ребёнку изучать природоведение. Во втором классе он стал интересоваться программой третьего класса, особенно природными зонами, мотивируя это тем, что цыгане кочующий народ и неизвестно, где придётся в жизни оказаться. У ребёнка появилась цель: стать Бароном, а значит умным, образованным, справедливым и всеми уважаемым цыганом. Очень жаль, что я не знаю дальнейшей судьбы этого мальчика, т.к., закончив второй класс, он уехал с табором путешествовать по просторам нашей Родины. Но очень хочется верить, что это наше короткое общение успело оказать положительное влияние на формирование личности ребёнка.

Приведенный пример показывает успешность и подтверждает необходимость использования эйдопедагогики в работе с детьми.

Но, к сожалению, большинство педагогов, даже понимая необходимость введения отдельных занятий по развитию памяти, перекладывают это на психологов (невропатологов), мотивируя недостатком часов и отсутствием разработанных методик. Частично образно-ассоциативные методы запоминания информации преподаются детям в частных и единичных государственных образовательных организациях Петербурга, Челябинска, Екатеринбурга, Москвы, Самары, Запорожья (Украина), Киева (Украина). Но начинать эту работу нужно значительно раньше, не упуская «благоприятного дошкольного» возраста.

Выводы. Начиная с древности, принципы эйдетики органично были внесены в жизнь человека, в его основные виды деятельности. В обмене и сохранении информации преобладала работа правого полушария мозга, что способствовало развитию эйдетизма как одного из необходимых условий жизнедеятельности. По мере развития речи, письменности и абстрагирования понятий информационный обмен всё больше отрывается от правого полушария, и всё больше перекладывается на левое полушарие. Сегодня процесс этого отрыва завершается практически полным исключением правого полушария из запоминания информации (компьютеризация, алгоритмизация), а значит, потерей эйдетической компоненты в информационном обмене.

Школьные программы активизируют преимущественно левое полушарие мозга (математика, русский язык, английский язык, история, биология, информатика). Предметы, которые способствуют развитию образного восприятия, сведены к минимуму (геометрия, литература) или совсем исключены из программы (черчение, астрономия).

Даже программы дошкольного образования направлены большей частью на развитие левого полушария и почти не используют на практике эйдетические методы восприятия и запоминания информации, несмотря на то, что дошкольный возраст является для этого наиболее благоприятным: ведь именно в дошкольном возрасте ребёнку свойственен эйдетизм как одна из стадий его развития.

В связи с этим возникает острая необходимость в создании учебно-развивающего курса для детей дошкольного возраста, знакомящего с эйдетическими методами восприятия и запоминания, которые не просто помогали бы сохранять в памяти информацию, но и способствовали параллельному развитию памяти (увеличению объёма памяти, долготы запоминания и др.).

Память детей с каждым годом заметно ухудшается. Это утверждают педагоги, родители и даже сами дети. А поскольку память – фундамент

образования, требуется неотложные меры, препятствующие указанной тенденции, иначе неизбежны катастрофические последствия.

Наши предки, зависимые в гораздо большей степени, чем мы, от окружающей природы, имели о ней множество сведений; владели тонкостями многих ремесел; знали наизусть множество древнейших баллад, сказаний, песен, присловий, даже при неумении читать. Народный фольклор передавался от поколения к поколению из уст в уста практически без искажений, что позволило сохранить его до наших дней. Можно предполагать, что память у наших предков была намного лучше, чем у наших современников.

Неизбежные этапы развития цивилизации (развитие речи – развитие письменности – развитие государства – развитие науки) привели к снижению роли эйдетизма в жизни большинства людей, вытеснив его в сферы искусства, изобретательства и другие области преимущественно творческой деятельности. Особенно негативную роль в вытеснении эйдетических методов восприятия и запоминания информации сыграло средневековое религиозное образование.

В современном образовательном процессе эйдетическое восприятие используется в первую очередь при реализации принципа наглядности. Однако способ его реализации, в первую очередь – в дошкольной педагогике – зачастую ведёт не к улучшению, а к ухудшению памяти и потере ресурсов развития творческих способностей.

В сегодняшней практике развитие памяти дошкольников происходит опосредовано, (благодаря заучиванию считалок, стихов и пр.) и бессистемно, а недостаток памяти пытаются хотя бы частично компенсировать использованием некоторых приёмов мнемотехники.

Между тем чтению, счету и другим дисциплинам учат специально, с множеством правил, педагогических приёмов и т.п. А педагогических технологий, направленных на развитие памяти, практически нет, что показывает непродуманность системы обучения и безразличное отношение к результатам обучения.

В связи с вышеизложенным сегодня особую актуальность приобретает изучение и практическое использование педагогического наследия наших далёких предков. Оказывается, в нашем основательно забытом прошлом была и методики развития памяти, и специальные приемы запоминания. Мы же в современном мире, постоянно увеличивая количество информации, не заботимся о том, чтобы с детства учиться выделять из информационного шума содержательную часть, хорошо ее знать без подсказки компьютера и уметь ею пользоваться самостоятельно и в нужное время.

Итогом научно-исследовательского процесса, сосредоточенного на решении указанной проблемы, по нашему мнению, должны стать на первом этапе учебно-методические комплексы, непосредственно направленные на развитие цепкой и надежной образно-ассоциативной памяти ребенка, а на втором этапе – внедрение эйдопедагогики во все сферы образовательной деятельности.

Послесловие д.п.н. И.Ю. Матюгина, основателя российской «Школы эйдетики» (г. Москва):

«Практиками будут приветствоваться новые способы активизации памяти и в жизни, и в учебном процессе. Ожидание этого слишком затянулось.

компоненты эмоционального интеллекта и поведенческие стратегии преодоления стрессов.

Изложение основного материала статьи. Проблема эмоционального развития личности в психологии является одной из самых сложных и малоизученных [8]. Существуют противоречивые мнения относительно данной проблемы. Ряд психологов (К.Изард, Ч.Остер, П.Экман и др.) считают, что эмоциональная система является врожденной и самой зрелой по сравнению с другими подсистемами личности. Другая точка зрения заключатся в том, что эмоциональная сфера, как и все психические процессы, развивается (В.Вилюнас, М. Льюис, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, П.М. Якобсон и др.). Концептуальные интерпретации механизмов эмоционального развития личности являются чрезвычайно разносторонними и противоречивыми. Отмечается роль в эмоциональном развитии когнитивных процессов (Д. Гоулмен, Р.Лазарус, Дж. Мейер, Д. Равен, Р.Стернберг, П. Сэловей, А. Эллис, И.Н. Андреева И.Н., Е.В. Либина, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков и др.), мотивов и ценностей (П.П. Симонов, Б.И. Додонов, В.К. Вилюнас и др.), качеств индивидуальности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.В. Белоус, В.С. Мерлин, А.Е. Ольшанникова, В.М. Русалов, А.Маслоу, Х. Томэ и др.). Согласно имеющимся исследованиям, направлениями эмоционального развития являются постепенная дифференциация эмоций и чувств; вербализация – осознание своих чувств и чувств другого человека; расширение круга объектов и субъектов, вызывающих эмоциональный отклик; обогащение переживаний, формирование способности регулировать и контролировать чувства. Например, В.К. Вилюнас характеризует становление эмоционального мира как достижение богатства, автономности и стабильности механизмов регуляции [2]. Опираясь на имеющиеся исследования, мы выделили в качестве основных характеристик, определяющих показатели эмоционального развития личности студентов: тревожность как интегральное эмоциональное качество; дифференциальные эмоции, характеризующие систему эмоциональных отношений личности; эмоционально-ценностные переживания как мотивационные факторы поведения; способность к эмоциональному познанию, определяемую через показатели эмоционального интеллекта и стратегии поведения в стрессовых ситуациях.

В исследовании приняли участие студенты вторых и третьих курсов в количестве 60 человек исторического, лингвистического, психологического, физкультурного профилей подготовки. Из них 43 девушки и 17 юношей. Возраст испытуемых составлял 19-21 год.

Использовались следующие методики: «Шкала самооценки тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда в адаптации А.Б. Леоновой, М.С. Капицы, 2003, «Шкала оценки значимости эмоций» Б.И. Додонова, «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина, «Шкала SACS («Стратегии преодоления стрессовых ситуаций») С. Хобфолла, переведенная и адаптированная Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой.

На первом этапе нами исследования нами измерялись показатели ситуативной и личностной тревожности как интегрального эмоционального свойства личности, влияющего на все внутриличностные процессы. Мы разделяем мнение ведущих представителей крупнейших научных школ

Ключевые слова: эмоциональная сфера, тревожность, дифференциальные эмоции, эмоциональный интеллект, ценностные эмоции, стратегии преодоления стрессовых ситуаций.

Annotation. The article presents the results of a comparative analysis of the features of the emotional sphere in pedagogical high school students from different directions and training profiles: anxiety as an integral emotional qualities; differential emotions that characterize the system of emotional relations of the person; emotionally valuable experience as the motivational factors of behavior; ability to emotional cognition as determined by indicators of emotional intelligence and behavior strategies in stressful situations.

Keywords: emotional sphere, anxiety, differential emotions, emotional intelligence, values, emotions, strategies for coping with stressful situations.

Введение. В настоящее время педагогическими вузами в нашей стране решаются задачи нового качества подготовки учителя для школы будущего. Современному педагогу необходимо быть не только образованным, технологически подготовленным к новым образовательным условиям, но и психологически зрелым. Требования к учителю сегодня значительно выросли. Хороший педагог помимо традиционных характеристик: любви к своей профессии и умения находить индивидуальный подход к каждому ребенку, – должен быть еще и навигатором изменений, и проектным руководителем, и организатором коммуникаций [9]. Для успешного выполнения традиционных и новых функций необходимо обладать достаточными эмоциональными ресурсами, сохраняя внутреннюю устойчивость и не допуская профессионального выгорания.

Сензитивным периодом для окончательного формирования системы эмоционального функционирования личности является юношеско-студенческий возраст. Механизмы эмоциональной саморегуляции будущего учителя закладываются в период взросления и профессионального становления в условиях обучения и прохождения педагогических практик в реальной образовательной среде [7]. Однако, факты наблюдения и результаты имеющихся исследований свидетельствуют о трудностях эмоционально-личностного развития современных студентов, которые проявляются в страхе перед будущим, неготовности к изменениям, тревожно-депрессивных переживаниях неуверенности и одиночества [5]. В связи с вышесказанным изучение показателей развития эмоциональной сферы будущих педагогов и психологическая помощь в приобретении эмоциональной самоэффективности является важной составляющей профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе. При этом психологическая работа будет более эффективной, если она осуществляется дифференцированно с учетом направленности личности студентов, их интересов, соответствующих профилю обучения, и специфики будущей профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Целью проведенного нами исследования был сравнительный анализ особенностей развития эмоциональной сферы у студентов педагогического вуза разных направлений и профилей подготовки: исторического, лингвистического, физкультурного и психологического. Были изучены показатели ситуативной и личностной тревожности, профили дифференциальных эмоций в стрессовых ситуациях, ценностные эмоции,

Как сделать, чтобы это быстрее пришло в институты, школы, сады?
То, что предлагают авторы, ценно, – они на пути к этому!»

Литература:

1. Баддли А., Айзенк М., Андерсон М. Память. – СПб.: Питер. 2011. – 560 с.
2. Буторина Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века. – Архангельский государственный технический университет, 2005. – 298 с.
3. Выготский Л.С. Эйдетика. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 656 с.
4. Данилов М. А. Дидактика К. Д. Ушинского / под ред. Е. Н. Медынского; Академия педагогических наук РСФСР. Институт теории и истории педагогики. – М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 171 с.
5. Ибука Масару После трёх уже поздно. – М.: Альпина нон-фикшн, 2012. – 224 с.
6. История педагогики / Под ред. Н.А. Константинова. – М.: Академия педагогических наук, 1955. – 588 с.
7. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.
8. Лимонцева Г. В. К.Д. Ушинский о нравственном значении внимания и памяти в формирование личности / Г. В. Лимонцева // Психология: проблемы практического применения: материалы международной научной конференции (г. Чита, июнь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 39-46.
9. Льюис-Уильямс, J.D. Загадка Палеолитической наскальной живописи. – В кн.: Семьдесят больших тайн древнего мира: открытие тайн прошлых цивилизаций. / под ред. Б.М. Фагана. – Лондон: Темза и Гудзон, 2001. – с. 96-100.
10. Почерников А.Ю. Забытые письмена славян. Был ли грамотен наш предок? – М.: Концептуал, 2013. – 176 с.
11. Психология памяти / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 656 с.
12. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / Под общ. ред. М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. – СПб.: КАРО, 2014. – 112 с.
13. Словарь иностранных слов/18 изд. – М.: Русский язык, 1989, 624 с.
14. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 2/ Под ред. Д.Ушакова.- М.: ТЕРРА, 1996. – 520 с.
15. Утченко С.Л. Цицерон и его время. – М.: Мысль, 1986. – 390 с.
16. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 4: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (2); сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепрова. – М.: Дрофа, 2005. – 541 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

УДК: 377

Педагогика

кандидат экономических наук, проректор по организационно-правовым и экономическим вопросам Рожков Артемий Игоревич
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры логопедии Приходько Оксана Георгиевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
доктор психологических наук, профессор лаборатории инклюзивного образования Левченко Ирина Юрьевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Мануйлова Виктория Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Гусейнова Аща Айирмагомедовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые аспекты развития системы инклюзивного профессионального образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; раскрываются механизмы взаимодействия Федерального методического центра и базовых профессиональных образовательных организаций, созданных в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование; Федеральный методический центр; базовые профессиональные образовательные организации; «Доступная среда».

Annotation. the article considers the key aspects of development of system of inclusive vocational education of students with disabilities and the limited possibilities of health; the mechanisms of interaction between the Federal methodological center and the basic professional educational organizations established in the constituent entities of the Russian Federation.

Keywords: inclusive vocational education; Federal methodological center; basic professional educational institution; "Accessible environment".

Введение. Обеспечение безбарьерного доступа инвалидов к профессиональному образованию, в том числе – среднему профессиональному,

Литература:

1. Аверьянова И.С. Проблема в развитии межличностной коммуникации у подростков с ЗПР / Современное состояние психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции.. 2015. С. 6-8.
2. Бганко О.Д. Аксиологизация образования как условие духовно нравственного воспитания / Материалы III международной научно-практической конференции «Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодёжи. – М., 2015. – С. 95-101
3. Веселова Т.С., Кудрявцев В.А. Социальные установки и ценностные ориентиры у подростков с нормативным и задержанным темпом психического развития / Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1546.
4. Егорычева И. Д. Самореализации во времени/пространстве онтогенеза. Подросток и самореализация / И. Д. Егорычева. - М.: Изд-во МПСУ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2013. - 192 с.
5. Косикова Л.В. Особенности социального взаимодействия подростков с ЗПР / Сборник материалов международной научной конференции «Теория и методика обучения и воспитания в России и за рубежом. – М., 2014, - С. 133-135.
6. Кудрявцев В.А., Воробьёва А.В. Эмоционально-личностные особенности подростков с ЗПР / Современные тенденции в научной деятельности VII Международная научно-практическая конференция. Научный центр "Олимп". 2015. С. 790-796.
7. Матанцева Т. Н. Личностная саморегуляция как фактор саморазвития подростков с задержкой психического развития//Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 1 (1). С. 255-265.

Психология

УДК 159.9:075

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Шабанова Ксения Владимировна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье приведены результаты сравнительного анализа особенностей развития эмоциональной сферы у студентов педагогического вуза разных направлений и профилей подготовки: тревожности как интегрального эмоционального качества; дифференциальных эмоций, характеризующих систему эмоциональных отношений личности; эмоционально-ценностных переживаний как мотивационных факторов поведения; способности к эмоциональному познанию, определяемой через показатели эмоционального интеллекта и стратегий поведения в стрессовых ситуациях.

Младшие подростки с ЗПР нуждаются в дополнительной мотивации к действию, а также нуждаются в коррекции и дополнительном, более глубоком изучении ценностных ориентаций.

Результаты цветовых выборов указывают на преобладание у подростков с ЗПР повышенной возбудимости, стремления производить впечатление в обществе, проявление максимализма, увлеченности. Среди “отвергаемых” цветов в контрольной группе выделились красный (8,5%) и фиолетовый (8,5%), что говорит о состоянии эмоциональной напряженности из-за каких либо неудачных попыток достичь взаимопонимания и чувстве неуверенности в себе и своих силах. У основной группы – черный, желтый, синий. Данные показатели характеризуются как состояние общего беспокойства в связи с подавленным и срытым желанием получить поддержку, помощь, отказом договариваться и идти на компромисс, а также стремлением к подавлению негативных эмоций и агрессии, выражающихся в неустойчивом настроении.

У младших подростков контрольной группы предпочитаемыми цветами были синий (40%), зеленый (20%) и черный (11,4%). Совокупность синего и зеленого цветов свидетельствует о состоянии удовлетворенности, спокойствии, стремлении к расслаблению, нежелании участвовать в конфликтах, избегание стрессовых ситуаций. Выбор черного цвета объясняется тем, что у младших подростков в норме наблюдается тенденция к сильным переживаниям на возникающие проблемы, проявляющаяся в повышенной тревожности, стремлении избежать неблагоприятные ситуации, уйти от проблем и склонности к иррациональным решениям. Для младших подростков в норме свойственны рассудительность, сдержанность, способность к сопереживанию и состраданию, низкая активность в преодолении проблем.

Выводы:

1. Формирование социально-психологических установок и жизненных планов у младших подростков с ЗПР обусловлено особенностями мотивационно-ценностной сферы. Недостаточная сформированность иерархии ценностных ориентаций и отсутствие ресурсов для мотивации препятствует адекватной адаптации и социализации младших подростков с ЗПР.

2. Использование шкалы оценки потребности достижения позволило сделать вывод о том, что младшие подростки с ЗПР отличаются стремлением к доминированию, ярко выраженной потребностью во внимании окружающих, а также проявлениями упорства.

3. Методика “Ценностные ориентации” (М. Рокича) позволила определить степень значимости жизненных ценностей для младших подростков с ЗПР и в норме, а также установить направленность личности в каждой из исследуемых групп и основу отношений с окружающими.

4. Тест Люшера наглядно показал, что младшие подростки нормы отличаются внутренней латентностью, нежеланием участвовать в конфликтах, принимать на себя стрессовые ситуации, способностью к сопереживанию.

5. Для младших подростков с ЗПР характерна непроизвольность поведения, выражающаяся в аффективных вспышках, а также проявлением беспокойства, связанного с желанием получить поддержку и постоянной потребностью во внимании.

является как одним из приоритетных направлений государственной политики в отношении инвалидов в целом, так и важной составляющей реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.

Сегодня получение качественного профессионального образования инвалидами является неотъемлемым условием их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, значительно расширяет их возможности для профессионального самоопределения и последующего трудоустройства.

Изложение основного материала стьи. В настоящее время в системе среднего профессионального образования обучается 18403 человека из числа инвалидов и лиц с ОВЗ в 2109 образовательных организациях. По сравнению с предыдущим учебным годом количество обучающихся данной категории выросло на 12,7%. По профессиям СПО обучается 4622 человек (на 5% больше, чем в предыдущем году), а по специальностям СПО – 13781 человек (на 15,5% больше, чем в предыдущем году).

В рамках реализации Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы была выделена субсидия из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на создание в субъектах Российской Федерации базовых профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих поддержку региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов.

Под базовой профессиональной образовательной организацией(БПОО) мы понимаем профессиональную образовательную организацию, обеспечивающую поддержку функционирования региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ в субъектах Российской Федерации.

Инфраструктура развития инклюзивного среднего профессионально образования включает создание в каждом субъекте РФ не менее одной базовой профессиональной образовательной организации.

Данные организации призваны решить ряд задач:

1) комплексно обеспечить подготовку кадров по нескольким нозологиям (для этого должны закупить необходимое учебное оборудование, повысить квалификацию преподавателей, разработать адаптированные образовательные программы) а также выстроить сетевое взаимодействие с другими организациями региона для работы данной категории обучающихся;

2) организовать работу по профориентации и трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ в регионе;

3) организовать повышение квалификации педагогических работников других образовательных организаций региона по вопросам обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

По сути, БПОО призваны стать региональными методическими центрами. К основным направлениям деятельность БПОО мы относим: в первую очередь обучение инвалидов и лиц с ОВЗ по востребованным и перспективным для экономики региона профессиям и специальностям по адаптированным образовательным программам СПО (по одной или нескольким нозологиям), программам профессионального обучения, дополнительным профессиональным программам. Не мало важным является организация сетевой формы при реализации образовательных программ СПО для инвалидов и лиц с ОВЗ. Использование специальных информационных и

технических средств, дистанционных образовательных технологий является необходимым и приоритетным. Так же, на наш взгляд, наличие адаптированных к потребностям студентов-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья учебно-методических материалов, позволит оптимизировать процесс их обучения по специальностям СПО. Актуальным остается вопрос кадрового обеспечения БПОО, решение которого возможно посредством повышения квалификации педагогических работников профессиональных образовательных организаций субъекта Российской Федерации. Привлечение инвалидов к получению среднего профессионального образования возможно через осуществление потенциальных абитуриентов, их родителей по вопросам получения среднего профессионального образования, в том числе с проведением профессиональной диагностики.

Подробнее остановимся на содержательных компонентах деятельности БПОО. Во-первых, БПОО сопровождают всех инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся на территории данного региона. Данное сопровождение предполагает: организацию профориентационной работы, взаимодействие с специальными и инклюзивными школами, информирование учеников и их родителей об образовательной организации СПО, в которых созданы специальные условия для лиц с ОВЗ, о профессиях и специальностях, которые смогут получить лица с ОВЗ в системе СПО региона. Далее БПОО должна осуществлять методическую помощь другим образовательным организациям СПО регионов в разработке адаптированных образовательных программ по разным профессиям и специальностям.

Бесспорно, важной составляющей роста и развития БПОО является изучение лучших инклюзивных практик за рубежом и в других регионах Российской Федерации с последующем использованием передового опыта в своем субъекте. Важнейшим показателем деятельности БПОО, на наш взгляд, является трудоустройство выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ. Поэтому БПОО необходимо разрабатывать и внедрять механизмы эффективного трудоустройства выпускников с ОВЗ в регионах, налаживание продуктивного взаимоотношения с работодателем, формирование банка вакансий для выпускников инвалидов. Инициирование и организация участия студентов-инвалидов и обучающихся с ОВЗ в конкурсах профмастерства, несомненно, будет способствовать привлечению внимания общественности, работодателей к специалистам данных категорий.

С целью обеспечения необходимых организационных и методических условий реализации в субъектах РФ инклюзивного среднего профессионального образования и профессионального обучения инвалидов, а также для разработки и сопровождения вариативных региональных моделей и соответствующего методического обеспечения при ГАОУ ВО МГПУ создан и начал свое функционирование Федеральный методический центр(ФМЦ).

К направлениям деятельности ФМЦ мы относим следующее: анализ лучшего регионального опыта реализации инклюзивного образования; осуществление прогнозирования потребности субъекта Российской Федерации в среднем профессиональном образовании и профессиональном обучении инвалидов и лиц с ОВЗ; разработка организационных моделей и методического обеспечения деятельности БПОО; методическое сопровождение и повышения квалификации специалистов, осуществляющих среднее профессиональное образование лиц с ОВЗ; проведение мониторинга деятельности базовых

Таблица 2

Выбор инструментальных ценностей младшими подростками

Инструментальные ценности	Дети с ЗПР	Нормативно развивающиеся дети
аккуратность	14,2%	25,7%
воспитанность	34,2%	22,8%
жизнерадостность	5,7%	2,8%
исполнительность	-	-
независимость	-	8,5%
заботливость	5,7%	2,8%
самоконтроль	11,4%	-
смелость	-	20%
терпимость	8,5%	-
честность	22,8%	11,4%

Младшие подростки основной экспериментальной группы из списка инструментальных ценностей значимыми выделили воспитанность (34,2%) честность (22,8%) и аккуратность (14,2%), что объясняется акцентированным педагогическим воздействием и семейными установками. С дошкольного возраста детям прививают данные инструментальные ценности как базовые для собственного развития и дальнейшей успешной социализации, а поскольку подростки с ЗПР являются легко внушаемыми личностями, данные критерии выбираются как наиболее значимые.

Среди малозначимых инструментальных ценностей в основной группе выделяются самоконтроль, терпимость, забота. Выбор самоконтроля и терпимости как не очень значимые ценности объясняется неустойчивостью поведения, импульсивностью младших подростков с ЗПР, чем обусловлен и низкий уровень контроля за своим поведением, импульсивность. Забота также вошла в тройку малозначимых инструментальных ценностей и данный выбор объясняется отсутствием глубоких переживаний у подростков с ЗПР.

У младших подростков контрольной группы из списка инструментальных ценностей выделяются наиболее значимыми ценностями являются аккуратность (25,7%), воспитанность (22,8%), смелость (20%). Выбор аккуратности и воспитанности младшими подростками нормы объясняется стремлением к соблюдению чувства аккуратности, прилежности, осведомленностью в отношении соблюдения определенных норм и правило общественного поведения. Выбор смелости же объясняется стремлением к общественному признанию, завоеванию авторитета за счет проявления своего «Я» в нестандартных ситуациях.

В целом следует констатировать, что у младших подростков с ЗПР по сравнению с нормой отличается направленность на инструментальные ценности, а именно ценности – средства, характеризующиеся предпочтительностью образа действий и индивидуальных свойств личности в любой ситуации. У младших подростков нормы превалирует направленность на терминальные ценности (ценности - цели) характеризующиеся стремлением прийти к конечной цели, а младшие подростки с ЗПР более латентны и менее приспособлены правильному выбору в различных жиленных ситуациях.

Таблица 1

Выбор термальных ценностных ориентаций младшими подростками

Терминальные ценности	подростки с ЗПР	Нормативно развивающиеся подростки
активная деятельная жизнь	5,7%	8,5%
здоровье	34,2%	40%
любовь	9%	34,2%
материально обеспеченная жизнь	11,4%	-
наличие хороших и верных друзей	5,7%	-
саморазвитие	8%	-
свобода	2,8%	2,8%
счастье других	-	14,2%
уверенность	2,8%	-
творчество	-	2,8%

Направленность на себя и на удовлетворение своих потребностей – одна из особенностей незрелой личности. Ведущей среди списка термальных ценностей является сохранение и поддержание соматического благополучия (34,2%).

Младшие подростки с ЗПР также отличаются повышенной потребностью во внимании со стороны своего окружения, о чем свидетельствует выбор такой ценности как любовь (9%),также объясняется устойчивой привязанностью в отношениях. Материальные блага, обеспеченность и достаток для младших подростков с ЗПР важны с точки зрения удовлетворения всех своих потребностей. Часто для получения результата от ребенка (выполнения домашнего задания) основным инструментом мотивации является именно получение какого либо материального блага.

Среди малозначительных ценностей у детей с ЗПР основной группы – творчество, счастье других. Подростки с ЗПР достаточно эгоцентричны и замкнуты на своей личности. Неспособность отдачи и творческой эмпатии – один из явных показателей дизонтогенеза в их развитии.

Среди младших подростков контрольной группы предпочитаемыми ценностями были здоровье (40%), любовь (34,2%) и счастье других 14,2% . Подростки нормы по сравнению с ЗПР в список наиболее значимых ценностей выбрали счастье других, это говорит об ощущении чувства спокойствия и комфорта за счет благополучия социальной среды, а также положительного взаимодействия с окружением.

профессиональных образовательных организаций инклюзивного среднего профессионального образования и профессионального обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

ФМЦ начал свою деятельность с проведением мониторинга специальных условий, которые уже существуют в БПОО.

В результате мониторинга во многих субъектах Российской Федерации были выявлены группы проблем, которые требуют решения.

С позиции информационной доступности: отсутствует система информирования, профессиональной ориентации и мотивирования инвалидов по получению СПО, в том числе, отсутствует или недостаточна представлена информации на сайтах профессиональных образовательных организаций, отсутствует очная профориентация («дни открытых дверей» и т.д.), полная информация о востребованных профессиях, специальностях и трудоустройстве с учетом нозологий.

Со стороны организационно-методической доступности: не разработаны адаптированные основные образовательные программы с учетом особых образовательных потребностей инвалидов, низкий уровень развития дистанционных технологий профессионального образования и обучения.

Относительно кадровой составляющей: недостаточен кадровый потенциал региональных систем профессионального образования, отсутствуют мастера производственного обучения, преподаватели, прошедшие качественное повышения квалификации по вопросам обучения и адаптации инвалидов, отсутствуют региональные системы повышения квалификации в данном направлении.

В контексте материально-технической доступности: отсутствуют специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, сохраняются проблемы с обеспечением беспрепятственного доступа к информационным объектам инфраструктуры образовательной организации и т.д.

Механизмом решения данных проблем, на наш взгляд, является, именно, формирование сети базовых профессиональных образовательных организаций (БПОО), координируемых федеральным методическим центром, что позволит разработать и внедрить современное организационно-методическое сопровождение доступного и качественного инклюзивного профессионального образования не только в самих БПОО, но и в целом по всем профессиональным образовательным организациям субъектов РФ. Отработанные в одной БПОО модели и методики будут транслироваться в другие БПОО и в целом по системе среднего профессионального образования.

Выводы. В 2016 году ФМЦ была осуществлена следующая деятельность:

1) обеспечена консультационная и экспертно-методическая поддержка при разработке локальных нормативных актов базовых профессиональных образовательных организаций;

2) обеспечена методическая и экспертная поддержка базовых профессиональных образовательных организаций при разработке адаптированных образовательных программ, методических рекомендаций, программ повышения квалификации;

3) проведён мониторинг создания сети базовых профессиональных образовательных организаций в рамках реализации субсидии;

4) осуществлено экспертно-консультационное сопровождение деятельности профессиональных образовательных организаций по вопросам инклюзивного образования (проведено 7 вебинаров, работает «горячая линия» (за последние 3 месяца поступило 89 обращений), реализуются программы повышения квалификации);

5) создан сайт Федерального методического центра - fmcspo.ru, на котором размещены нормативно-правовые акты, методические материалы, информация о реализуемых программах повышения квалификации, “горячая линия” по вопросам развития инклюзивного образования в СПО.

В 2017 году число БПОО достигнет семидесяти. ФМЦ продолжит свою организационную и методическую работу.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской от 01 января 2015 г. № 1297.

2. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко, И.А. Никольской. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 336 с.

3. Левченко И.Ю., Гусейнова А.А.К проблеме стандартизации специальных условий образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг образования 2016. Т.4. №4. С. 45-49

4. Мануйлова В.В. Учебная лаборатория педагогического колледжа в системе подготовки воспитателей для специального дошкольного образования. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский государственный педагогический университет. М.: 2010.

5. Мануйлова В.В. Психолого-педагогические возможности учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития в профессиональной подготовке специалистов для дошкольных образовательных учреждений // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 2. С. 120-126.

6. Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование, №10, 2016, С. 46-52

7. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса (утверждены Директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России Н.М. Золотаревой 26.12.2013 г. № 06-2412 вн).

В, проведенном на базе МОУ ’’Средняя общеобразовательная школа №62’’ города Рязани, экспериментальном исследовании приняли участие 70 младших подростков (10-13 лет) учащиеся специальных (коррекционных) классов и общеобразовательных классов (нормативно развивающиеся сверстники без проявлений психоэмоциональной незрелости и выраженных трудностей в обучении).

Основными аспектами изучения детей с ЗПР являлись: особенности мотивационной сферы, ценностные ориентации, способствующие формированию социально – психологических установок и жизненных планов.

Для проведения эксперимента были важны следующие критерии отклоняющегося развития:

Нарушение мотивационно – ценностной и аффективно – волевой сферы;

Нестойкость личностных мотивов;

Мотивационные девиации, обусловленные личностными особенностями психики подростка с ЗПР;

Недифференцированность морально – нравственных установок.

В качестве основных методов исследования были выбраны:

Шкала оценки потребностей М.Ю. Орловой.

Тест М. Люшера.

Адаптированный вариант теста ценностных ориентаций М. Рокича.

В результате исследования выявлено, что среди детей основной экспериментальной группы низкий уровень мотивации у 57% подростков, что свидетельствует о слабости волевых процессов, неустойчивости при формировании личностных мотивов и интересов, непостоянстве достижений.

Средний уровень мотивации достижения был установлен у 40% подростков с ЗПР, это говорит об эмоциональной нестабильности, неустойчивости, а также проявлением черт инфантилизма в деятельности и поведении. Высокий уровень мотивации достижения, характеризующийся проявлением упорства и настойчивости, а также стремлением к соревновательности и лидерству отмечается лишь у 3% подростков с ЗПР.

Среди детей контрольной группы 8,5% имеют низкий показатель мотивационных достижений. Причиной тому могут быть особенности физиологии в подростковом возрасте, быстрые перестройки происходящие на физическом и психическом уровне личности.

Среди детей контрольной группы отмечено 5,7% со средним уровнем мотивации достижения и 86% детей с высоким уровнем мотивации достижения, что свидетельствует об осознанности собственных действий и поступков, вдумчивости, уверенности в принятии решений, настойчивости в достижении своей цели, стремлении к получению достойного, качественного результата.

В целом, следует отметить, что у детей с ЗПР, в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками, преобладает низкий уровень мотивации достижения, что объясняется особенности в формировании волевых усилий, а также своеобразием понимания ценности полученного результата.

Методика “Ценностные ориентации” (М. Рокича) позволила выявить степень значимости жизненных ценностей для младших подростков с ЗПР.

у данной категории детей являются базой для понимая общей картины уровня социализации конкретной личности в дизонтогенезе [4].

Формулировка цели статьи. Описание основных особенностей в формировании ценностных ориентаций младших подростков с задержкой психического развития. Расширение представлений об индивидуально-типологических особенностях личности данного контингента обучающихся в системе специального и инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. В эмпирическом исследовании, задачей которого было выявить и описать особенности ценностных ориентаций и социальных установок подростков с ЗПР, было выявлено, что дети, в сравнении с подростками в онтогенезе, имеют трудности в овладении системой знаний, несмотря на высокий познавательный интерес. Также, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, у подростков с ЗПР в проведённом исследовании были выявлены тенденции к неадекватно заниженной самооценке [3].

Отмечается общая ориентация младших подростков с ЗПР на социальное одобрение, зависимость от мнения окружающих, ярко выраженная потребность в привязанности и эмоционально насыщенном взаимодействии с людьми. Подростки, характеризующиеся чертами психоэмоциональной незрелости, демонстрируют ярко выраженную направленность на альтруизм, сниженную потребность к власти, деньгам, то есть подростки с ЗПР стремятся к социальному одобрению через выполнение общего дела, но при этом являются эмоционально зависимыми от мнения сверстников и ближайшего окружения [7].

Следует отметить, что не смотря на высокую потребность в осуществлении деятельности, прежде всего учебной, подростки с ЗПР как правило не уверенны в своих возможностях, ориентированы на внешние ценности, такие как хвала, принятие в социум, деньги и материальные блага.

Сформированные ценностные ориентации – не просто основа зрелой личности, это, своего рода, индикатор степени социализации и адаптации. Устойчивые ценностные ориентиры обуславливают развитие таких качеств личности, как надежность, цельность, верность принципам и идеалам, активность жизненной позиции. В то же время отсутствие устойчивых ориентиров в поведении личности обусловливает противоречивость и непоследовательность в поведении, что характерно подростком с задержкой психического развития [5].

Основные жизненные установки подростков так или иначе связаны с ориентацией на эмоционально-оценочные отношения в подростковой группе. Это, в свою очередь, приводит к тому, что при совместной деятельности и коммуникации регуляция поведения и эмоционального реагирования осуществляется согласно, принятым в том или ином микросоциуме, нормам и правилам. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения – общие интересы, симпатии, антипатии, привязанности и т.д. Они возникают в процессе онтогенеза довольно рано, и формирование этого типа отношений либо обусловлено чисто внешними моментами восприятия (на пример ребенку нравятся девочки с косичками), либо формируется оценкой взрослого, либо прошлым опытом общения с конкретным индивидуумом – негативным или позитивным [1].

Педагогика

УДК: 37.032

кандидат педагогических наук, доцент Романов Юрий Викторович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, доцент Романова Ольга Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье представлена проблема формирования опыта творческой деятельности учащихся. Исследуются различные подходы к определению сущности понятий «творчество», «творческая деятельность», «опыт творческой деятельности». Раскрываются структурные компоненты и условия формирования творческих способностей. Описан практический опыт моделирования творческой деятельности при подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, опыт творческой деятельности, моделирование творчества в обучении, механизмы творческой деятельности.

Annotation. The article presents the problem of formation of experience of creative activity of students. Examines various approaches to determination of essence of concepts of "creativity", "creative activity, experience of creative activity." Disclosed structural components and the conditions of formation of creative abilities. Describes practical experience in modeling and creative activities in the preparation of future teachers.

Keywords: creativity, creative activity, experience of creative activity, modeling creativity in learning, the mechanisms of creative activities.

Введение. Современная социокультурная ситуация характеризуется множеством инновационных изменений в системе образования, при этом любые преобразования, происходящие в этой системе, невозможны без переосмысления ее целей и ценностей. Формирование творческой личности всегда являлось одной из инвариантных целей образования. Поэтому создание условий для творческой самореализации учащихся в процессе обучения составляет одну из приоритетных задач, стоящих перед системой образования.

Формирование опыта творческой деятельности постоянно находится в центре внимания педагогов и психологов. Понятия «творчество», «творческая деятельность», «опыт творческой деятельности» имеют различные трактовки в современной научной литературе. Прежде чем дать то определение творчеству, которое будет положено в основу нашего исследования, рассмотрим различные трактовки этого понятия.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть теоретические основы формирования опыта творческой деятельности и его компоненты. Определить направления решения проблемы формирования опыта творческой деятельности учащихся.

Изложение основного материала статьи. Творчество применительно к учебному процессу - это полностью или частично самостоятельная форма деятельности учащегося, направленная на поиск или формирование качественно новых для него ценностей, обладающих как персональным, так и социальным значением. Действительно, как отмечает Л.С. Выготский, «творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [1, с. 6].

В педагогической науке, накоплен огромный опыт формирования творческих способностей и качеств личности. Проблема формирования опыта творческой деятельности представлена в исследованиях М.Г. Гарунова, И.И. Данчука, Л.Е. Князевой, И.Я. Лернера и других педагогов. Тем не менее, эта проблема остается актуальной.

Опыт творческой деятельности в работах И.И. Данчука, И.Я. Лернера [5] определяется как готовность личности к поиску решения новых проблем, творческому преобразованию действительности, а процесс его формирования как формирование предпосылок к осуществлению самостоятельной деятельности. Основными характеристиками проявления творческой деятельности являются: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности, видение новой проблемы в знакомой ситуации, возможных ее решений и построение принципиально нового, определение новых функций и структур объекта.

Действительно всякий творческий процесс является самостоятельным (самостоятельность не тождественна индивидуальности) поскольку не детерминируется или не полностью детерминируется соответствующими предписаниями. Но не всякий самостоятельный процесс является творческим, поскольку, например, не всегда осуществляется перенос знаний в новую ситуацию или предполагается поиск решений в неопределенной области выбора.

Опыт творческой деятельности (опыт педагогической творческой деятельности) Л.Е. Князевой определяется как динамическое новообразование в структуре личности, обеспечивающее ее готовность к творчеству, в частности, творческому решению учебно-воспитательных задач, и интегрирующее в своем содержании следующие компоненты:

1) мотивационный - потребности в поиске нестандартных, отличных от традиционных способов решения педагогических задач; потребность в самосовершенствовании, в сознательном развитии и формировании своих возможностей и способностей; потребность в применении своих творческих способностей в педагогической деятельности и т.д.);

2) ориентационный, включает в себя знания об особенностях протекания творческих процессов;

3) исполнительный - умение творчески переработать необходимую информацию; умение прогнозировать результаты учебно-воспитательной работы и проявление своих педагогических способностей в конкретных условиях деятельности; умение разработать средства, способы и принципы обучения и воспитания, отличные от традиционных; умение анализировать

Психология

УДК: 159.922.73

магистрантка, психолог Цыцына Мария Николаевна
Комплексный центр социального обслуживания населения (г. Рязань);
кандидат психологических наук,
доцент Кудрявцев Владимир Александрович
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Данная статья основана на результатах экспериментального исследования, проведенного в рамках магистерской диссертации и посвящена вопросам формирования и коррекции ценностных ориентиров и социальных установок младших подростков с задержкой психического развития. Акцентированы тенденции аксиологизации современного образовательного пространства, рассмотрены некоторые аспекты индивидуально-личностных особенностей мотивационно-потребностной сферы и ценностных предпочтений подростков с нормативным и замедленным темпом психофизического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, ценностные ориентиры, духовно-нравственное развитие, социализация, личность подростка.

Annotation. This article is based on the results of an experimental study conducted in the framework of the master thesis and is devoted to the formation and correction of value orientations and social attitudes of younger adolescents with mental retardation. Accented the trend of axiological modern educational space, considered some aspects of individual personality characteristics motivational-requirement sphere and value preferences of adolescents with normative and a slower pace of psychophysical development

Keywords: mental retardation, value orientations, moral development, socialization, personality of a teenager.

Введение. Актуальная ситуация современной образовательной системы характеризуется ориентацией обучения и воспитания на развитие целостной, разносторонне развитой личности, способной к самоопределению и самоактуализации в постоянно меняющемся поликультурном социальном пространстве. Одним из важных компонентов современного образования является, так называемая аксиологизация - насыщение ценностно важными содержательными компонентами, играющими значительную роль в становлении мировоззрения, в духовном развитии школьника. В этом контексте, основной задачей психолого-педагогического сопровождения является формирование духовно-нравственной личности, способной распознавать и оценивать потребности, события и явления с позиции истинных ценностей, и уже на их основании проектировать собственное поведение и деятельность [2].

На протяжении ряда лет не теряют своей актуальности разнонаправленные исследования проблем формирования личности подростков в контексте онто- и дизонтогенеза. Исследование ценностных ориентаций и социальных установок

Литература:

1. Рибо Теодюль, Психология внимания (La Psychologie de l'attention), 1888
2. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Психологический словарь. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика-пресс, 1986. – 257 с.
4. Немов Р.С. Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 688 с.
5. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. – 160 с.
6. Машков В.Н. Дифференциальная психология. – СП-б.: Питер, 2008. – 288 с.
7. Науменко М.В., 2009, Особенности восприятия гендера родителей подростками с разным типом гендерной идентичности. Известия ЮФУ. Педагогические науки, №7. С. 122-126.
8. Paull, John, 2011, Rudolf Steiner and the Oxford Conference: The Birth of Waldorf Education in Britain. European Journal of Educational Studies, 3 (1): 53–66.
9. Vasagard J., "A different class: the expansion of Steiner schools", Guardian 25 May 2012
10. Stevens M. L., "The Normalisation of Homeschooling in the USA", Evaluation & Research in Education Volume 17, Issue 2–3, 2003 , pp. 90–100
11. McGavin, Harvey (11 May 2008). "Making room for Rudolf". TES. Retrieved November 2012.
12. Jiminez Fanny, "Namen tanzen, fit in Mathe – Waldorf im Vorteil". Die Welt 26 Sep 2012, citing Barz, et. al, Bildungserfahrungen an Waldorfschulen: Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen, 2012.
13. Woods, Philip; Martin Ashley; Glenys Woods (2005). Steiner Schools in England. UK Department for Education and Skills. ISBN 1 84478 495 9.
14. Data drawn from Helmut Zander, Anthroposophie in Deutschland, 2 volumes, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag, Göttingen 2007, ISBN 9783525554524
15. Randall Dirk, "Empirische Forschung und Waldorfpädogogik", in H. Paschen (ed.) Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik, 2010 Berlin: Springer 978-3-531-17397-9
16. "Introduction", Deeper insights in education: the Waldorf approach, Rudolf Steiner Press (December 1983) 978-0880100670. p. vii
17. Klasse L. M., Die Waldorfschule und die Grundlagen der Waldorfpädagogik Rudolf Steiners, GRIN Verlag, 2007
18. Ogletree E J "The Waldorf Schools: An International School System." Headmaster U.S.A., pp. 8-10 Dec 1979
19. Heiner Ullrich, Rudolf Steiner, Translated by Janet Duke and Daniel Balestrini, Continuum Library of Educational Thought, v. 11, 2008 ISBN 9780826484192.
20. Картавцева О.Д., 2009, Технологии самореализации сущностных сил личности в творчестве. Известия ЮФУ. Педагогические науки, №7. С. 183-190.

ситуацию, возникшую в процессе осуществления учебно-воспитательной деятельности и т.д.;

4) контрольно-оценочный - потребность в самоанализе результатов собственной деятельности, с целью разработки новых педагогических средств; адекватная самооценка собственной подготовки к осуществлению творческой деятельности и т.д. [4, с. 48 - 78].

Очевидно, что обязательным условием и предпосылкой формирования опыта творческой деятельности является овладение знаниями, умениями и навыками интеллектуальной и практической деятельности, а также раскрытие и развитие творческих способностей, которые, будучи воплощенными, в опыте творческой деятельности, представляют «собой особое образование и особый элемент культуры» [5, с. 413].

Отметим, что под творческим восприятием научных знаний мы будем понимать такое восприятие, при котором раскодируется формализм поступающей информации, идет проникновение в предметное содержание теории и воссоздается предметная модель, которую создал творец теории, т.е. предполагается диалог между различными культурами, между учителем и учеником, автором идеи и учеником при воспроизведении научного знания. Таким образом, творческая деятельность немыслима без осознания цели этой деятельности, без интереса к ней и интеллектуальной активности, без воображения и эмоций, без изучения истории открыти.

Денисова Г.В. [3] выделила несколько факторов, которые благоприятствуют формированию активного отношения студентов к учебе, их интереса к исследовательской деятельности и самостоятельному изучению предмета: креативная организация учебного процесса, максимальное насыщение его творческими ситуациями, создание оптимальных условия для творческой деятельности; продуктивная стратегия обучения, личностно-деятельностный подход к обучению, проблемное обучение; диалогизация обучения.

Изучая способы формирования понятий самими учащимися в процессе учебной деятельности, представители деятельностного подхода (В.В. Давыдов) важную роль отводят рефлексии и моделированию. Так, при деятельностном подходе используются модели, в которых учащиеся воспроизводят «генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержания и структуру объекта данных знаний» [2].

В решении проблемы формирования опыта творческой деятельности учащихся важное место занимает моделирование в обучении механизмов творческой деятельности: научный поиск, постановка проблемы, вскрытие принципа ее решения, выдвижение новых результатов, а также обобщение и систематизация ранее полученных и т.п. Моделирование творчества позволяет включать учащихся в познавательную деятельность, в которой в первую очередь выделяются процессы продуктивного мышления, благодаря которым осуществляется овладение новыми знаниями, действиями и новыми ценностями.

Так, например, моделирование научных исследований может выступать в качестве средства оптимизации обучения студентов. В частности, студентам предлагается разработать контрольные задания к учебным курсам, составить информационные листы и даже написать учебники и учебные пособия.

Для разработки методики использования моделирования научных открытий в процессе обучения и обоснования путей и средств развития творческой личности необходимо провести логико-психологический, и социально-исторический анализ личности ученого и его деятельности. Важным является выявление закономерностей и внутренних связей между особенностями жизни и творчества ученого, его психологическим складом и структурой данного исторического периода.

Следует отметить, что вышесказанное возможно при условии, что история науки будет пониматься «не только как система развивающего знания, но и как процесс деятельности людей, созидающих эту систему» [6, с. 15]. Кроме того, согласно С.Р. Микулинскому и М.Г. Ярошевскому, нельзя отдельно рассматривать продукт творчества и деятельность творца, т.е. результативная и процессуальная стороны творчества разделяются только в абстракции [6, с. 12].

При моделировании творческих механизмов в обучении особый интерес представляет сопоставление открытий разных типов или исследование генезиса различных направлений в науке, поскольку в каждом из них социальные, психологические и логические моменты выступают в своеобразных отношениях. Историко-научный анализ генезиса любого открытия позволяет проиллюстрировать развитие научного мышления, связанного с введением нового метода исследования, нового метода рассуждений, например, создание аналитической геометрии П.Ферма и Р.Декартом, создание анализа бесконечно малых И.Ньютоном и Лейбницем.

В этом плане так же интересны открытия, сделанные одновременно несколькими учеными, например, развитие идей аналитической геометрии Р. Декартом и П. Ферма, открытие неевклидовых геометрий. Так, в одновременных открытиях наиболее четко прослеживается генезис принципа решения проблемы, роль различных психологических и социальных механизмов при общности предметного содержания, а также взаимосвязь между результативной и процессуальной стороной творчества.

Ценность этого моделирования в обучении измеряется следующими моментами:

выполнение анализа открытия, сопоставление событий и т.п. - это деятельность творческого характера, которая ценна сама по себе;

в процессе этой деятельности развиваются определенные качества мышления личности;

деятельность с научным материалом, рассмотренным под разными углами «исторического зрения» способствуют приросту системы знаний, их обобщению, систематизации и т.п.

Определенный вклад в решение проблемы формирования опыта творческой деятельности студентов принадлежит и Ростовскому государственному педагогическому университету (в настоящее время Южный федеральный университет) [8]. Так, например, теоретические основы разрабатывались в диссертационном исследовании Л.Е. Князевой под руководством профессора А.Н. Чалова. Большой практический опыт был накоплен на кафедре геометрии и методики преподавания математики и кафедре методики преподавания биологии, химии и естествознания в настоящее время кафедра теории и методики математического образования Института математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича и

доверительной беседы подобных проблем более не возникнет, с учетом локализации и устранения моментов, трудных для восприятия талантливого индивида [8-19].

Всего под нашим руководством студентами с 2010 по 2017 гг. получено 15 дипломов. Они распределились по их темпераментам следующим образом. Свыше 50 процентов получили холерики и сангвиники, т.е. люди, имеющие сильную лабильную психику. До 30 процентов пришлось на флегматиков, которые, по нашим наблюдениям, достигли этого упорной кропотливой работой. И 20% пришлось на долю меланхоликов. Такие показатели связаны с выраженной истерической аттенуацией сангвиников и холериков, которые, как правило, стремятся преподносить общественности даже небольшой по объему полученный результат. Но по глубине и широте мышления, качества выполненных работ флегматики были впереди. Меланхоликам же требовалась постоянная опека старшего, они избегали ездить в дальние командировки, предпочитая выступления в Ростове-на-Дону или области. Гендерные различия не играют в нашем анализе призеров конкурсов существенной роли, так как все рассматриваемые индивиды являлись лицами мужского пола. Очевидно, что тщательный анализ гендерных различий более характерен для подобных выборок среди студентов по гуманитарным предметам.

Неразрывная связь творческих способностей, гендерных различий и темперамента талантливого индивида при правильном подходе преподавателя к его обучению может значительно улучшить показатели, достигаемые факультетом и отдельным индивидом. Для окончательного доказательства данного тезиса приведем важную цитату из работы [20] «Принцип признания индивидуальности личности строится на учете ее психологических особенностей: характера, темперамента, эмоциональной структуры состояния в момент взаимодействия с педагогом». Подробный учет последнего процитированного фактора составляет предмет отдельного исследования.

Выводы. В заключении отметим, что на развитие и уровень творческого мышления одаренного индивида влияет развитие других способностей - к примеру, развитие вербальных творческих способностей, образно-логического мышления и развитие операций мышления классификации и обобщения. Все эти операции и скорость их протекания находятся в неразрывной связи с темпераментом студента. Оценить действительное значение проявляемых признаков незаурядности и творчества чрезвычайно трудно. Как правило, можно лишь судить по результатам, полученным недавним подростком (дипломы, грамоты, сертификаты и др.). В этой связи интересен вопрос о том, насколько допустимо использование для определения творческого потенциала индивида таких показателей, как новизна и социальная значимость продуктов творчества. Такие характеристики, как уникальность и полезность получаемого продукта, у студента несколько иные, чем у сформировавшегося работника предприятия, например. Следовательно, чтобы спрогнозировать последующие успехи в развитии творческих способностей и уровень развития творческого мышления необходимо проводить исследование в комплексе с определением темперамента. Только такой комплексный подход может и должен давать надежные, проверенные результаты, допускающие дальнейшую экстраполяцию на особые случаи и ситуации в моделях развития одаренного студента.

Динамические черты личности одаренного подростка выступают не только во внешней манере поведения, не только в постепенных движениях к цели – они проявляются и в умственной сфере, в сфере побуждения, в общей работоспособности, в трудовой деятельности. Поэтому различия по темпераментам – это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию её проявлений. Независимо от степени подвижности или реактивности талантливого студента в нормальной, не стрессовой ситуации результаты деятельности в принципе будут одинаковыми, поскольку уровень достижений будет зависеть главным образом от других факторов, в особенности от уровня мотивации и способностей. Педагогам, работающим с одаренными детьми очень важно обратить на это особое внимание. Вместе с тем исследования, устанавливающие эту закономерность, показывают, что в зависимости от особенностей темперамента изменяется способ осуществления самой деятельности.

Немаловажным фактором становления творческой активности является восприятие индивидом гендерных особенностей родителей и становление дифференциального подражания [7]. Это неразрывно связано с общей культурой, принятой в обществе, в том числе и для воспитания конкретного индивида. Для доказательства приведем ниже цитату из работы [7] М.В. Науменко «Каждая конкретная культура выбирает определенные, наиболее приемлемые черты характера и темперамента взрослых мужчин и женщин и создает ориентированную на эту модель систему воспитания ребенка…» [7]. Очевидно, что из данного временного отрезка полностью исключается допубертанный период. Но во время его течения родителям не следует подвергать опасности ребенка внешними экзогенными факторами. Пренебрежение этим может привести к неправильному формированию темперамента и характера индивида, особенно одаренного. Это связано с повышенной скоростью протекания реакций на внешние раздражители с ростом талантливости ребенка.

Ещё Б.М. Теплов [2, 4] обратил внимание на то, что в зависимости от особенностей темперамента люди различаются не конечным результатам действий, а способом достижения результатов. У одаренных людей способы достижения результатов, как правило, ориентированы на максимальную отдачу с определенного «кванта» мыслительной работы. Развивая эту мысль, ряд зарубежных исследователей провёл исследования с целью установить зависимость между способом выполнения действий и особенностями темперамента. Например, нельзя не отметить гуманистический подход к педагогике Рудольфа Штайнера [8-19] и созданную им школу Вальдорфа (Штайнера). Она делает особый акцент на преобладании различных предметов на разных этапах обучения, делая само обучение постепенным. Для описания его школы и особенностей работы с одаренными детьми хорошо подходит латинская поговорка «Капля долбит камень не силой, но частым паденьем». Нельзя давать даже одаренному подростку сразу же огромное задание для выполнения, лучше разбить его на части. Если он не выполнит его в срок, то лучше всего внешне оставить это без внимания, это будет держать подростка в некотором напряжении. Потом через некоторое время мягко напомнить ему о выполнении задания, и оно будет выполнено им достаточно скоро. Но после выполнения необходимо его похвалить, и спросить у него, какие аспекты задания вызвали у него наибольшие трудности. Как правило, после

кафедра теории и методики биологического образования Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского Южного федерального университета.

Здесь будет интересно познакомиться с опытом Т.Т. Фискович, которая на протяжении многих лет педагогической деятельности в Ростовском государственном педагогическом университете на кафедре геометрии и методики преподавания математики разрабатывала формы учебно-воспитательной работы, которые позволяют студентам самореализоваться и выявить свою индивидуальность. Т.Т. Фискович разработала систему аудиторной и внеаудиторной работы студентов, обеспечивающую углубленное изучение содержания геометрии, способствующую раскрытию индивидуальности студентов, приобретению ими педагогического, организационного и актерского мастерства, а также ценностного отношения к математической культуре и творчеству.

Представим основные формы аудиторной и внеаудиторной работы используемые Т.Т. Фискович. Содержание мероприятий проводимых ею совместно со студентами определяется историей математики и изучаемым математическим материалом.

1. Творческие индивидуальные задания (нестандартная разработка одного из интересных для студентов вопросов). Творческое индивидуальное задание оформляется в виде мини-рефератов, мини-докладов. В процессе такой работы студенты знакомятся с биографиями ученых и их вкладом в развитие математической науки, с практическими приложениями математики, с ее историей. Некоторые студенты разрабатывают и изготовляют наглядные пособия к курсу как школьной, так и вузовской геометрии. Работа на данном этапе предполагает также накопление историко-математического материала для дальнейшего его применения. На этом этапе выявляются интересы студентов и намечается перспективная работа с каждым из них.

2. Состязательная работа в малых группах с последующим анализом результатов этой работы на семинарах. Работа в группах ведется в нескольких направлениях:

учебно-методическая работа (подбор и составление задач различного содержания по заданной теме, отбор историко-математического материала и разработка форм их применения в учебном процессе;

нетрадиционная работа (разработка новых форм внеаудиторной работы, составление сказок, героями которых являются геометрические объекты и т.п.).

3. Разработка и проведение нестандартного курсового мероприятия, содержание которого подчинено основным идеям соответствующего отрезка учебного материала. Это семестровые массовые мероприятия, проведению, которых предшествует кропотливая работа студентов. Тематика и форма этого мероприятия варьируется в зависимости от курса. «Путешествие в глубь веков», «Математический конгресс» и т.д. – это примеры проводимых историко-математических спектаклей, сценарий которых пишут сами студенты. Спектакли целесообразно организовывать в форме коллективного творческого дела. Отобранный историко-математический материал должен удовлетворять следующим критериям: доступности по математическому содержанию для студентов и зрителей; должен быть познавательно интересен; нести в себе новую и систематизировать ранее полученную учебную информацию; должен стимулировать развитие личности, формируя определенную систему ценностей. В процессе постановки спектаклей

рекомендуется использовать практическую часть с применением демонстрации опытов, наглядных пособий, моделей и различных иллюстраций, изготовленных силами студентов. В процессе предварительной работы формируется инициативная группа студентов, помогающие преподавателю в текущей работе. Личное участие каждого из студентов в организации и проведении спектакля определяется их индивидуальными умениями, качествами и интересами. Одни выступают в роли актеров, другие в качестве оформителей сцены, зала, демонстраторов, консультантов и т.п. [8].

Таким образом, в своей работе Т.Т. Фискович большое внимание уделяет приобщению студентов не только к математическому, методико-педагогическому, но также к литературному и театральному творчеству. Преподаватель неоднократно подчеркивала ценность и значимость для формирования опыта педагогической творческой деятельности тех форм работы, которые проводятся ими.

Современная кафедра теории и методики математического образования ЮФУ продолжает разрабатывать методики и приемы обучения будущих учителей математики, способствующие формированию опыта творческой деятельности. Направления этой деятельности особенно актуальны для магистерского образования, что находит отражение в ФГОС ВПО и разрабатываемом образовательном стандарте ЮФУ.

Другим примером формирования опыта творческой деятельности в настоящее время является работа кафедры теории и методики биологического образования ЮФУ [9]. Учитывая цели обучения по формированию общекультурных и профессиональных компетенций кафедра модернизировала содержание и учебно-методическое сопровождение многих дисциплин.

Например, дисциплина «Методология дидактических исследований в биологическом и химическом образовании» решает задачу формирования одной из самых сложных профессиональных компетенций: способности осуществлять научно-теоретическое проектирование, практическую реализацию и оценку эффективности систем обучения, воспитания и развития на основе современной дидактики, теории воспитания и обучающих технологий конкретной предметной области. Приобретение опыта использования методов, приемов, процедур дидактического исследования, формирование навыков сбора и обработки экспериментальных данных, их интерпретации и оформления в виде целостной научно-исследовательской работы означает повышение уровня общенаучной подготовки, необходимой для успешной профессиональной деятельности учителя и формирования опыта творческой деятельности.

Наиболее глубокая интеграция теоретических знаний и их практической реализации осуществляется на этапе магистерской подготовки. Дисциплина «Современные способы представления научной и учебной информации» разработанная для студентов 2-го курса магистратуры знакомит учащихся с приемами изложения научных материалов, современными методами сопровождения публичных выступлений, основными правилами дизайна презентаций, оформлением результатов педагогического исследования.

К этой дисциплине нами предлагается учебно-методическое пособие, созданное на основе модульной технологии построения материала. Каждый модуль включает требования к уровню учебных достижений студентов по определенному разделу программы дисциплины и инвариантную часть -

Успеваемость студента на факультете и его поведенческие характеристики.

Выполнение данных критериев невозможно без анализа особенностей темперамента подростка. Главную роль для всех видов психической деятельности индивида играет ориентация на общечеловеческие ценности. Ярким проявлением этого являются факторы признания индивида в научной сфере, такие, как грамоты, дипломы, кубки и др. В связи с этим необходимо всестороннее развитие способности индивида видеть в своих этапах становления успешное построение своего жизненного пути. Легче всего это проявляется у людей с холерическим или холерико-сангвинистическим типом темперамента. Труднее всего такой внутренний анализ дается индивидам с меланхолическим темпераментом. Сангвинистический темперамент плох быстрой переключаемостью, отсутствием усидчивости и плохой склонностью к длительной однообразной работе. Однако уровень мотивации у сангвиника, как правило, выше, нежели у других типов темперамента при достаточном уровне самоанализа. При построении своей эмоциональной сферы для него важно общественное одобрение и признание.

В связи с неразрывной связью деятельности человека и сознаваемой целью своих поступков необходимо четко определить само понятие деятельности. Деятельность – это динамическая система взаимодействий человека с миром, в процессе которых происходит возникновение и взаимопонимание в объекте психического образа [6].

Именно наличие сознаваемой цели у одаренного подростка позволяет ему определить высокую активность как свою предпочтительную деятельность. Все остальные стороны его деятельности: мотив, планирование деятельности, переработка текущей информации, принятие решения – могут осознаваться не полностью. Каков бы ни был уровень осознания деятельности, постоянное осознавание цели всегда остаётся необходимым её признаком. В частности, многочисленные поездки на конференции тоже можно называть сопутствующей деятельностью. Это может быть рассмотрено даже за вычетом научно-информационной сферы талантливого студента или школьника. Выполнение предметного действия, в частности, дальней поездки, обеспечивается определённой системой движений или работой мышления в нужном направлении. Она зависит от цели действия, свойств предмета, на который это действие направлено, и условий действия. Мыслительная работа, посредством которой студент обычно осуществляет то или иное действие, связано с личными установками, с осмыслением разрешаемой движением задачи, отношением к ней. Изменение личностных установок ведёт к изменению двигательной и эмоциональной сфер. И далее уже любые действия зрелого одаренного человека выполняются сознательно и осознанно. Взрослым педагогам необходимо лишь направить его в подростковом возрасте на нужный путь.

Поэтому у талантливого студента деятельность – это совокупность действий, объединённых единой целью. Это может быть цель получения диплома, грамоты или благодарности оргкомитета конференции, например. Сущность такой, казалось, околонаучной деятельности как раз и состоит в тех целях и задачах, которые реализуются в ней, а также в мотивах, во имя которых она совершается. Это дает мощный стимул стремления к новым знаниям, умениям и навыкам и достижения научных результатов.

и затем развитые способности. Выше, естественно, перечислены те градации, которые превышают средний уровень способностей. К сожалению, необходимо отметить, что если воспитание ребенка строится неправильно, то с такой же скоростью он способен впитывать в себя и неадекватные для современного общества знания. Для характеристики данного явления подходит мудрая народная поговорка: «Если ангела не выпустить на волю, он превращается в дьявола». Поэтому по нашему мнению способности - это есть выделительная функция, в реалиях современного общества их обязательно надо каким-то образом реализовывать. Далее будет установлена связь темперамента одаренного ребенка и одаренности, его влияние на процесс обучения. Также мы дадим рекомендации по развитию творческих способностей у носителей основных четырех типов темперамента.

В связи с вышесказанным, важно четко определить основные понятия темперамента, которыми оперируют современная педагогика и психология при описании различных типов личности. Темперамент – характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности, составляющих эту деятельность психических процессов и состояний [2]. Мерлин В.С. [3] также даёт следующее определение понятия темперамент. Темперамент – качество личности, сформировавшееся в личном опыте человека на основе генетической обусловленности его типа нервной системы и в значительной мере определяющее стиль его деятельности. Темперамент относится к биологически обусловленным подструктурам личности [3].

Немов Р.С. определяет темперамент следующим образом. Темперамент – совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение [4].

Тем не менее, темперамент и сегодня остается во многом спорной и нерешенной проблемой. Однако при всем многообразии подходов к проблеме, ученые и практики признают, что темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо [5].

Изложение основного материала статьи. Согласно Всемирной Энциклопедии, темперамент - «устойчивое объединение индивидуальных особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности». Темперамент составляет основу развития характера. С физиологической точки зрения он обусловлен типом высшей нервной деятельности человека.

Темперамент отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическим особенностями человека [1]. Проанализировав определения понятия темперамента у разных авторов, мы в настоящей статье будем понимать под темпераментом индивидуальные своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека.

Основным показателем эффективности работы с одаренными детьми являются следующие формальные критерии:

Участие в олимпиадах и конференциях (как студенческих, так и школьных).

Количество выигранных дипломов, грамот, занятие призовых мест.

теоретическое содержание, где представлены образовательные объекты данного курса и основные способы деятельности студентов; вариативную часть - ссылки на информационные источники как традиционные (учебники, научные статьи, первоисточники), так и электронные ресурсы. Кроме того, в пособие включены страницы для творческого осмысления изучаемого материала – часть, создаваемая самим студентом. Это индивидуальный интеллектуальный продукт студента, обучающегося по этому пособию. Таким образом, вариативная часть содержания образования имеет индивидуальный характер, конструируется студентом как по отношению к инвариантной части самого учебника, так и по отношению к другим, выбранным лично им проблемам. Для этого в структуру пособия закладывается набор ключевых проблем разной формы по изучаемой теме [9].

Выводы. Необходимым условием и предпосылкой формирования опыта творческой деятельности и развития творческого мышления является создание в обучении проблемных ситуаций, вызывающих у учащихся определенную степень затруднений, преодоление которых требует от них творческого поиска.

Анализ и систематизация накопленного опыта по проблеме формирования творческой личности склоняет нас говорить о необходимости организации специальной многоуровневой системы педагогического образования, и разработки форм и методов, позволяющих создавать условия для творческой самореализации личности. Необходимо отметить, что не построена система образования, ориентированная на формирование опыта творческой деятельности, в большинстве случаев мы сталкиваемся с авторскими методиками, адаптированными под функционирующую модель образования. Актуальными являются разработка, как технологий обучения, так и содержательных основ подготовки будущих учителей готовых развивать творческие способности у учащихся. Поэтому одной из задач педагогических вузов является не только формировать педагога нового типа как активно-творческую, интеллектуально-нравственную и педагогически свободную личность, способную создавать в процессе своей педагогической деятельности благоприятные условия для формирования человека культуры, но и обеспечить его необходимым запасом знаний в предметной области и в области теории творчества.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Псих. очерк: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991.

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986.

3. Денисова Г.В. Учебно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессионализации подготовки будущих учителей математики в педвузе. Дисс. канд. пед. наук. - Рязань, 1999. 260 с.

4. Князева Л.Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза. Дисс. канд. пед. наук. - Ростов н/Д, 1991.

5. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. // Научное творчество. - М.: Наука, 1968.

6. Микулинский С.Р., Ярошевский М.Г. Психология научного творчества и науковедение. // Научное творчество. - М.: Наука, 1968.

7. Пальянов Н.П. Дидактические условия формирования опыта творческой деятельности учащихся (на материале предметов естественнонаучного цикла). Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 1988.

8. Романов Ю.В. Теория и методика историзация геометрической подготовки учителя математики в педагогическом вузе. Дисс. канд. пед. наук. - Ростов н/Д, 2002.

9. Романова О.В. Основы информационной дидактики и реализация ее идей в системе подготовки учителей в педагогическом вузе // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки, 2012. - № 2. - С. 141–146.

Педагогика

УДК 371
378.1

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево),
докторант
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭТАПА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные технологические характеристики проектировочного этапа внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды вуза; представлен алгоритм изучения инклюзивной образовательной среды как потенциала развития социокультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: инклюзивное образовательное пространство вуза; социокультурная компетентность; модель развития социокультурной компетентности студентов.

Annotation. The article discusses the main technological characteristics of the design implementation stage model of development of sociocultural competence of students in conditions of inclusive educational environment of the University; the algorithm study of the inclusive educational environment as the potential development of sociocultural competence of students.

Keywords: inclusive educational environment of the University; socio-cultural competence; a model for the development of sociocultural competence of students.

Введение. Анализ научных исследований и состояния образовательной практики в сфере развития социокультурной компетентности студентов как личностной характеристики показал недостаточную разработанность проблемы именно в данной трактовке рассматриваемого феномена. Это умозаключение приводит к необходимости глубокого концептуального осмысления стратегии проектирования, разработки и внедрения модели развития данного феномена личности в условиях инклюзивного образовательного пространства вуза.

Психология

УДК 371

старший преподаватель кафедры технологии и
профессионально-педагогического образования Хайров Фёдор Андреевич
Академия психологии и педагогики
Южного Федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТЕМПЕРАМЕНТА

Аннотация. В статье рассматриваются основные факторы, влияющие на развитие одаренности и творческих способностей у студентов. Делается вывод о существовании тесной связи между различными этапами жизненного пути одаренного студента. Развивается теория грамотного взаимодействия одаренного подростка с его наставниками и внешним миром. Прогнозируются признаки существования определенной связи темперамента, способностей и полученных одаренным подростком результатов. Вводятся понятия темперамента и гендерных особенностей как факторов, влияющих на скорость достижения индивидом общественно значимых результатов.

Ключевые слова: темперамент, одаренные индивиды, статистика распределения критерии успеха, психика, педагогика, гендер.

Annotation. In the present paper the basic reasons, which have the influence on the development of the gifted student's abilities, are considered. We make a conclusion about the existence of the mutual connection between the different stages of the gifted student's lifetime. The theory of the correct interaction between the gifted student and the external world and the influential teachers is developed. We suggest the characteristics of the connection between the temperament, abilities and the obtained by the gifted individual's results. We introduce and take into account the temperament and gender peculiarities influencing on the speed of the gifted person development.

Keywords: the temperament, the gifted individuals, the statistics of the distribution, the criteria for the success, the psychics, the pedagogy, the gender.

Введение. Одаренные дети или студенты – мечта любого учителя или преподавателя Вуза. Они быстро усваивают материал, способны делать неожиданные выводы, искать далеко идущие аналогии. Поведение такого подростка на уроках, как правило, трудно прогнозируемо и не держится в определенных известных рамках. Еще в ранних работах Тедюля Рибо по влиянию темперамента на развитие детей и подростков [1] были отмечены следующие важные факты. Например, динамические черты личности человека выступают не только во внешней манере поведения, не только в движениях – они проявляются и в умственной сфере, в сфере побуждения, в общей работоспособности. Естественно, особенности темперамента сказываются в учебных занятиях. В силу своих особенностей, каждый человек ведет себя определенным образом в ситуациях, когда за короткий период времени необходимо усвоить большое количество материала. Скорость усвоения учебного материала характеризует способности человека. Наивысшей мерой развития способностей, согласно классификации Рибо [1] является гениальность, далее следует талантливость, гораздо ниже следует одаренность

2. Иванова, Т.Ю. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики [Электронный ресурс] / Т.Ю. Иванова, Е.И. Рассказова, Е.Н. Осин // Организационная психология. — 2012. — Т. 2, № 3. — С. 2—15. — Режим доступа: http://www.orgpsyjournal. hse.ru (дата обращения: 10.11.2013).

3. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. - 456 с.

4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа,1990 – 119 с.

5. Лебедева, И.В., Гришкина, Л.Ю. Особенности изучения курса «Педагогика высшей школы» в системе повышения квалификации врачей // Вестник Мининского университета.- 2014 – №4

6. Лебедева, И.В., Шабанова, Т.Л. Формирование профессиональных компетенций у преподавателей медицинских вузов в процессе изучения курса «Педагогика и психология высшей школы» // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – URL: http://e-koncept.ru/2014/14364.htm.

7. Петрушихина, Е.Б. Личностные черты как фактор удовлетворенности работой [Электронный ресурс] // Современные технологии управления, 2013, № 09 (33). Режим доступа: http://sovman.ru/all-numbers/archive-2013/september2013/item/191-06-33.html (дата обращения – 13.07.2014).

8. Фомина, Н.В. Переживание удовлетворенности трудом в структуре профессионального самосознания врача. // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. Вып. №3/1 (59)* 2011. – Журнал для практических психологов и эргономистов. Тематический выпуск Материалы VII международной конференции «Психология и эргономика: единство теории и практики» (18-20 августа 2011 года, г. Тверь), С. 100

9. Фомина, Н.В. Особенности содержательной мотивации врача-терапевта на разных этапах профессионализации. // Психологические исследования развития личности: возрастной, гендерный и профессиональный аспект / под ред. Т.Н. Князевой. – Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2014. С. 153-169

10. Ясько, Б.А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. - М.: Феникс, 2005. - 304 с.

Формулировка цели статьи. Определение основных технологических характеристик этапа проектирования внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды вуза.

Изложение основного материала статьи. Инклюзивная образовательная среда вуза является оптимальной средой формирования всех её компонентов социокультурной компетентности студентов: содержательно-концептуального, поведенческого, рефлексивно-оценочного. Социокультурная компетентность предстает как один из основных факторов успешной личностной самоактуализации, самореализации и саморазвития, обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности, развивает способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве, инициирует адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде [2].

В контексте поставленной проблемы необходимо рассмотреть технологию создания инклюзивной образовательной среды вуза как системный метод проектирования, разработки и реализации инклюзивной образовательной среды, включающей информационные, технические и человеческие ресурсы, условия их взаимодеятельности и взаимовлияния, ставящий своей задачей оптимизацию форм образовательной деятельности и направленный на реализацию возможностей личностной и профессиональной самореализации всех субъектов образовательной деятельности. Технология описывает систему работы каждого субъекта образовательной деятельности как личностную (индивидуальную) активность по достижению поставленной образовательной цели, и рассматривает систему организации и функционирования инклюзивной образовательной среды как социальную (общую, общественную) активность, обеспечивающую условия личностной и профессиональной самореализации всех ее субъектов.

Данная технология призвана обеспечить проектирование, создание, функционирование и непрерывное развитие инклюзивной образовательной среды как целостной системы, состоящей из локальных образовательных систем, взаимодействующих между собой и объединенных единой функциональной задачей; системы, которая активно взаимодействует с внешней средой.

Остановимся на технологических характеристиках проектировочного этапа внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Проектирование любой деятельности обязательно предполагает совокупность полевых изысков с целью определения как реальных условий среды, так и ее потенциала для внесения необходимых конструктивных детальных корректировок в идеальный образ проектируемой системы. Моделирование системы развития социокультурной компетентности студентов как личностной характеристики в условиях инклюзивного образования предполагает:

- определение понятия системы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования;
- разработку технологии моделирования системы развития социокультурной компетентности студентов (этапы технологии, их

содержание и сущность, технологические характеристики, особенности и условия реализации);

– нормативно-правовое, ресурсное (кадровое, материальное) и методическое обеспечение функционирования и оптимизации системы развития социокультурной компетенции студента в условиях инклюзивного образования;

– возможные модификации проектов создания особой (индивидуальной) среды развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Мотивационно-целевой компонент направлен на постановку стратегической цели, тактических задач и оперативных действий по созданию инклюзивной социально-образовательной среды вуза. Он должен обеспечить условия формирования положительной мотивации партнеров данной образовательной среды к индивидуальной и совместной деятельности по обеспечению комфортного сосуществования всех, успешной самореализации и саморазвития каждого как условия самореализации и саморазвития всех, признания феномена образовательной инклюзии как единственно возможной конструктивной организации поликультурной социально-образовательной среды вуза.

Содержательно-концептуальный компонент нацелен на формирование когнитивной составляющей рассматриваемой системы, на определение теоретических аспектов взаимодеятельности субъектов социально-образовательной деятельности в русле рассматриваемой проблемы. Организационно-технологический компонент включает основные подходы, механизмы, условия, этапы реализации жизнедеятельности субъектов образовательных отношений в условиях инклюзии как основополагающей стратегии развития вуза.

Контрольно-оценочный компонент содержит основные показатели, критерии, уровни результативности актуализации модели инклюзивной образовательной среды, описывает механизмы и процедуры отслеживания их качественных и количественных характеристик. Коррекционно-регулятивный компонент представляет собой комплекс мер, направленных на обеспечение устойчивости системы инклюзивной образовательной среды вуза к негативным субъективным и объективным вызовам и выполняет коррекционно-профилактическую функцию.

В этих условиях становится важным определение возможных рисков в реализации системы работы вуза в данном направлении и разработка соответствующих превентивных мер; разработка и обоснование механизмов реализации комплекса мер по формированию и развитию социокультурной компетентности в условиях инклюзии [5]. Это позволит своевременно корректировать деятельность по внедрению указанной модели.

Разработке данной технологии предшествует этап изучения инклюзивной образовательной среды как потенциала развития социокультурной компетентности студентов вуза на основе следующего алгоритма:

сбор информации об инклюзивной образовательной среде вуза, культурно-исторических и социально-педагогических условиях ее формирования;

анализ и характеристика особенностей организации и функционирования образовательной среды вуза с точки зрения обеспечения необходимых условий

работников здравоохранения, где врачами-практиками приобретаются психолого-педагогические компетенции, часто приходится наблюдать, что достигшие подлинного мастерства на врачебном поприще преподаватели испытывают серьезные затруднения в организации своего педагогического труда. Нежелание некоторых преподавателей вникать в тонкости педагогической деятельности является по сути некой психологической защитой и показателем избегания ситуаций «неуспеха» [6]. Опросы, проведенные в группах слушателей цикла «Педагогика и психология высшей школы» (на базе Нижегородской государственной медицинской академии), позволили выявить противоречивые тенденции в их отношении к преподавательской деятельности, а именно: желание получить эффективный результат работы при стойком увлечении традиционными методами обучения («по старинке»); знание новейших образовательных технологий и несистемное их использование; наличие положительных эмоций от общения со студентами и признание «неблагодарности» педагогического труда и т.д. Так, 67% преподавателей отметили, что успешность в педагогической деятельности в основном зависит от их физического и душевного состояния, 75,2 % считают, что педагогическая работа им дается ценой большого напряжения, 70,8 % часто испытывают раздражение по отношению к студентам, а 70,7% участников опроса признали наличие трудностей при планировании и осуществлении образовательной деятельности. Вместе с тем большинство (83,5%) слушателей заявили о своей «открытости» новому, о наличии соответствующей поддержки со стороны руководства и необходимых условий для организации педагогической работы в формате современных требований к профессиональному образованию. 68,7% слушателей отметили важность систематического повышения своей педагогической квалификации, 82,1% обозначили свое желание получать удовлетворенность не только от врачебной практики, но и от педагогического труда.

Выводы. Проведенный анализ удовлетворенности трудом у врачей разных возрастных групп и уровней профессионализации показал, что данная характеристика является интегральным качеством самосознания врача. Специалисты с разным уровнем удовлетворенности по-разному воспринимая свой труд и себя в профессии, неизбежно демонстрируют разные программы поведения с пациентом. Пассивное восприятие себя в профессии мешает выработке современных стратегий в лечении болезни, ведет к профессиональным деформациям и выгоранию. Высокая самооценка врача может выступать в качестве ресурса профессионального развития, а может затруднять адекватное восприятие ситуации и себя в ней, приводить к межличностным конфликтам в медицинском учреждении. Следовательно, высокая удовлетворенность трудом в сочетании с активной рефлексивной позицией субъекта профессиональной деятельности могут способствовать успеху в ней. Полученные данные могут служить основой для построения тренинговых программ развития профессиональной компетентности докторов разных возрастных групп, быть использованы при обучении студентов медицинских вузов, а также в системе дополнительного образования врачей.

Литература:

1. Вечерин, А.В. Субъективные факторы удовлетворенности трудом сотрудников организаций // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2011, Т.8, № 2, С. 96-111

уровнем удовлетворенности трудом выявлены высокие показатели по критерию целеориентированности. Они четко понимают свои профессиональные задачи, не строят иллюзий по отношению к работе, профессиональная самооценка достаточно высокая. Средние значения по критерию общей удовлетворенности показывает меньшую увлеченность деятельностью, ровное без тревог восприятие себя в профессии. Средний показатель внутренней согласованности целей может свидетельствовать как о невысоком уровне притязаний, так и о некой разочарованности своим положением в профессии и той социальной ситуацией, которая сопровождает ее в последнее время (заметим, это наиболее многочисленная группа докторов с разным профессиональным стажем). Высокая профессиональная самооценка специалистов данной группы является своеобразным ресурсом, который способствует развитию профессиональной мотивации врача.

В группе врачей с низким уровнем удовлетворенности трудом выявлен негативный фон настроения, отсутствие увлеченного отношения к профессии, пассивное примирение с жизненными и профессиональными трудностями, низкий уровень профессионального оптимизма. Средние показатели по критерию оценки своих профессиональных качеств свидетельствуют о том, что врачам, независимо от уровня удовлетворенности трудом, свойственно достаточно позитивно относится к себе, что иногда ставит его на пьедестал собственного восприятия (не случайно, анализ незаконченных предложений, выполненный нами на массивной выборке врачей, выявил наиболее частотной ассоциацию «я – бог»). Завышенная профессиональная самооценка затрудняет принятие критики, способность к сотрудничеству с пациентом, коллегиальному поведению, как с коллегами, так и с руководством лечебного учреждения. В данном контексте целесообразно отметить, что профессиональная компетентность врача-практика зачастую сопряжена с серьезной задачей передачи своего профессионального опыта молодому поколению (например, во время прохождения практики студентами медицинских вузов, сочетания профессиональной деятельности врача с работой на кафедре в роли преподавателя, участии (руководстве) в научно-исследовательской работе, оппонировании и защите диссертаций и т.д.). В такой ситуации возникает необходимость расширения функций врача, приобретения им новых (педагогических) компетенций, т.к. он выступает как агент профессиональной социализации будущего специалиста, что обусловливает потребность в непрерывном совершенствовании его педагогической подготовки. В силу этого врачи, занимающиеся педагогической деятельностью, призваны приобретать соответствующие компетенции через систему переподготовки и повышения квалификации и путем самообразования. Не вызывает сомнений тот факт, что интеграция двух профессий, которая происходит в деятельности врача-педагога, усложняет его профессиональный формат, обязывает совершенствовать не только специальную, но и педагогическую подготовку [5]. Исторически сложилось представление о том, что труд врача предполагает умение обучить своему делу другого, передать свой практический опыт. Эта идея отражает современный уровень интеграционных медико-педагогических процессов, обеспечивающих междисциплинарное взаимодействие в научном познании человека. В данной плоскости анализ удовлетворенности врачей своим трудом приобретает дополнительные смыслы. В условиях системы дополнительного образования

развития социокультурной компетенции студента в условиях инклюзивного образования (пространственно-семантический компонент; содержательно - методический компонент; коммуникационно-организационный компонент, особенности организации взаимодеятельности участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования для обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов);

анализ готовности вуза к созданию условий (среды) развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования (составляющие готовности, критерии готовности, инструментарий, тенденции развития и т.д.);

роль участников образовательных отношений в обеспечении условий непрерывного развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования;

определение реально существующих и потенциальных возможностей (инициативы, инновации, проекты и пр.) развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования;

описание ресурсов внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования, (традиции, представленность внутренней концепции и пр.);

тенденции развития инклюзивной образовательной среды как фактора приращения социокультурной компетентности студентов;

описание необходимых социально-педагогических условий для присвоения и успешной реализации разработанной технологии внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования;

условия эффективного функционирования инклюзивной образовательной среды вуза как потенциала развития социокультурной компетентности студентов, возможные инструментальные и содержательные модификации среды с целью оптимизации развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Внедрение указанной модели может быть представлено в виде технологии, которая является нормой деятельности, определяющей:

– этапы технологии, их технологические характеристики и условия реализации;

– ресурсное обеспечение технологии внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования;

условия эффективности организации образовательной среды.

Технология внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования отвечает феноменологической гуманистической образовательной парадигме, ее реализация направлена на создание оптимальных условий развития социокультурной компетентности студентов как личностной характеристики и обоснована комплексом методологических подходов, представленных в виде иерархии.

Аксиологический подход к решению проблемы развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования может быть определен как подход первого порядка, так как именно он будет определять цели-ценности инклюзивной образовательной среды, направленной на

реализацию системы возможностей для эффективного личностного саморазвития всем субъектам образовательного процесса. Аксиологический подход способствует выявлению ценностно-смысловых ориентиров в системе развития социокультурной компетентности личности в условиях инклюзивного [3].

Данную страту занимают и следующие два подхода: средовой и синергетический. Наше умозаключение не противоречит мнению Е.В.Бондаревской, связывающей сущность феноменологической парадигмы с реализацией аксиологического, акмеологического, культурологического, синергетического, личностного и средового подходов [1].

Определяя средовой подход как основной при проектировании процесса развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивной образовательной среды вуза, ее функции, характеристики, свойства и составляющие можно описать, исходя из следующих его положений: функции, характеристики и критерии среды, структура, этапы и механизмы развития анализируемого феномена. Становится очевидным, что базовые характеристики инклюзивной образовательной среды вуза станут определяющими для ведущих характеристик развития социокультурной компетентности как личностной характеристики ее субъектов.

Основными задачами исследования развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии в контексте средового подхода будет являться изучение того, как субъект воспринимает образовательную среду и позиционирует себя как контрагент ее развития, как он ее проектирует и как модифицирует в образовательную практику соотнося со своими потребностями, то есть как он моделирует, выстраивает свою собственную локальную среду в структуре совокупных образовательных сред.

В этом случае средовой подход будет определен как теория осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития социокультурной компетентности личности, включая процедуры средообразования, наполнения ниш, инверсию среды (она направлена на восприятие, осмысление, понимание специфики инклюзивной образовательной среды самим студентом), осреднение, типизацию. Как социально-педагогическая система, инклюзивная образовательная среда вуза предоставляет возможность совместного включения в образовательный процесс субъектов с учётом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого и являет собой совокупность условий и влияний, создающих возможности для формирования и развития комплекса личностных характеристик: способностей, потребностей, интересов, мотивов, личностных смыслов, жизненных планов, в целом определяя ее направленность, в том числе и социальную [4].

Ведущим приоритетом образования сегодня является создание условий для саморазвития личности, обеспечения ее социализации и интеграции в системе социальных отношений. Это позволяет в качестве основного критерия эффективности инклюзивной образовательной среды вуза считать способность ее субъектов к самоорганизации и саморазвитию, равно как и к развитию среды своего саморазвития. Указанная позиция основывается на постулатах синергетики, синергетический подход же в рамках нашего исследования дает возможность рассматривать инклюзивную образовательную среду вуза как самоорганизующуюся биосоциальную среду, состоящую из локальных самоорганизующихся сред субъектов социально-образовательной

выше низкий уровень удовлетворенности трудом (p=0,05). Следующим этапом исследования было разделение выборки респондентов-врачей на группы в соответствии с выделенными уровнями удовлетворенности трудом. По показателям высокой и низкой оценки удовлетворенности были отобраны респонденты, значения которых находились ближе к полюсам, поэтому в данной части не рассматривались респонденты, показатели удовлетворенности которых были близкими к средним оценкам (всего 19 человек). Таким образом, врачей всех возрастно-профессиональных групп с высоким уровнем удовлетворенности представлено 20,6%, со средним уровнем – 61,2%, с низким – 18,2%. Дифференцированный анализ позволяет раскрыть следующие аспекты показателей удовлетворенности: 1) интерес к жизни и к профессии как противоположность апатии, сниженной мотивации развития в трудовой деятельности; 2) решительность, целеустремленность, последовательность в достижении профессионально-значимых целей; 3) внутренняя согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями; 4) положительная оценка собственных качеств и поступков в своей профессиональной жизни; 5) общий фон настроения на работе. Представим показатели, полученные в группах, сообразно уровню удовлетворенности трудом респондентов (рисунок 2).

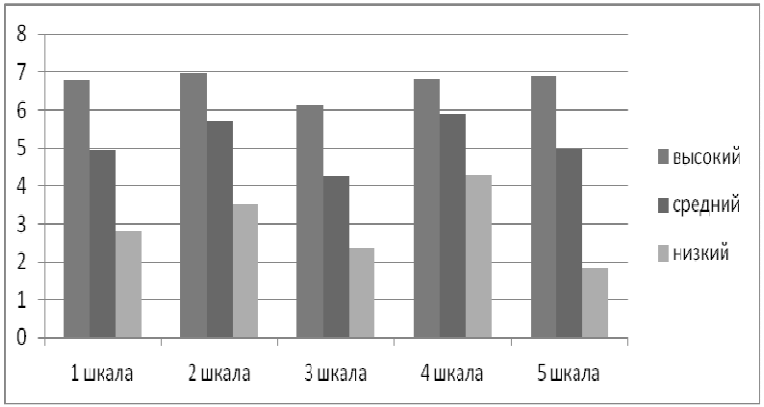


Рис. 2. Показатели удовлетворенности трудом в зависимости от уровня ее проявления в группах врачей (1 шкала – интерес к жизни и профессии, 2 шкала – решительность, последовательность, целеустремленность, 3 шкала – внутренняя согласованность целей, 4 шкала – положительная оценка собственных качеств, 5 общий фон настроения на работе)

Полученные данные показывают, что специалистов-терапевтов с высоким уровнем удовлетворенности трудом характеризует позитивный настрой на деятельность в данной профессии, низкий уровень эмоционального напряжения, удовлетворенность социальной ролью врача, энтузиазм и увлеченное отношение к работе, они решительны в реализации профессиональных целей. Несколько ниже показатель внутренней согласованности желаемых и достигнутых целей. У докторов со средним

диагностики социально-психологической адаптированности человека, а также для дифференцированной оценки особенностей стиля жизни, потребностей, установок, ценностных ориентаций. В данном фрагменте исследования нас интересовала удовлетворенность трудом как общее психологическое состояние субъекта в профессии, определяемое его личностными особенностями, отношением к жизни и профессии, различным сторонам своего профессионального существования. Мы разделяем точку зрения ряда авторов о том, что удовлетворенность жизнью как общий интегральный показатель можно рассматривать по аналогии с удовлетворенностью трудом [2]. С этой целью мы дополнили все положения опросника семантикой трудовой деятельности. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью методов описательной статистики и непараметрического критерия Вилкоксона и Манна Уитни, направленного на оценку различий величин средних значений выборок. Анализ проводился с помощью компьютерной программы SPSS-12. Представим результаты графически (рисунок 1).

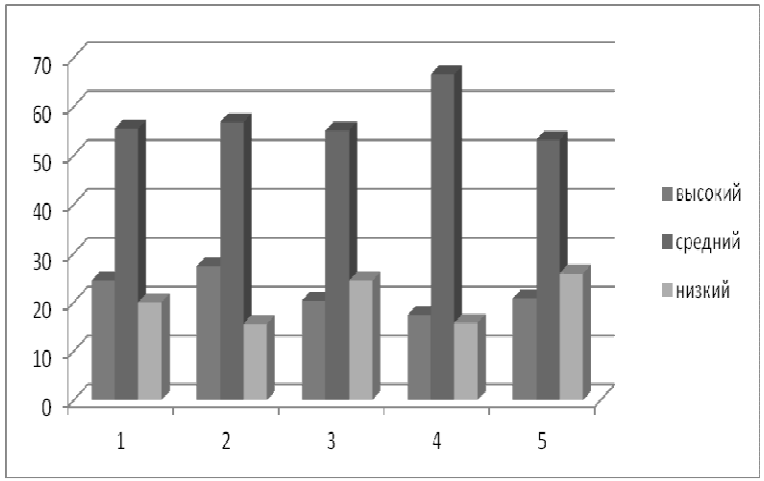


Рис. 1. Удовлетворенность профессией врача у студентов и врачей (в %)

1 – студенты, 2 – адаптанты, 3 – интерналы, 4 – мастера, 5 – наставники

Как видно из диаграммы, врачи всех профессионально-возрастных групп показали средний уровень удовлетворенности трудом. По показателю средних значений общая удовлетворенность профессиональной деятельностью достоверно выше в группе адаптантов, которые активно входят в профессию, а первые успехи положительно сказываются на характере профессиональной самооценки и общей удовлетворенности трудом врача (по сравнению с интерналами и наставниками - p=0,05). В этой группе достоверно выше, чем в группах мастеров и наставников выявлен высокий уровень удовлетворенности трудом (p=0,03), тогда как в группе интерналов и наставников достоверно

деятельности, которые стремятся к максимальной устойчивости по отношению к негативным вызовам окружающей среды. Синергетический подход дает возможность по-новому подойти к разработке условий развития социокультурной компетентности личности в инклюзивном образовательном пространстве вуза как системы, рассматривая их прежде всего с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие.

Совокупность методологических подходов второго порядка как система объяснительных принципов исследования может быть обозначена в рамках системного и деятельностного подходов, понимаемых как принципы системности и целостности, сознательности и активности субъектов деятельности соответственно. К данной страте может быть отнесен и культурологический подход как обусловливающий объективную связь человека с культурой как системой ценностей. В соответствии с этим подходом в центре инклюзивной социально-образовательной среды находится человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самоидентификации и самодетерминации в социуме и сотрудничестве с другими людьми и культурой.

Социокультурный подход, основополагающими принципами которого являются: принцип эволюции, что означает способность общества к развитию и саморазвитию, потенциальное появление новых социокультурных явлений; подход к человеку, как к био-социо-культурному существу.

Как подходы третьего порядка, определяющие сущность анализа условий и особенностей формирования и развития феномена социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования, а также определения критериев развития данной личностной характеристики, равно как и среды ее развития и саморазвития могут быть выделены компетентностный, ресурсный и квалиметрический.

Система методологических подходов к исследованию процесса развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования может быть дополнена такими подходами, как антропологический - позволяющий рассматривать процессы формирования социально значимых качеств и свойств личности студента через многообразие социокультурных детерминант образовательного процесса вуза; акмеологический, ориентирующий личность на постоянное самосовершенствование и способность к самореализации, саморегуляции и самоорганизации; обеспечивающий развитие личности через органическое единство процессов воспитания, социализации, самовоспитания и саморазвития; субъектный подход, рассматривающий процесс развития социокультурной компетентности через личностную активность, способность управлять собой на основе развития личностной рефлексии, регулировать свое поведение и действия в соответствии с поставленными [3].

Системообразующим подходом к исследованию заявленной проблемы будет являться гуманистический подход, рассматривающий образование как процесс, в центре которого стоит личность.

Важно отметить, что каждый из подходов задает ряд частно-педагогических принципов, которые на уровне постулатов определяют нормы деятельности или характеристики инклюзивной образовательной среды вуза, обеспечивающие развитие социокультурной компетентности студентов.

Выводы. Технологические характеристики этапов развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии, включают следующие компоненты: цель и основные функции каждого этапа технологии, которые могут быть представлены как задачи; продукт как ожидаемый результат от актуализации и реализации модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии на каждом из этапов технологии; особенности или ведущие характеристики инклюзивной образовательной среды как потенциала развития социокультурной компетентности студентов на каждом из этапов его актуализации; функции участников образовательных отношений в обеспечении условий непрерывного развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования; содержание направлений развития социокультурной компетентности студентов (психолого-педагогического, управленческого и методического) на каждом из этапов технологии; векторы развития социокультурной компетентности студентов и материал для обеспечения их реализации на каждом из этапов технологии; методы реализации векторов развития социокультурной компетентности студентов; ресурсное обеспечение каждого из этапов технологии; особенности системы управления инклюзивной образовательной средой в контексте поставленных задач; условия эффективности организации инклюзивной образовательной среды вуза, обеспечивающие развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии.

Таким образом, мы обозначили основные технологические характеристики поисково-проектировочного этапа технологии внедрения модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2000.

2. Романова Г.А. Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов // Конференциум АСОУ: сб. науч. трудов и матер. науч-практ. конф. – М.: АСОУ, 2015. – с. 2586-2591.

3. Романова Г.А. Методологические подходы к разрешению проблемы развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 5. с. 202-209.

4. Романова Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. - с. 180-187.

5. Романова Г.А. Об условиях разработки инклюзивной образовательной среды как источника формирования социокультурной компетентности.- Тенденции развития науки и образования: Сб. науч. трудов по материалам Межд. научно-практ. конф. 31 июля 2015 г.: в 3 частях. Москва. - ООО Ар – Консалт, 2015. - с. 75-77.

способствующие эффективной деятельности специалиста, поэтому исследование факторов профессиональной успешности человека считаем приоритетной научной задачей. Для профессии врача, связанной с высоким уровнем умственного и психоэмоционального напряжения, такой ракурс рассмотрения проблемы особенно актуален, т.к. предполагает анализ внутренних, субъективных источников функционирования, самодетерминацию субъекта.

Изложение основного материала статьи. В современной науке термин «удовлетворенность трудом» трактуется неоднозначно. Так, согласно концепциям исследователей профессиональной деятельности (К. Замфир, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и др.), удовлетворенность трудом выступает как интегративный показатель, отражающий эмоциональное состояние профессионала, его отношение к профессии, условиям, в которых она осуществляется, принятие системы отношений и ролевых позиций, видение своих перспектив, сравнение себя с другими людьми и т.п. Существует позиция, согласно которой предлагается разводить удовлетворенность трудом как интегральное восприятие работы в целом и вовлеченность в работу, связанную с оценкой процесса и содержания работы, получением удовольствия от процесса работы. Вовлеченность в работу в таком случае будет являться либо одним из аспектов удовлетворенности трудом (удовлетворенность процессом или содержанием рабочей деятельности), либо ее эмоциональным следствием, тогда как удовлетворенность трудом – это результат когнитивной оценки различных аспектов, связанных с трудом [2]. Как правило, удовлетворенность работой связывают с целым рядом позитивных последствий: с более высокой мотивацией к работе, повышением продуктивности, вовлеченностью в жизнь организации, это критерий карьерных и личностных достижений, показатель профессиональной успешности и психического благополучия [1; 2; 7]. В исследованиях последнего времени часто ставится вопрос о соотношении удовлетворенности работой сотрудника и степени его продуктивности. Подчеркивается, что быть удовлетворенным работником – не значит обязательно быть эффективным специалистом. Тем не менее, многочисленные исследования показывают, что лучше работают именно удовлетворенные трудом работники. Доказано, что показатели субъективного благополучия влияют на поведение коллег, их трудовую активность, способность сотрудничать, использовать эффективные стратегии и креативные методы [7]. В целях изучения удовлетворенности трудом нами было проведено эмпирическое исследование врачей-терапевтов, находящихся на разных этапах профессионализации. Выборку испытуемых составили врачи терапевтического профиля, работающие в поликлиниках и стационарах г. Н.Новгорода, Самары, Саратова, Кирова, а также студенты 6 курса лечебного факультета Нижегородской государственной медицинской академии, выбравшие специализацию врача общего профиля. Всего в исследовании приняли участие 309 человек. Все респонденты были объединены в группы в соответствии с этапами профессионализации, выделенными Е.А. Климовым [3] и уточненными для профессии врача Б.А. Ясько [10]. В исследовании использовалась методика «Индекс удовлетворенности работой врача», смоделированная нами на основе американского опросника «Индекс жизненной удовлетворенности» (в интерпретации Н.В. Паниной) [9]. Эта методика может быть использована для

Психология

УДК 159.9; 331.1

кандидат психологических наук, доцент Фомина Наталья Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ВРАЧА

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы удовлетворенности трудом современных врачей в формате субъектно-деятельностной методологии. Раскрываются теоретические подходы к определению профессионального самосознания, представлены результаты практических исследований удовлетворенности трудом как фактора профессиональной успешности различных профессионально-возрастных групп врачей.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, профессиональное самосознание, вовлеченность в работу, профессиональная успешность.

Annotation. Article is dedicated to the case study of satisfactoriness by the labor of contemporary doctors on the ground of subject- activity methodology. Theoretical approaches to the determination of professional self-consciousness are revealed, the results of the practical studies of satisfactoriness by labor as the factor of the professional success of different professional- age-qualification groups of doctors are represented.

Keywords: satisfactoriness by labor, professional self-consciousness, involvement in the work, professional success.

Введение. Проблема удовлетворенности трудом в системе «человек-человек» является предметом научных исследований различных областей знания (философии, психологии, социологии, акмеологии и др.). Профессия врача в силу своей специфики и уникальности во многом связана с личностными характеристиками специалиста как субъекта профессиональной деятельности, а именно: активностью, ответственной позицией, мотивационно-ценностными предпочтениями, отношением к труду, особенностями профессионального самосознания. Основоположники субъектно-деятельностного подхода в отечественной науке (А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.) признают важной детерминантой профессионального самосознания внутреннюю значимость труда, удовлетворенность им, поскольку настоящий профессионализм всегда сопряжен с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней эффективного результата [4].

Формулировка цели статьи. Трудовая мотивация и удовлетворенность трудом сегодня рассматриваются как важнейшие человеческие ресурсы,

Педагогика

УДК:37.01+37.02

научный сотрудник Ромашевская Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ГОТОВНОСТЬ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК КЛЮЧЕВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены компетентностные характеристики подготовки будущих педагогов к работе в условиях системы инклюзивного образования; представлены результаты сравнительного анализа текстов профессионального стандарта педагогической деятельности и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям 44.00.00 – Образование и педагогические науки; раскрыта сущность и особенности инклюзивного образовательного пространства; проанализирована компонентная структура инклюзивной компетентности педагога; готовность к проектированию инклюзивного образовательного пространства представлена как ключевая профессионально-педагогическая компетенция.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное образовательное пространство, инклюзивная компетентность, подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзии.

Annotation. The article describes the characteristics of competency training for future teachers to work in the conditions of inclusive education systems; presents the results of a professional standard, the comparative analysis of texts and teaching activities of the federal state educational standards of higher education in the areas of 44.00.00 - Education and pedagogical sciences; reveals the essence and characteristics of an inclusive educational environment; we analyze the component structure inclusive competence of the teacher; willingness to designing inclusive educational space is represented as a key professional and pedagogical competence.

Keywords: inclusive education, inclusive education space, inclusive competence, training teaching staff to work in the conditions of inclusion.

Введение. В настоящее время проблема подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования стала одной из острейших для современной педагогической науки и практики. Существующая система профессионально-педагогического образования пока не готова удовлетворить полностью потребность общеобразовательной школы в сотрудниках, полностью отвечающих требованиям профессионального стандарта. Несогласованность профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям группы 44.00.00 Образование и педагогические науки актуализирует рассмотрение заявленной проблемы с точки зрения компетентностного и деятельностного подходов.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является обоснование профессионально-педагогической компетенции, отвечающей вызовам новой образовательной реальности. В качестве такой компетенции мы

рассматриваем готовность к проектированию инклюзивного образовательного пространства. Формирование данной готовности в условиях реализации университетского стандарта, по нашему мнению, позволит удовлетворить потребность системы образования в квалифицированных педагогах, способных качественно реализовать инклюзивные педагогические практики в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время наблюдается устойчивая абсолютизация компетентностного подхода как ведущей методологической стратегии развития современного профессионального образования. Данная тенденция прослеживается не только в результатах научных исследований современных авторов, но и подкрепляется нормативными документами разного уровня, декларирующими компетентностный подход в качестве основного ориентира в российском образовании на всех уровнях его реализации. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и профессиональный стандарт педагога являются яркой иллюстрацией этой тенденции.

При этом стоит отметить некоторую несогласованность положений образовательного и профессионального стандартов. Первый момент, требующий согласования, – их концептуальная основа. Для профессионального стандарта основополагающим является деятельностный подход, в то время как для образовательного стандарта ведущим основанием является подход компетентностный. Вторым аргументом в пользу нашей точки зрения является тот факт, что образовательные стандарты по направлениям группы 44.00.00 –Образование и педагогические науки не отвечают требованиям работодателей, предъявляющим достаточно высокие требования к уровню профессиональной подготовки педагогов, в том числе только окончивших бакалавриат.

Ориентируясь на требования профессионального стандарта педагогической деятельности, работодатель ожидает, что его сотрудник может:

-использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

-осваивать и применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью;

-создавать позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья;

-использовать специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья [5].

недостаточно четко. Так, у респондентов эмоционального типа в целевом компоненте недостаточно полно представлено прогнозирование последствий достижения той или иной цели, не всегда осознается личная причастность к его созданию и достижению планов или отсутствует его мысленное моделирование. У респондентов рефлексивного типа может отсутствовать прогнозирование последствий выбора и достижения того или иного варианта будущего. Скорее всего, эти недостающие элементы сформируются по мере роста осознанности деятельности в процессе взросления старших подростков. В структуре каждого типа присутствуют ресурсные и дефицитарные образования, очевидно, детерминированные личностными особенностями старших подростков.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С.118-127.

2. Буякас, Т.М., Зевина, О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания \\ Вопросы психологии. 1999. №5. С. 50-61.

3. Гинсбург, М.С. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. - 1994. - №3. С. 43 - 51.

4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности \\ Психол. журн. 2000. Т. 21. № 1. С. 15-25.

5. Семенова, Л.Э., Урусова, Е.А. Источники становления представлений старших подростков о семье: психологический анализ // Вестник Мининского университета. 2015. №3. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/istochniki-stanovleniya-predstavleniy-starshikh-po/.

6. Федосеева, Т.Е. Личностные детерминанты ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего будущего: Диссертация на соискание степени канд. психол. наук. – Тамбов. 2009. - С.177 - 185.

7. Федосеева, Т.Е., Докучаева, Е.В., Куландин, П.М., Терехина, А.Е. Влияние особенностей восприятия старшими подростками характера отношений со значимыми другими на степень принятия ответственности за создание и реализацию жизненных планов // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12 (часть 4) – С. 747-752. URL: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35365

8. Эльконин, Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов – М.: РПА, 1997.

последствиями своих поступков, тем не менее, 42,9% из них затрудняются сформулировать содержание ответственного отношения к созданию образа будущего. Меньшая часть этой группы (28,6%) соотносит его с серьезностью и внимательностью, 14,3% - с самопониманием, и еще 14,3% с целеустремленностью. 33,4% респондентов этой группы в анализе достижимости поставленных целей и выборе адекватных средств их достижения помогают родители и анализ школьной успеваемости, что создает у них впечатление легкости этого процесса, вызывает желание осуществить запланированное. Однако, часть из них сталкивается при этом с определенными трудностями и ленью. Наряду с затруднениями в определении своего эмоционального состояния в ситуации принятия ответственности, эти респонденты в равной мере могут испытывать как неуверенность и сомнение, так и уверенность, что «все получится», готовность принять на себя ответственность за постановку и достижение целей будущего. Не смотря на уверенность в достижении целей, свойственную 42,9% респондентов этой группы, большую их часть (57,2%) в осуществлении своих намерений останавливает ощущение непреодолимости препятствий и сильное моральное напряжение. Респонденты этой группы откажутся от достижения своих целей будущего, если взрослые будут настаивать на изменении их планов.

Выводы. Таким образом, мы охарактеризовали структуру и содержание ответственного отношения к созданию образа своего будущего у респондентов с различными типами его становления. Преобладающим типом становления ответственного отношения к созданию образа своего будущего у старших подростков является рефлексивно-эмоционально-целевой тип. Вероятно, именно данный вариант отражает возрастную специфику становления ответственного отношения к созданию образа будущего в старшем подростковом возрасте. Его содержание указывает, что понимание старшими подростками сути и одобрение ответственного отношения к созданию образа будущего, осознание личной причастности к его построению, принятие себя как готового к реализации соответствующей активности, равно как и самостоятельный анализ своих способностей, возможностей и средств достижения поставленных целей будущего сочетается с неготовностью к активным шагам в этом направлении и слабой устойчивостью намерений, что проявляется в отказе от преодоления препятствий на пути к поставленным целям.

Меньше частота встречаемости эмоционально-целевого (12,5%), целевого (11,5%) и эмоционально-деятельностно-целевого (11,5%) типов. Наличие респондентов с таким сочетанием структурных элементов свидетельствует о ведущей роли целевой составляющей в становлении ответственного отношения к созданию образа будущего: становление последнего начинается с осознания личной причастности и самостоятельного мысленного представления его вариантов. При этом, прогнозирование последствий их выбора может отсутствовать в силу несформированности рефлексии, но понимание сути предстоящей деятельности по планированию и достижению поставленных целей будущего у старших подростков присутствует.

Еще реже встречаются типы с наличием одного из структурных компонентов: рефлексивный (8,3%) и эмоциональный (7,3%). Однако, уже наличие эмоциональной и рефлексивной составляющих служит индикатором того, что целевая составляющая также присутствует, но выражена

Мы полагаем, что названные выше умения можно объединить словосочетанием «готовность к проектированию инклюзивного образовательного пространства». Раскроем специфику инклюзивного образовательного пространства в контексте современных педагогических исследований.

И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк рассматривают инклюзивное образовательное пространство «как интегративную единицу социального пространства, представленную системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения» [6, с. 32].

При этом инклюзивному образовательному пространству свойственны как характеристики общего содержания, к которым относятся протяженность, организованность, структурированность и содержательность, так и специфические содержательные характеристики такие, как полисубъектность, доступность и вариативность.

Среди принципов организации инклюзивного образовательного пространства И.Н. Симаева и В.В. Хитрюк называют: «принцип социализирующей направленности образовательного процесса (социализация рассматривается как важнейший результат образования); принцип индивидуализации и персонификации образовательного пространства (организация инклюзивного образовательного пространства с учетом особенностей и потребностей каждого обучающегося); принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного пространства (результат согласованной совместной деятельности группы сопровождения ребенка: педагоги, педагоги-психологи, родители, учителя-дефектологи и др.); принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства» [6, с. 32-33].

В.Ц. Цыреновым теоретически обоснована и разработана организационно-педагогическая модель инклюзивного образовательного пространства, ориентированная на решение проблемы социокультурной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Реализацию данной модели, по мнению автора, обеспечивают следующие условия:

-обеспечение полноценной интеграции и личностной самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении;

-организация системы психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

-изменение организационных форм и методов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;

-обеспечение научно-методической поддержки педагогов образовательной организации;

-изменение отношения общественности к лицам с ограниченными возможностями здоровья;

-разработка программ самосовершенствования и саморазвития лиц с ограниченными возможностями здоровья;

-целенаправленная работа с семьей, которая воспитывает ребенка с ограниченными возможностями здоровья [8].

Таким образом, инклюзивное образовательное пространство выступает в качестве комплексной характеристики образовательной организации, реализующей инклюзивные образовательные практики. Следовательно, педагогический коллектив, работающий в такой образовательной организации, должен быть достаточно компетентен и подготовлен к осуществлению профессиональной деятельности в объективно существующих условиях.

Проведенный нами анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям группы 44.00.00 Образование и педагогические науки показал, что только два из них частично соответствуют потребностям системы инклюзивного образования: ФГОС ВО по направлениям 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) и 44.04.03 Специальное дефектологическое образование (уровень магистратуры). При этом стоит отметить, что профессиональный стандарт педагогической деятельности вполне конкретно ориентирует на работу с особыми категориями детей всех педагогов, осуществляющих предметную подготовку в общеобразовательных организациях различных типов и видов. Педагоги-дефектологи, как правило, реализуют свои профессиональные умения и навыки в специальных образовательных учреждениях, оказывая консультативную помощь и поддержку общеобразовательным организациям. Таким образом, актуализируется необходимость обогащения содержания федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям группы 44.00.00 Образование и педагогические науки компонентом, ориентированным на подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Мы полагаем, что решение обозначенной проблемы возможно посредством разработки собственного образовательного стандарта университета. В настоящее время в Южном федеральном университете активно ведется работа по подготовке такого стандарта, к разработке которого привлечены не только научно-педагогический коллектив университета, но и непосредственные работодатели, руководители инклюзивных образовательных организаций Ростовской области.

По мнению С.В. Алехиной, «в условиях развития инклюзивных процессов в общем образовании, появления новых требований к профессиональным способностям деятельность учителя массовой школы существенно усложняется, актуализируя внутренние, психологические ресурсы личности» [1, с. 16]. По данным проведенного нами опроса директоров инклюзивных школ, педагог инклюзивной образовательной организации должен быть готов к работе со всеми категориями детей, обладать гибким и оптимистичным педагогическим мышлением, способностью к постоянному саморазвитию и самообразованию, уметь разрешать возникающие педагогические ситуации конфликтного характера и находить способы поддержания профессиональной мотивации, планировать образовательный процесс с учетом потребностей всех категорий обучающихся, в том числе с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Систематизировав требования работодателей к педагогам, осуществляющим профессиональную деятельность в условиях инклюзивной

будущего. Лишь 18,2% в подобной ситуации чувствуют некоторую тревогу и беспокойство. Большинство из них (72,8%) целеустремленны, готовы к активным действиям. Не смотря на то, что эти респонденты уверены, что достичь поставленных целей будущего, преодолев разного рода препятствия, им будет нетрудно, и чувствуют прилив сил и адреналина при мысли о препятствиях, тем не менее, часть из них все же склонна к беспокойству, волнению из-за слишком большой ответственности и морального напряжения, связанных с предстоящими сложностями. Однако, представители этой группы считают, что вполне готовы осознанно и самостоятельно планировать свое будущее и достигать поставленных целей своими силами.

4. Целевой тип. «Ответственное отношение к созданию образа будущего» для них связано с чувством взрослости, самостоятельностью, волевыми усилиями и самовоспитанием. В меньшей степени они также отмечают аспекты анализа ситуации, планирования и использования жизненного опыта взрослых. Рефлексивный компонент характеризуется осознанием необходимости самоанализа, оценкой вероятности и средств достижения целей будущего, однако, большей части респондентов, не смотря на помощь взрослых, это не нравится, кажется тяжелым, непривычным, скучным или бессмысленным. На первом месте эмоциональный компонент содержит неуверенность, тревогу и страхи, дополняемые сильной усталостью и ощущением неготовности к осознанным и правильным шагам. Лишь небольшая часть респондентов чувствует спокойствие и уверенность. Большинство из них не одобряют идею проявления старшими подростками ответственного отношения к созданию образа будущего, чаще имея в виду житейскую несостоятельность подростка. Чуть больше половины респондентов этой группы (49,5%) при необходимости достигать поставленных целей будущего вопреки обстоятельствам чувствуют неуверенность, сомнение, непреодолимость препятствий. У 45% респондентов готовность к достижению задуманного выражается в убеждении, что «все будет хорошо».

5. Рефлексивный тип. Анализируя свои способности и возможность достижения целей будущего, респонденты данной группы чаще прибегают к помощи взрослых (25%) или успешно делают это самостоятельно. Они занимаются самоанализом и поиском средств реализации планов будущего систематически, что прибавляет уверенности, позволяет ставить достижимые цели и вызывает желание учиться. Для части из них это связано с трудностями, но осознание необходимости и полезности этого делает самоанализ возможным. В ситуации, связанной с проявлением ответственного отношения к созданию образа будущего, эта часть выборки чаще испытывает нерешительность, страх перед новым, усталость и одиночество. Реже встречаются позитивные эмоции, связанные с чувством взрослости и осмыслением себя в качестве первопричины неких важных перемен. Типичными для данной группы в ситуации принятия ответственности за выбор и достижение целей будущего являются негативные чувства сильной степени интенсивности, сопровождаемые соматическими проявлениями (волнение, страх, дрожь, скованность и т.д.).

6. Эмоциональный тип. Не смотря на то, что в определениях ответственности, сформулированных этими респондентами, встречаются два ее аспекта – ответственность как центральное качество личности и встреча с

(19,2%), анализируя свои способности, внешние и внутренние условия и средства достижения целей будущего, считает это сложной и не очень интересной деятельностью. Эмоциональный компонент чаще содержит чувство уверенности и смелость. Приятные переживания несет осознание возросшей самостоятельности и доверия со стороны родителей, возможности активного влияния на свою жизнь. Однако, часть респондентов все же ощущает нерешительность и сомнение в своих силах. Для них планирование и достижение целей будущего выглядит сложным или даже скучным, что объясняется прежде всего необходимостью проявления самостоятельности и опасениями, что не на кого будет надеяться в случае неудачи. Тем не менее, все респонденты данной группы одобряют идею ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего будущего. Конативный компонент в данной группе проявляется недостаточно, выражаясь в установке «все будет хорошо». Большая часть из них пребывает в состоянии сомнений в преодолимости препятствий и нерешительности. У некоторых эти чувства имеют соматический эквивалент (дрожь, скованность, «большое сжатие со всех сторон»). Лишь чувство долга перед собой и своим будущим заставляет их преодолевать свою неуверенность и напряжение.

2. Рефлексивно-целевой тип. Ответственное отношение к созданию образа будущего эти респонденты связывают с оценкой возможных вариантов будущего, четким планированием и сосредоточенностью на своих жизненных намерениях. В его содержание они включают использование жизненного опыта взрослых, волевые усилия и самовоспитание. Анализ своих способностей и возможностей достичь запланированных целей эти респонденты считают необходимым и интересным, объясняя, что спонтанные решения редко бывают верными. Из-за сложности процесса самоанализа части из них необходима поддержка, которую они находят у взрослых. У трети респондентов с ситуации принятия ответственности за свое будущее возникает уверенность в хорошем исходе дел, чувство взрослости и самостоятельности, но доминирующими являются все же чувство тревоги, страх перед чем-то новым, вызывающие нежелание обдумывать и действовать. Часть из них затрудняется обозначить свое эмоциональное состояние. Лишь треть старших подростков этой группы чувствуют относительную готовность достигать поставленных целей, не взирая на препятствия и обстоятельства. Большинству из них свойственно отступать от намеченного плана в случае сопротивления взрослых; эти респонденты в ситуации принятия ответственности за свое будущее испытывают неловкость, нерешительность, скованность, страх и дрожь.

3. Эмоционально-деятельностно-целевой тип. Ответственное отношение к созданию образа будущего у данного типа проявляется как тщательный анализ ситуации, внимательное отношение к своим жизненным целям, построение четкого плана действий на основе учета жизненного опыта старших и привычка к самостоятельности и опоре во всем только на свои силы. В этой группе анализом способностей и возможностей достижения целей будущего занимаются взрослые (учителя и родители), в силу чего эти респонденты (72,8%) оценивают данный процесс как легкий и продуктивный. Остальные 27,3% указывают, что для самоанализа им не хватает решимости, он им не нравится, или у них нет подобной привычки. Респонденты одобряют идею ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего

образовательной организации, мы пришли к выводу, что готовность к проектированию инклюзивного образовательного пространства может быть рассмотрена как одна из ключевых профессионально-педагогических компетенций учителя, который реализует инклюзивные практики. По мнению В.В. Мануйловой, «реализация инклюзивной практики должна опираться на учет следующих принципов ее организации: принцип индивидуального подхода, принцип социального взаимодействия, принцип поддержки самостоятельной активности ребенка, принцип вариативности обучения, принцип равноправного партнерства с семьей и др.» [4, с. 336]. Таким образом, готовность к проектированию инклюзивного образовательного пространства является только одной из характеристик, определяющих наличие у педагога инклюзивной компетентности.

В настоящее время инклюзивная компетентность является предметом внимания многих исследователей, которые выделяют ряд ее структурных компонентов. Е.В. Богданова выделяет в качестве таких компонентов «ключевые содержательные компетенции» [2]: мотивационную, рефлексивную, когнитивно-информационную. О.С. Бородина акцентирует внимание на подготовке будущего учителя основ здоровья и применительно к нему формулирует определение инклюзивной компетентности и определяет ее основными составляющими мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный и рефлексивно-оценочный компоненты [3]. И.Н. Хафизуллина, рассматривая сущность инклюзивной компетентности, обосновывает наличие в ее структуре мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов [7].

Мы полагаем, что компонентная структура инклюзивной компетентности не противоречит деятельностной, которую мы используем в своем исследовании. Данный тип структуры предполагает выделение готовностей осуществлению отдельных видов деятельности, с реализацией которых постоянно сталкивается педагог инклюзивной образовательной организации. К таким видам деятельности мы относим:

-изучение и актуализацию знаний нормативно-правовой базы, относящейся к вопросам обучения и воспитания инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

-организацию образовательно-воспитательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями;

-реализация траекторий индивидуального развития обучающихся в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами;

-выявление проблем в личностном развитии обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

-использование приемов и методов педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и членов их семей в целях организации помощи в процессе обучения и воспитания;

-использование специальных и применение новых подходов к обучению и воспитанию всех обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;

-проектирование инклюзивного образовательного пространства, учитывающего интересы и возможности всех категорий обучающихся, имеющих особые образовательные потребности.

Готовность к проектированию инклюзивного образовательного пространства является, на наш взгляд, ключевой профессионально-педагогической компетенцией, выступающей системообразующим скрепом в структуре инклюзивной компетентности будущего педагога.

Выводы. Формирование у будущих педагогов готовности к проектированию инклюзивного образовательного пространства в условиях университета позволит решить задачу качественной подготовки компетентных педагогических кадров, обладающих навыками работы с обучающимися в условиях широкой инклюзии. Основным гарантом успешности данной работы выступит разработка и реализация университетских образовательных стандартов, ориентированных не только на выполнение государственного заказа, сформулированного в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, но и на конкретные запросы работодателей, представляющих интересы системы инклюзивного образования Российской Федерации.

Литература:

1. Алехина С.В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. 2015. № 1(33). С. 13-20.

2. Богданова Е.В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. Электронный ресурс. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/36846139.pdf. Дата обращения - 27.12.2016.

3. Бородина О.С.Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 1(13). С. 75-79.

4. Мануйлова В.В. Подготовка педагогических кадров для работы в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование // Образовательная среда сегодня: стратегия развития. 2015. № 1(2). С. 335-338.

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html. Дата обращения - 12.12.2016.

6. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 31-39.

7. Хафизулина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов – психологов в процессе профессиональной подготовки. Автореф. … канд. пед. наук. - Астрахань, 2008. – 22 с.

8. Цыренов В.Ц. Педагогические условия реализации модели инклюзивного образовательного пространства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета.2013. № 1(23). С. 377-381.

Методы эмпирического исследования: метод свободных описаний будущего, методика «Неоконченные предложения». В исследовании приняли участие 160 учащихся 9-х классов общеобразовательных школ Нижнего Новгорода 14-15 лет.

В ходе исследования было выделено 6 групп респондентов с различным сочетанием структурных компонентов ответственного отношения к созданию образа будущего на основании неравномерности их выраженности (Таблица 1). Название типа отражает входящие в его состав составляющие.

Таблица 1

Типы становления ответственного отношения старших подростков к созданию образа будущего

№	Тип сочетания структурных компонентов	Количество респондентов в группе, чел.	% от средней группы	% от всей выборки
1.	Рефлексивно-эмоционально-целевой тип	39	44,31	24,22
2.	Рефлексивно-целевой тип	12	12,5	7,45
3.	Эмоционально-деятельностно-целевой тип	11	11,5	6,83
4.	Целевой тип	11	11,5	6,83
5.	Рефлексивный тип	8	8,3	5,0
6.	Эмоциональный тип	7	7,3	4,35

Наиболее часто встречается является рефлексивно-эмоционально-целевой тип ответственного отношения к созданию образа своего будущего (44,3% респондентов), для которого характерно осознавание целей своего будущего, анализ необходимых для их достижения ресурсов наряду с отсутствием активной деятельности по их достижению.

Структура и содержание ответственного отношения к созданию образа будущего у респондентов данных групп имеет качественное своеобразие.

1. Рефлексивно-эмоционально -целевой тип. В содержании ответственного отношения к созданию образа будущего имеются: анализ ситуации и выбор лучшего варианта, рефлексия своих способностей, интересов и возможностей, привычка к самостоятельности и расчет на свои силы, построение плана действий. Чуть меньше частота встречаемости указаний на такие аспекты как внимательное отношение к своим жизненным намерениям, учет опыта взрослых, волевые усилия, чувство взрослости и независимости, информационная компетентность, самосовершенствование. Осознание необходимости и практической пользы, приносимой анализом возможностей и средств достижения целей будущего, приводит к тому, что подростки привлекают к этому процессу родителей и других взрослых, используют опыт успехов и неудач в повседневной жизни. Они понимают, что такой подход позволяет им использовать результаты рефлексии для постановки достижимых целей будущего, вызывает желание их добиться и даже помогает преодолеть первоначальные трудности, связанные с новизной этой деятельности для старших подростков. Лишь небольшая часть старших подростков этой группы

юношей. Высокая профессиональная конкуренция требует от молодых людей проектировочных и стратегических умений, активного и осознанного построения своего личного и профессионального будущего. Она также обусловлена снижением границы возрастной сензитивности к обсуждению проблем, связанных с будущим, а также недостатком исследований, интегрирующих вопросы развития ответственности у старших подростков и проблемы построения ими жизненных планов. В связи с тем, что ответственность признается ключевым моментом в решении вопроса о проектировании человеком своей жизни и, одним из главных новообразований личности старшего подростка, выявляется необходимость изучения типологии становления ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего будущего.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является описание психологического содержания и структуры ответственного отношения к созданию образа своего будущего у старших подростков с различной степенью его выраженности.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе ориентация на будущее рассматривается как проявление потребности в самоактуализации и центральный момент в процессе поиска человеком индивидуального смысла своего существования [1, 2, 4]. Упорядоченность и структурированность будущего в сознании человека, субъективный образ его развития признается условием осуществления сознательного поведения, обобщенным показателем зрелости личности [3, 5, 7, 8, 9].

На основании анализа широкого диапазона понятий, отражающих проблему создания образа своего будущего в отечественных и зарубежных исследованиях, мы рассматриваем образ будущего как компонент самосознания, представляющий собой систему представлений, оценок и установок, связанных со своей будущей жизнью (цели, средства, внешние и внутренние ресурсы и способы их достижения), характер отношения к которому в целом может распространяться и на отношение ко всем его структурным составляющим (будущая профессия, семья, здоровье, дети и т.д.).

Ответственное отношение старших подростков к созданию образа своего будущего - это мотивационно-смысловое образование личности старшего подростка, в основе которого лежит готовность к осознанному осуществлению субъективно-оценочной и избирательной активности по отношению к своему будущему [6].

Анализ научной литературы позволил выделить в структуре ответственного отношения к созданию образа своего будущего четыре составляющих: целевая (включает личную причастность к своему будущему, моделирование и оценку целей будущего, прогноз последствий их выбора); рефлексивная (включает оценку себя как готового к принятию ответственного отношения к созданию образа будущего, представления о внутренних условиях и средствах достижения целей, оценку достижения целей своими ресурсами); эмоциональная (включает эмоциональную привлекательность целей будущего, одобрение ответственного отношения к созданию образа будущего); деятельностная (включает готовность к достижению целей будущего своими силами и готовность к преодолению связанных с этими целями препятствий). Их сочетание обуславливает типичные варианты становления ответственного отношения к созданию образа своего будущего у подростков [6].

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Рыбаков Георгий Павлович
Военный институт физической культуры (г. Санкт - Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Егоров Виктор Юрьевич
Военный институт физической культуры (г. Санкт - Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Фокин Александр Михайлович
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ ГАНДБОЛЬНОГО ВРАТАРЯ ПРИ ОТРАЖЕНИИ СЕМИМЕТРОВОГО БРОСКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и эффективность соревновательной деятельности гандбольного вратаря при отражении семиметрового броска на материалах первенства Санкт-Петербурга среди мужчин. В процессе официальных игр проверялась эффективность двигательных действий вратаря при отражении семиметровых бросков в различных ситуациях.

Ключевые слова: семиметровый бросок, вратарь, динамические положения, статические положения, активные игровые действия, пассивные игровые действия.

Annotation. The article discusses the features and effectiveness of competitive activity handball goalkeeper in reflection seven-meter throw in the materials of the championship of St. Petersburg among men. During the official game tested the efficiency of motor goalkeeper actions in repelling seven-shots in different situations.

Keywords: seven-meter throw, the goalkeeper, dynamic position, static position, the active gaming activities, passive gaming activities.

Введение. В гандболе представлено большое количество исследований, позволяющих качественно влиять на эффективность построения тренировочного процесса гандболистов (Е.И. Ивахин, В.Я. Игнатьева, Ю.М. Портнов 1996).

Для успешного управления тренировочным процессом и соревновательной деятельности гандболистов является наличие информации о достигнутом ими уровне спортивного мастерства. С целью получения такой информации в практике гандбола особое значение имеет педагогический контроль соревновательной деятельности, поскольку только в условиях ответственных матчей в полной мере проявляются позитивные и негативные стороны подготовленности игроков и команды в целом. Вместе с тем, обследование должно проводиться таким образом, чтобы обеспечивалась возможность охарактеризовать каждого игрока как спортивную личность и определить его вклад в общекомандный результат (В.Я. Игнатьева, 2005).

Но большинство из них направленно на оптимизацию тренировочного процесса гандболистов - полевых игроков. В современном гандболе результат команды в соревнованиях во многом зависит от особенности и эффективности игровой деятельности вратаря, которая существенно отличается от игровой деятельности полевых игроков (Г.П. Рыбаков, А.Н. Колтун, 2009).

Изложние основного материала статьи. Вратари в спортивных играх – это особая фигура, в том числе и в гандболе. По мнению специалистов в области подготовки гандбольных вратарей, успех команды зависит более чем на 50% именно от игры игрока данного амплуа. В официальных играх вратарь действует, применяя принципиально отличающиеся приемы и действия, которые отличаются от приемов полевых игроков. Тактика игры вратаря имеет свои особенности и закономерности. Вратарь - последняя линия обороны в системе защиты команды. Любая его оплошность и ошибка приводит к взятию ворот.

Учитывая, что особенности игровой деятельности гандбольного вратаря определяет направленность тренировочного процесса, становится понятно, что для подготовки игроков данного амплуа в игре гандбол необходимо использовать тот режим работы, методы и средства подготовки, которые соответствуют особенностям игровой и соревновательной деятельности вратаря. (Н.Л. Ионова, 1991).

Игру вратаря в гандболе можно назвать экстремальной деятельностью. Мяч, который летит со скоростью до 35 м/с и имеет вес 450 г. у мужчин, необходимо отразить любой частью тела, а за частую с расстояния 2-3 м.

Игра вратаря - сложная и ответственная часть общекомандных действий, во многом определяющая их конечный успех. Соревновательная деятельность вратаря складывается из технико-тактических действий в основном во вратарской зоне. Он выполняет защиту, задерживая мяч, и организует атаку, передавая мяч полевым игрокам. Приемы игры вратаря – это быстрые одиночные движения. Исследования показывают, что большинство ведущих гандбольных вратарей имеют такие средние показатели: рост 180-190 см, вес 78-83 кг, динамометрия правой руки 52-58 кг, левой - 50-54 кг и высота выпрыгивания с места (по прибору В. Абалакова) 55-65 см.

Исследованием игровой деятельности вратаря занимались многие авторы: А.Л. Ратианидз, В.Я. Игнатьева, Ю.М. Портнов. Они установили, что соревновательная деятельность вратаря складывается из технико-тактических действий в площади ворот.

Многие авторы для определения показателей соревновательной деятельности гандбольных команд, приводят эффективность штрафных бросков. Одним из критериев системы оценки технико-тактического мастерства гандбольного вратаря является, количество отраженных семиметровых бросков. Модельные характеристики соревновательной деятельности вратаря изучались многими авторами, так как являются основными положениями при планировании и организации тренировочной работы с вратарями. В.Я. Игнатьева рассматривает стили и особенности задержания мячей вратарями в зависимости от их возраста. По данным В.А. Гусева, который в своих работах приводит данные по результативности деятельности вратарей, что при задержании мячей со штрафных вратари чаще всего пользуются следующими приемами «одной рукой» - 30%, «ногой махом» - 21,8%, «выпадом» - 40,2%. Реже применяются приемы: «двумя ногами» - 3,4% , «двумя руками» и «шпагат» - 2,3%. Лучший показатель задержания мяча со штрафного броска вратари показали приемом «в шпагате» - 50%, менее результативными оказались приемы задержания мяча «двумя ногами» - 33,3% и «двумя руками» - 25%. Одинаковую результативность имеют приемы

Психология

УДК 159.922.6

кандидат психологических наук Федосеева Татьяна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина" (г. Нижний Новгород);
магистрант Семенова Екатерина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина"(г. Нижний Новгород);
магистрант Сулимова Ирина Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина" (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ СТАНОВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ БУДУЩЕМУ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологической структуры и содержания ответственного отношения к созданию образа своего будущего у старших подростков с различными типами его становления. Выявлено, что преобладающим в старшем подростковом возрасте является рефлексивно-эмоционально-целевой тип. Для него характерно понимание и одобрение ответственного отношения к созданию образа будущего, осознание личной причастности к созданию жизненных планов, оценка себя как готового к их достижению, самостоятельный анализ своих способностей и возможностей. При этом отсутствует активность по достижению целей будущего, зафиксирована слабая устойчивость намерений, отказ от преодоления препятствий на пути к своим целям.

Ключевые слова: образ своего будущего, старший подростковый возраст, типы становления ответственного отношения к созданию образа своего будущего.

Annotation. The article presents the results of empirical research of psychological structure and content of a responsible attitude to the creation of the image of his future at the senior teenagers with various types of its formation. It was revealed that prevailing in late adolescence is a reflective-emotional-type target. It is characterized by understanding and approval of a responsible attitude to the creation of image of the future, awareness of personal involvement in the creation of life plans, evaluation of himself as ready to reach them, an independent analysis of their abilities and opportunities. In this case there is no activity on the achievement of future goals, intentions recorded a weak resistance, which is manifested in the rejection of overcoming obstacles to goals.

Keywords: the image of their own future, older adolescents, the types of becoming a responsible attitude to the creation of the image of their future.

Введение. Актуальность темы вызвана кризисными политическими и социально-экономическими тенденциями в современном российском обществе, которые осложняют социальную ситуацию развития подростков и

претерпевает множество количественных и качественных изменений, то есть, такая личность наиболее восприимчива к изменениям.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — С. 56 – 98.

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 398 с. — (Мастера психологии). — Библиогр.: С. 376 – 389.

3. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : 2003. – С. 266 – 279.

4. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: ТЦ Сфера, 1997. – С. 439 – 448.

5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – С. 350 – 367.

6. Осницкий, А. К. Психологические механизмы самостоятельности / А. К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – С. 48 – 89.

7. Поссель, Ю. А. Направленность личности в общении / Ю. А. Поссель // Практикум по социальной психологии / под. ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2008. – С. 155 – 169.

8. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – С. 378 – 392.

9. Шувалов, А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология – 2009. Вып. 4 (15). – С. 87–101.

10. Шукшина, Л. В. Особенности понимания феномена свободы студенческой молодежью / Л. В. Шукшина // Инновационная наука. – 2016. № 3 (3). – С. 223 – 225.

11. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика 1989. – С. 60 – 77.

«махом» и «выпадом» - 18,5%. Самая низкая результативность у вратарей в приеме «одной рукой» - 9,6%.

У команд высшей квалификации результативность отбитых семиметровых штрафных бросков равна 37% у мужчин и около 20% у женщин. Результативность штрафных бросков составляет 80% у мужчин и женщин (С.Ф. Червона, 2010).

Е.И. Ивахин провел экспериментальную работу, главной задачей которой было определение соответствия движений вратаря и полета мяча во времени, что во многом определило методику подготовки вратаря и заставило пересмотреть ранее применявшиеся средства. В сумме все игроки команды выполняют до 620 передач и до 70 бросков мяча в ворота. Полученные результаты показали, что гандбольные мячи, брошенные в ворота, летят со скоростью 25 м/с. Эта скорость намного превышает двигательные возможности вратаря. Мяч, брошенный в ворота максимальным усилием с 7 м, покрывает расстояние до створа ворот за 320 мс, а с 10 м - за 440 мс. Суммарное время перемещения руки из центра ворот в правый верхний угол составляет, в среднем, 800 мс, а в левый верхний угол ворот - 820 мс, время защитных движений ногой в правый нижний угол - 740 мс, а в левый нижний угол - 770 мс. Следовательно, чтобы успеть отразить мяч, вратарь должен начать движение раньше, чем тот будет выпущен из руки атакующего игрока.

Основные двигательные действия вратаря - это передвижения в воротах, выбор позиции в воротах и во вратарской зоне, финты, прыжки, ускорения, рывки и выпады, махи руками и ногами, ловля и передача мяча, перехват мяча. Основное технико-тактическое действия вратаря - это отражение мяча. Способы отражения мяча могут быть как руками (одной, двумя), ногами (выпад, мах, шпагат), туловищем, так и в падении. Кроме перечисленных способов отражения бросков, вратарь совершает и другие двигательные действия. Готовясь отразить мяч со штрафного броска, вратарь переступает с ноги на ногу.

По данным ряда авторов (А.Я. Овчинникова, Лунде Харальдсен К., А.А. Ковалев, 2016) общее количество двигательных актов за игру, которые включают в основном одиночные движения или короткие рывки составило 199, а в месте с шагами 579 у женщин и 204 коротких рывка и 550 шагов у мужчин.

Н.П. Клусов, А.Н. Колтун, Г.П. Рыбаков большое внимание уделяли психологической подготовке вратаря для успешных действий по отражению семиметровых бросков.

По мнению Ионовой Н.Л., в подготовке вратарей в гандболе необходимо использовать психофизиологические, личностные и социально-психологические факторы для прогноза успешности соревновательной деятельности. Наиболее важными из них являются: уравновешенность нервных процессов, независимость, инициативность, уровень тревожности, настойчивость в достижении цели, установка на успех, высокий социометрический статус, уровень спортивной мотивации, стабильно высокий уровень сенсомоторного реагирования, среднее время максимальной мобилизации, время реакции. Каждый из перечисленных факторов может оказывать как положительное так и отрицательное влияние на результативность соревновательной деятельности. Характер влияния зависит от прогнозируемого фактора соревновательной успешности, и от сочетания

информативных факторов с другими факторами индивидуально-психологических особенностей.

Анализ литературы по проблеме подготовки гандбольных вратарей показал, что исследования, проведенные рядом авторов (В.Я. Игнатьева, В.И. Косинцев, Л.А. Латышкевич, А.П. Ратианидзе, В.В. Фойгт, В.А. Цапенко) не полностью раскрывают особенности сложной соревновательной деятельности игрока этого амплуа, в частности при отражении семиметрового броска.

Во время игры семиметровые броски в ворота назначаются часто, и от умения вратаря, его технической и тактической подготовки, естественно будет зависеть, заброшен гол или нет. С этой целью нами была предпринята попытка изучить игру вратарей различной квалификации. Наблюдались вратари команд, участвующих в чемпионатах Санкт-Петербурга 2014 - 2016 гг. Оценка наблюдений соревновательной деятельности вратарей осуществлялась по разработанной методике Г.П. Рыбакова.

Результаты исследования позволили выделить технико-тактические действиия, которые могут использоваться в качестве показателей контроля соревновательной деятельности вратаря, при отражении семиметрового броска. При определении технико-тактических действий гандбольного вратаря мы использовали следующую схему: способ отражения броска, зона броска, положение полевого игрока, положение вратаря (таблица 1).

Таблица 1

Оценка технико-тактических действий вратаря при отражении семиметрового броска

Способ отражения броска	Зона броска	Положение полевого игрока	Положение вратаря
Отражение мяча одной рукой Отражение мяча двумя руками Отражение мяча ногами: мах Отражение мяча ногами: выпад Отражение мяча ногами: шпагат Туловищем В падении	4 | 1 5 | 2 6 | 3	Динамические положения: - броски после паузы; - броски после ложного замаха; - в падении Статические положения: - броски без каких-либо движений	Активные действия: - выход из ворот в момент броска; - перемещение во время броска Пассивные действия: - действия на линии ворот; - выход вперед на 1,2,3 м; - ожидание броска

Для изучения вопроса была использована графическая запись. Площадь ворот делилась на 6 зон: 1-я и 4-я зоны – правый и левый верхние углы, 2-я и 5-я зоны – область на уровне пояса справа и слева от вратаря, 3-я и 6-я зоны – правый и левый нижние углы. В этих зонах фиксировались броски, выполняемые игроком атакующей команды с линии семиметрового броска в динамических и статических положениях. К динамическим положениям полевого игрока относились броски после паузы, ложного замаха, в падении; к статическим – броски, выполняемые сразу после свистка судьи без каких-либо движений.

мировоззрение подростка, планы его будущей жизни. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов, по Л. И. Божович. Что касается механизма действия мотивов, то они действуют теперь не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Ученый считает, что именно в мотивационной сфере находится главное новообразование переходного возраста [2, с. 381].

Следует отметить, в это время происходит активное развитие критического мышления, формируется мировоззрение и, подросток, задумываясь о вступлении в самостоятельную жизнь, начинает анализировать, к чему он пригоден, выявлять особые склонности и способности; что приводит к пониманию самого себя и при этом к значительному развитию у него самосознания в виде определенных умозаключений над собственными переживаниями, у него появляется чувство самопонимания и понимания другого человека.

Субъектная позиция и устремления опираются на достижения, способности выразить себя. Характерно на данном отрезке жизни стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму, испытанию себя. Сопротивление обстоятельствам, стремление к волевым усилиям побуждает активность, направленную на построение образа себя в мире, что наиболее реализуемо в деятельности, так как он не только осуществляет ее, но и планирует, организует, а также управляет ею. Причем изменения, происходящие во внешнем мире, являются предпосылкой и условием для самоизменения (становления) самого человека. Непосредственно деятельность позволяет выявить его субъектную составляющую, что непосредственно связано со становлением его субъектной позиции. Как мы уже отмечали, деятельность представляет собой форму связи субъекта с миром, включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя все более широкой части предметного мира. Подросток, открывая пространственно-временные ценности культуры, обнаруживает широту культурного пространства, за счет соизмерения ценностных смыслов при глубоком осмыслении и осознании им.

Итак, основу понятия «субъектность» составляют следующие характеристики: активность; диспозиционность, проявляющаяся в отношении «к жизни как к личной проблеме», в «отношении человека к себе как к деятелю», в способе интерпретации действительности. Субъектность как интегративное качество личности выступает фактором устойчивости личности и способствует ее сохранению от профессиональных деформаций, создает основу внутренней гармонии, высокой работоспособности, определяет жизнеспособность и профессиональную и личностную продуктивность.

Выводы. Таким образом, можно говорить о том, что через развитие субъектных свойств можно поддержать психологическое здоровье личности, так как субъектность предполагает наличие тех компонентов в личности, которые необходимы для того, чтобы личность оставалась психологически здоровой. Также, необходимо отметить, что актуальным является развитие субъектности у подростков, так как в данный возрастной период личность

радикализмом, нонконформизмом и интернальностью. Наиболее важной детерминантой социальной активности личности выступает ее социально-психологическая подструктура. В ряде исследований показано, что такие воле вые характеристики личности как активность, ответственность, самостоятельность, инициативность и т.д., а также интегральные образования как, например, социальная компетентность являются «субъектными» [7, с. 157].

Исследователи включают в структуру субъектности такие ее атрибутивные характеристики как активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие, осознанность, активность, автономность.

К. А. Абульханова-Славская [1], А. К. Осницкий [6] рассматривают активность личности как центральный компонент субъектности. Активность выступает ядром, основой структурной организации субъекта.

Анализируя современное состояние проблемы субъектности в психологии, необходимо обратиться к зарубежному опыту. В настоящее время в западной психологии пока еще не разработана непротиворечивая последовательная концепция субъектности. Существующие теории колеблются между двумя диаметрально противоположными подходами — научным и инструментальным. Согласно научному подходу субъектность мыслится как способность человека делать выбор и действовать сообразно этому выбору такими способами, которые изменят его жизнь [6, с. 56]. Инструментальный подход базируется на статичном понимании разделенного субъекта и связан с понятием «свобода воли».

Говоря о развитии субъектности, необходимо определить возраст, который является наиболее продуктивным для этой цели. Мы считаем, что подростковый возраст является оптимальным и наиболее восприимчивым для развития субъектности и субъектных свойств.

В подростковом возрасте человек впервые осознанно начинает ставить перед собой задачи саморазвития, становится одновременно субъектом и объектом собственного развития, активным автором собственного творчества и жизни.

Анализ работ показал, что развитие подростка в проявляющемся чувстве взрослости по Д. Б. Эльконину связано с возникновением настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему именно как ко взрослому. Важным показателем чувства взрослости является присутствие у подростков субъектных взглядов, оценок и умение отстаивать свою позицию, несмотря на противопоставление позиций взрослых и сверстников. Неудовлетворение этих «детских» потребностей взрослыми приводит к различным формам протеста: непослушанию, грубости, упрямству, возникновению конфликтов со взрослыми [11, с. 68].

Потребность осознать свое собственное «Я», понять свое предназначение, место среди сверстников направляет внимание подростка на его внутренний мир, он пытается критически оценивать свои способности и возможности. Мы согласны с позицией Л. И. Божович: в течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой он начинает свою самостоятельную жизнь [2, с. 378]. Кардинальные изменения касаются и мотивации. Содержание мотивов, по ее мнению, отражает формирующееся

Также учитывались игровые действия вратаря и выбранная позиция в воротах. К активным игровым действиям вратаря относились: выход из ворот в момент броска, занятие одной стороны ворот с последующим закрыванием другой и т.д.; к пассивным - действия вратаря на линии ворот, выход вратаря вперед на 1, 2, 3 м от линии ворот, ожидание выполнения броска.

Всего было проанализировано 163 семиметровых броска, в 24 играх.

Вратари, выступающие в чемпионатах Санкт-Петербурга, выполняя семиметровый бросок, предпочитали бросать мяч в левый нижний угол – 34,8 %, в правый нижний угол – 23,9%, в левый верхний угол – 13,6%, в правый верхний угол – 10,9%, в 2-ю и 5-ю зоны было выполнено соответственно 2,5% и 3,7% бросков.

Эффективность действий вратарей при отражении семиметрового броска составила: в левый нижний угол – 2,8%, в правый нижний угол – 9,4%, в левый верхний угол – 14,3%, в правый верхний угол – 15,5 %, в 2-ю и 5-ю зоны – 20%.

Наблюдения за играми мужских команд суперлиги России при выполнении семиметровых бросков выявили следующие показатели: результативность бросков полевыми игроками в левый верхний угол составил 83,0 % (вратари отразили 17%), в правый верхний угол 87,0% (вратарь отразили 13%), в левый нижний угол 76,0% (вратари отразили 14%), в правый нижний угол 79,4% (вратари отразили 21,6%).

Таким образом, приведенные данные показывают, что самым уязвимым местом в защите ворот для вратарей являются левый и правый нижние углы и мячи, брошенные с ударом в пол перед линией ворот. В командах мастеров полученные данные эффективности действия вратарей отличаются незначительно. В отдельных встречах результативность некоторых вратарей достигала 75% и очень редко нападающие игроки забрасывали все семиметровые броски в ворота соперника.

Рассматривая эффективность двигательных действий вратаря в статическом положении при отражении семиметровых бросков в различных ситуациях, можно отметить, что, находясь на линии ворот, они пропустили все мячи. Выход из ворот на 1м вперед повысил эффективность защитных действий на 14,1%, с выходом до 2 м результат достиг 28,7%, до 3 м – 33,9%. Когда же вратари находились в динамике (ложные действия, выход из ворот в момент броска до 1 и 2 м), результат достиг 16,9% и 11,8% соответственно.

Выводы. Разработан метод оценки соревновательной деятельности вратарей в гандболе. Примененный метод позволяет оперативно выполнять анализ соревновательной деятельности и вносить коррективы в индивидуальные планы тренировочного процесса гандбольных вратарей.

Показатели соревновательной деятельности вратарей выступающих в чемпионате Санкт-Петербурга по гандболу отражают модель технико-тактической подготовленности гандбольных вратарей и могут использоваться специалистами для совершенствования учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности.

Результаты исследования показывают, что предварительный выход вратарей до свистка на 2 – 3 м дает высокий результат в отражении семиметрового броска, так как угол атаки для нападающего уменьшается и вратарь получает преимущество. Лучше всего вратари отбивают мячи,

посланные на высоте, примерно 1 м слева и справа от стойки ворот (в зоны №2 и №5).

Вратари команд Санкт-Петербурга подготовлены хорошо и соответствуют требованиям, предъявляемым к ним для успешного отражения семиметрового броска.

Дальнейшие исследования предполагается провести в направлении изучения других показателей соревновательной деятельности гандбольных вратарей.

Литература:

1. Ионова Н.Л. Модельные характеристики эффективности соревновательной деятельности гандбольных вратарей / Евтушенко А.Н., Ионова Н.Л., Калинин Е.А.: Методические рекомендации. - Запорожье, 1991 31 с.

2. Ивахин Е.И. Тематический сборник «Гандбол». Киев, ГКИФК, 1985. – С. 32-53.

3. Игнатьева В.Я., Портнов Ю.М. Гандбол. Учебник для физкультурных вузов. - М., 1996. – С. 200-208.

4. Игнатьева, В.Я. Подготовка гандболистов на этапе высшего спортивного мастерства: учеб. пособие / В.Я. Игнатьева, В.И. Тхорев, И.В. Петрачева; под ред. В.Я. Игнатьевой. – М.: Физическая культура, 2005. – 276 с.

5. Клусов Н.П. Тренировка гандболиста. М., «физкультура и спорт», 1975. – С. 135-145.

6. Колтун А.Н., Рыбаков Г.П. Спортивные и подвижные игры. Учебник для курсантов ВИФК, II часть – СПб., 2009. – С. 117-120.

7. Овчинникова А.Я., Лунде Харальдсен К., Ковалев А.А. Объем двигательной деятельности у вратарей высокой квалификации в гандболе. Физическая культура, спорт, здоровье и долголетие // Сборник материалов пятой всероссийской с международным участием научной конференции / Под ред. Е.А. Щетининой. - Ростов –на-Дону.: ЮФУ, 2016. – с. 72-76.

8. Ратианидзе А.Л., Марищук В.Л. Игра гандбольного вратаря. М.: Ф и С, 1975. – С. 159-172.

9. Рыбаков Г.П. Оценка соревновательной деятельности гандболистов. Психолого-педагогический поиск: проблемы и достижения // Материалы 3-й межвузовской научной конференции / Под ред. А.Н. Николаева. – СПб.: ГАФК им. П.Ф.Лесгафта, 1999. – С. 92-94.

10. Червона С.Ф. Особенности игры гандбольного вратаря во время реализации семиметрового броска // Слобожанский научно-спортивный вестник/ Под ред. Н.В. Тихоновой. – Харьков.: ХГАФК, 2010. - №2. – с. 60-63.

11. Цапенко В.А. Соревнования и соревновательная деятельность в гандболе: учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений / В.А. Цапенко, А.Е. Гусак, Э.Ю. Дорошенко. - Запорожье: ЗГУ, 2004. – 199 с.

Под субъектностью в современной психологии понимается свойство человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования; специфичность субъектного – авторская постановка и решение задач, определение приоритетных действий и поступков, личностное определение отношения к решаемым задачам, самоопределение своей позиции по отношению к миру, людям и самому себе; есть особые личностные качества, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями (активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, способность к рефлексии, интернальность, креативность, коммуникативность в ракурсе принятия и понимания другого, целостность и др.); высокий уровень функционального развития [1, с. 59].

Мы понимаем субъектность как свойство личности к преобразованию (внешний вектор-творчество) и самодетерминации, самообусловливанию (внутренний вектор-смыслообразование), в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю. Выше сказанное позволяет утверждать, что субъект как социокультурное явление выходит за пределы социальной личности. Логично также заключить, что именно в этом порыве выхода за пределы заданного – главное назначение субъектности как личностного свойства. В этом ключе субъектность личности становится механизмом личностного саморазвития, выхода за собственные пределы, полигоном человеческих возможностей.

Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т.д.

Понятие субъектности потенциально включает в себя всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляет собой особого рода целостность. Снова отсылаясь к словам А. В. Брушлинского [3, с. 270], следует упомянуть, что: «Человек как субъект это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного».

Субъект как целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Чтобы человек встал в отношение к своей жизнедеятельности, она должна быть ему дана как несовпадающая с ним; должен случиться выход за пределы непосредственного, натурального течения жизни. Однако собственно органических, врожденных органов «выхода» у человека нет. Имеющиеся же телесные способности позволяют человеку лишь сливаться, совпадать со своей жизнедеятельностью.

Особую область исследования составляет поиск субъектных свойств личности. В отношении их определения в науке не сложилось однозначного представления. Субъектными свойствами человека, как считает К. А. Абульханова-Славская [1, с. 83], являются активность, способности к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. В исследовании Ю. А. Поссель доказывается, что субъектная позиция личности, представленная связным комплексом личностных свойств, детерминирует социальную направленность личности: представления о социальной реальности, отношения, установки и стереотипы. Субъектная позиция личности в самом общем виде может быть представлена двумя полюсами: латентной субъектностью, характеризующейся подчиненностью, консерватизмом, конформизмом и экстернальностью, и реализующейся субъектностью, характеризующейся доминантностью,

второй вариант более выражен у психологически здоровой личности. Данная категория важна для гармоничного развития личности.

Психологическое состояние ребенка непосредственно связано с влиянием окружения и образом совместной жизни. Центральное место в системе нарушений психологического здоровья у детей занимают ситуации, когда нормальное развитие ребенка возможно скорее не благодаря, а вопреки поведению и отношению окружающих. Причем ребенок наиболее уязвим в отношениях со значимыми взрослыми. В числе основных признаков дисфункциональных (болезнетворных) состояний детско-взрослой общности: скудность и/или извращенность базальных условий и духовно-нравственных оснований жизни, недостаточность и/или неадекватность социокультурных условий развития, размытость и/или приземленность мировоззренческих установок естественного человеческого окружения.

Нарушения психологического здоровья необязательно принимают вид душевного страдания или деструктивного поведения, проявляющегося в социальной дезадаптированности или асоциальных действиях. Напротив, люди могут успешно приспосабливаться к различным ситуациям, производить благоприятное впечатление, преуспевать и избегать поводов для внутреннего дискомфорта. Психологическое здоровье, в свою очередь, не исключает тревоги и растерянности, сомнений и заблуждений, конфликтов и кризисов. Состояние психологического здоровья имеет определенную парадоксальность, т. е. здоровье и нездоровье присутствуют в виде противоборствующих субъективных тенденций и смысловых содержаний, каждое из которых может преобладать в отдельные моменты жизни [9, с. 89].

Наиболее основательно представления о психологическом здоровье закрепились среди специалистов образования. Для системы образования проблема психологического здоровья сводится к вопросу о том, «что и кто образуется в развитии?», и это воспринимается как значимость его результатов и новообразований, как субъективный настрой и духовный облик становящегося человека. Поэтому психологическое здоровье в первую очередь является не диагностическим, а контекстным понятием, фокусирующим педагогов и специалистов на профессиональной сверхзадаче. В образовании — это приоритет развития ребенка как человека: помочь встать на человеческий путь развития и устоять на нем. И речь здесь не идет только об усвоении знаний, умений и навыков, о развитии его индивидуальности.

Педагоги и родители должны создать для ребенка внешние ориентиры, укрепляющие и направляющие человека, сформировать и развить ценностно-смысловую сферу становящегося человека. Таким образом, педагогическая деятельность может быть рассмотрена как антропопрактика, где в качестве главной задачи выступает развитие человеческого потенциала и направление детей к новым ценностным ориентирам. Именно полное образование, направленное на актуализацию личностного начала в ребенке, формирующее с необходимостью нравственную позицию человека, является оптимальной (естественной) формой обеспечения сохранности психологического здоровья детей [4, с. 355].

Чтобы обеспечивать личности человеческие условия развития для поддержания психологического здоровья, необходима определенная система, с помощью которой это могло бы реализоваться. Мы предлагаем развивать в личности субъектность.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Рюмина Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Шадринский
государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются прикладные аспекты социально-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в университете.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная адаптация, педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение.

Annotation. In article application-oriented aspects of social and pedagogical attending of adaptation of foreign students at university.

Keywords: adaptation, sociocultural adaptation, pedagogical maintenance, social and pedagogical maintenance.

Введение. Одной из целей развития современного образования становится вхождение в международное образовательное пространство. Одним из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг становится количество иностранных студентов. Так, согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. доля иностранных студентов, обучающихся в России, к 2020 г. может вырасти до 10%.

Научный интерес к проблеме адаптации иностранных студентов и создания для них благоприятной образовательный среды в нашей стране активизирует исследователей в отношении изучения особенностей адаптации студентов к совершенно новым условиям проживания и обучения. Так, в работах С.А. Гапонова, В.Н. Грибова, П.С. Гурулёва, Н.Г. Ершовой, О.Н. Казаковой, Т.И. Катковой, Г.П. Кузиной, С.А. Руновой, Е.С.Салахуидиновой, Ю.В. Стафеевой, и других рассматриваются различные аспекты проблемы адаптации студентов в вузе исследовали. Исследования показывают, что качество решения задач по адаптации на начальных этапах образования в вузе, во многом зависит от умения эффективно организовать работу с первокурсниками.

Адаптацию студентов в вузе можно рассматривать как процесс включения в социальную и культурную среду, когда в процессе интеграции в определенной социальной группе – студенчество происходит принятие требований, норм, формирование ценностных ориентаций и стандартов, комплекса компетенций: специальная (профессиональная) компетентность - умение выполнять профессиональные задачи на высоком уровне; социальная компетентность - владение человеком коммуникативными навыками, умениями эффективно работать совместно, способность к эффективному общению; личностная и индивидуальная компетентность - владение приемами личностной саморегуляции, саморазвития, противодействие профессиональной

деформации личности; готовность к профессиональному росту, личностный ресурс профессионального успеха (уверенность в себе, оптимизм и пр.).

Особое значение вопросы содействия адаптации студентов к условиям вуза приобретают в процессе обучения иностранных студентов. Ведь количество иностранных студентов является показателем успешности вуза на рынке образовательных услуг. Поэтому особый научный интерес представляет анализ того, как иностранные студенты ощущают себя в новой социокультурной среде и какие меры можно принять для усовершенствования условий проживания и обучения, а также облегчения адаптационного процесса.

Формулировка цели статьи. Возникает необходимость анализа особенностей и трудностей, испытываемых иностранными студентами в процессе адаптации к образовательному процессу в высшей школе. Перед всеми субъектами образовательного процесса стоит задача организации необходимых условий для успешного включения иностранного студента в процесс профессионального образования. В этой связи актуальным является вопрос организации технологии педагогического сопровождения иностранных студентов в вузе, с учетом концептуальных и методологических основ.

Изложение основного материала статьи. Одними из факторов успешной адаптации иностранных студентов можно считать социокультурные факторы (С.И. Моднов, Л.В. Ухова, А.П. Кормилицын и др.): политика в отношении иностранных студентов (помогающие функции принимающего сообщества, например, интеграционные и языковые курсы); отношение к иностранным студентам со стороны окружающих (готовность к взаимодействию и взаимопомощи, толерантность); культурная дистанция (степень различия между родной культурой и культурой того общества, где протекает адаптация); степень активности всех агентов социализации (поддержка со стороны субъектов образовательного процесса, друзей, соседей, однокурсников и пр.) [6]. Кроме того, важными являются и внутренние факторы, а именно: возраст, пол, продолжительность пребывания в стране, уровень владения языком, религиозность, наличие социальных навыков восприятия и построения взаимоотношений с окружающими, обширность социальных связей и контактов с представителями местного населения, ценности и другие.

Итак, социокультураную адаптацию иностранного студента можно понимать как процесс и результат его взаимодействия со средой, когда происходит взаимоприспособление, взаиморазвитие сторон за счет чего формируются качественно новые жизненные ценности, нормы, качества личности. Ее результатом является выработка межкультурной компетенции, не предполагающей внутреннего духовного единства с российской культурой. Именно социокультурная адаптация способна создать предпосылки эффективной, успешной интеграции студента с социумом, освоении новых форм деятельности (в том числе профессиональной).

В Шадринском государственном педагогическом университете обучаются студенты из разных государств ближнего зарубежья: Казахстана, Таджикистана, Туркменистана, Киргизии и др.

Наше социологическое исследование, проведенное на педагогическом факультете университета позволило определить ряд тенденций социокультурной адаптации иностранных студентов. Исследование проводилось по стандартизированной анкете «Социокультурная адаптация

внимание на субъектность, которая, по нашему мнению, выступает фактором развития психологически здоровой личности подростка.

Изложение основного материала статьи. Психологически здоровая личность представляет собой самоактуализирующегося человека [4, с. 356], адекватно воспринимающего реальность, умеющего принимать самого себя и других людей, адекватно оценивать окружающую действительность. Для такой личности характерны спонтанность, естественность, рефлексивность, умение находиться в одиночестве, при этом чувствуя себя комфортно. Также, психологически здоровая личность независима от окружения, она способна интересоваться новым, находить неординарное решение жизненных задач. Такая личность отличается философским чувством юмора, креативностью, получает удовольствие от своей деятельности и находится в гармонии с собой и окружающим миром.

В современной психологии идет поиск средств и условий становления полного человека: человека – как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с другими, как индивидуальности перед лицом бытия [4, с. 358]. Оформляется антропная психология, ориентированная на человеческую реальность во всей полноте ее духовно-душевно-телесных измерений, нацеленная на изучение проблем существования человека в мире [5, с. 351].

Определение «психологическое здоровье человека» состоит из двух категориальных словосочетаний: психологии здоровья и психологии человека. На стыке этих областей знания возникают психологические модели, рассматривающие проблему здоровья с человековедческой позиции. В многообразии мнений и течений постепенно сформировались общие контуры теории психологического здоровья:

1. Понятие «психологическое здоровье» рассматривается только с точки зрения человека и его внутреннего мира, по сути, являясь научным эквивалентом здоровья духовного.

2. Проблема психологического здоровья – это вопрос о норме и патологии в духовном развитии человека.

3. Определяющими критериями психологического здоровья являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке.

Подводя итоги вышесказанного можно говорить о том, что с точки зрения гуманистического подхода общим принципом психологического здоровья является стремление человека стать и оставаться самим собой, несмотря на перипетии и трудности индивидуальной жизни.

Представляя психологически здоровую личность невозможно обойтись без категории «свобода». Понимание феномена свободы у каждого человека разное. Как пишет Л. В. Шукшина, некоторые категории лиц определяют свободу как «возможность делать то, что нравится, так, как хочется», «отсутствие контроля, запрета, давления», «когда разрешают», когда «не надо ходить в университет», «независимость» и крайне редко указывают на такие факторы, как свобода мышления, свобода высказывать свои мысли» [10, с. 223]. Также, она говорит о том, что понимание свободы дифференцируется у людей разных возрастных групп. Лица юношеского возраста понимают свободу как независимость в действиях, отсутствие контроля, когда люди постарше видят в категории свободы право на самостоятельность, на возможность поступать определенным образом в соответствии со своей совестью и ответственностью. Хочется отметить, что

25. Zachariah R. Maternal-fetal attachment: The influence of mother-daughter and husband-wife relationships. Research in Nursing and Health. 1994; 17: 37–44.

Психология

УДК: 159.9

аспирант кафедры психологии Серёгина Мария Юрьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье представлен краткий анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психологического здоровья подростка и субъектности в психологии.

Ключевые слова: психологическое здоровье, субъектность, субъектные свойства, подростки.

Annotation. The article presents a brief analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of teenager's psychological health and subjectivity in psychological science.

Keywords: psychological health, subjectivity, subjective properties, teenagers.

Введение. Актуальность исследования феномена психологического здоровья обусловлена большим количеством стрессовых ситуаций в профессиональной и личной жизни каждого человека. Многие люди не удовлетворены своей профессией, своими взаимоотношениями с окружающими, жизнью в целом, что приводит к ухудшению психологического здоровья, а в некоторых случаях – соматического здоровья. Такой вектор развития общества является негативным, поэтому необходимо искать пути решения проблемы сохранения психологического здоровья личности.

На протяжении долгих лет психологическое здоровье личности рассматривалось только в рамках медицинских наук, таких как психиатрия и неврология. Психологическое здоровье считалось «бесплатным приложением» к соматическому здоровью, которому уделялось основное внимание. Началом другого подхода к пониманию психологического здоровья стали теории З. Фрейда, который рассматривал многие психические нарушения как следствие конфликтов, происходящих внутри личности, влияющих на жизнь и благосостояние и здоровых людей в том числе. Он считал, что все негативные эмоциональные состояния (депрессия, тревожность и др.) являются субъективной стороной этих конфликтов, возникающих при нестыковке целей, которые ставит перед собой человек, и средств их достижения. Следствием этого в последние десятилетия психологическое здоровье личности стало предметом исследования различных наук о человеке и обществе, и, прежде всего, психологии.

Формулировка цели статьи. Данная статья призвана обратить внимание на различные аспекты психологического здоровья личности. Мы обращаем

иностранных студентов». В анкетировании принимали участие иностранные студенты II и III курсов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль – «Социальная педагогика и психология» в возрасте 20-22 лет. В данный промежуток времени социокультурная адаптация данных студентов находится на основном своем этапе, когда идет активное включение в новую языковую, социокультурную и учебную среду, усвоены основные нормы межнационального коллектива, выработан собственный стиль поведения, преодолеваются физиологические, психологические, языковые и другие барьеры.

Студенты в большинстве своем (83%) отмечают, что их соотечественники, получившие и получающие образование в России хорошо адаптировались и это очень сильно повлияло на решение получать профессиональное образование здесь. Так же решающими факторами определены рекомендации друзей и родственников (83%), перспективы лучшей жизни в России (75%). При этом выяснилось, что подавляющее большинство студентов – 92% до учебы в вузе не приезжали в страну даже как туристы. У них нет опыта длительного проживания в другой стране. Следовательно, у них нет опыта преодоления адаптационных сложностей, на который они могли бы ориентироваться в процессе обучения в наших вузах.

Лингвистические трудности в основном кажутся иностранным студентам данных курсов не такими значительными, поскольку они отмечают, что очень хорошо (33%), либо достаточно хорошо (33 %) говорят по-русски. Возможно поэтому подружиться с русскими студентами им оказывается достаточно просто. Большинство студентов отмечают, что проводят большую часть свободного времени с друзьями и одногруппниками из России. Только 17 % студентов в большей степени общаются с одногруппниками из своей страны.

На этом этапе обучения общение с представителями других стран и повседневная учебная деятельность оказывают существенное влияние на адаптационные процессы и формирование личности студента, поведение которого становится рациональным, он правильно осознаёт и оценивает внутригрупповую ситуацию и вырабатывает адекватные ориентиры по отношению к групповым нормам, целям и ценностям, а также верную поведенческую тактику, соответствующую групповым требованиям и ожиданиям.

Так, анкетирование показало, что в подавляющем большинстве студенты оценивают свои отношения с одногруппниками как стабильные и беспроблемные. Таким отношениям, по их мнению, способствует совместное проведение досуга (33%), совместное выполнение учебных заданий (подготовка к семинарам, написание исследовательских проектов и пр.) (67%).

У большинства студентов, принимающих участие в анкетировании, есть уверенность в том, что в решении возникающих учебных и организационных проблем помощь будет оказана со стороны одногруппников, куратора, деканата, сотрудников международного отдела.

Иностранные студенты в основном являются членами студенческих объединений, однако не являются активными участниками их деятельности. Хота, по их мнению, членство в таких организациях помогает лучше освоиться в университетской среде. Только 25% опрошенных студентов постоянно посещают спортивные секции. 75 % иностранных студентов редко или крайне редко принимают участие в работе культурных центров, спортивных секциях.

В качестве проблем, с которыми приходится сталкиваться называют психологические стрессы (33%), языковой барьер (42%), условия обучения (8%). Данные сложности сказываются на процессе обучения иностранных студентов и, безусловно, должны учитываться при построении образовательного процесса.

В университете формируется система работы по содействию социокультурной адаптации иностранных студентов. Создан Клуб межнациональной дружбы, проводится внутривузовский фестиваль «Диалог культур», отмечаются главные национальные даты.

Однако, несмотря на проводимую работу, некоторые проблемы остаются. Процесс социокультурной адаптации иностранных студентов затрудняют лингвистический барьер, психологические трудности, связанные с преодолением национально-культурных различий в образовании, не достаточно активное реагирование вузовской среды на пребывание в ней иностранных студентов.

В этой связи актуальным, на наш взгляд, является вопрос организации социально-педагогического сопровождения иностранных студентов в вузе. В целом педагогическое сопровождение определяется как тип педагогической деятельности, сущность которого состоит, как в процессе обучения ребенка самостоятельно выстраивать жизненные планы, цели, индивидуальный образовательный маршрут, решать проблемные ситуации, так и в готовности отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта [3].

Кроме того, педагогическое сопровождение выступает и как помощь в достижении успеха и повышении качества самостоятельной деятельности сопровождаемого. Е. И. Казакова, определяет его как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных сложных ситуациях жизненного выбора. По мнению С.А Усковой [7], сопровождение как педагогическое понятие может быть представлено как стратегия, методика, технология обучения, воспитания, образования.

И.А. Липский определяя сущность социально-педагогического сопровождения, рассматривает его как непосредственное и опосредованное циклическое воздействие друг на друга в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии с этим социумом в определенном пространстве и во времени. Другими словами педагогическое сопровождение есть содействие социальной адаптации индивида и самостоятельного выполнения им социальных норм и требований [5].

При организации социально-педагогического сопровождения следует учитывать разные научные методологические подходы: системный, акмеологический, системно-ориентированный, синергетический, аксиологический, культурологический, личностно-ориентированный.

Так, в рамках аксиологического подхода восприятие учебного материала ориентировано на развитие личности через восприятие и осмысление учебного материала. В связи с этим образование следует рассматривать не как освоение всей совокупности предметов, а развитие личности совокупностью предметов. На основе данного подхода И. А Гребенниковой разработана модель педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. Модель выстроена с учетом механизмов адаптации личности в новой культурной среде. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов должно, по мнению автора, выстраиваться в соответствии с принципами

5. Захаров А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. СПб: Союз, 1998. 114 с.

6. Коваленко-Маджуга Н.П. Перинатальная психология. СПб: Изд-во «БиС», 2001. 214 с.

7. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству. Вопросы психологии. 2000; № 5: 18-27.

8. Савенышева С.С. Особенности супружеских отношений и отношений к ребенку в период беременности. Вестник СПбГУ. Серия 12. 2010. Выпуск 4. – С. 105-111.

9. Савенышева С.С., Чижова В.Ф. Особенности отношения к беременности и переживания родов, а также психического развития ребенка у женщин с разным уровнем психологической готовности к материнству. Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2012; № 4 (28): 58-65.

10. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд Института психотерапии, 2002. 240 с.

11. Alhusen J. L. A literature update on maternal–fetal attachment. Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing. 2008; 37: 315–328.

12. Benoit D., Parker K.C.H., Zeanah C.H. Mothers' representations of their infants assessed prenatally: Stability and association with infants' attachment classifications. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1997; 38: 307–313.

13. Cannella B. Maternal–fetal attachment: an integrative review. Journal of Advanced Nursing. 2008; 50(1): 60–68.

14. Condon J.T., Corkindale C. The correlates of antenatal attachment in pregnant women. British Journal of Medical Psychology. 1997; 70: 359–372.

15. Fuller S.G., Moore L.R., Lester J.W. Influence of family functioning on maternal-fetal attachment. Journal of perinatology. 1993; 13 (6): 453-60.

16. Leifer M. Psychological effects of motherhood. New York: Prager; 1980.

17. Maas J., Vreeswijk Ch., Braeken J., Vingerhoets A., Van Bakel H. Determinants of maternal fetal attachment in women from a community-based sample. Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2014; 32, No. 1: 5–24.

18. Muller M. E. Prenatal and postnatal attachment: A modest correlation. Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing. 1996; 25: 161–166.

19. Narita S., Maehara S. The development of maternal-fetal attachment during pregnancy. Nihon Kango Kagakkaishi. Journal of Japan academy of nursing science. 1993; 13 (2): 1-9.

20. Salisbury A., Law K., LaGasse L., Lester B. Maternal-fetal attachment. The Journal of the American Medical Association. 2003; 289: 1701.

21. Shieh C., Kravitz M., Wang H.H. What do we know about maternal-fetal attachment? Kaohsiung Journal of Medical Sciences. 2001; 19: 448–454.

22. Siddiqui A., Hägglöf B., Eisemann M. Own memories of upbringing as a determinant of prenatal attachment in expectant women. Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2000; 18: 67–74.

23. Van den Bergh B., Simons A. A review of scales to measure the mother–foetus relationship. Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2009; 27, No. 2: 114–126.

24. Wilson M.E., White M.A., Cobb B., Curry R., Greene D., Popovich D. Family dynamics, parental-fetal attachment and infant temperament. Journal of Advanced Nursing. 2000; 31: 204–210.

высокой значимости супруга у беременных женщин отмечается более низкий эмоциональный контакт с ребенком (p<0,01). Это может говорить о том, что сверхзначимость супруга, которая может наблюдаться при зависимых/неравных отношениях, может приводить к тому, что женщина, сосредоточенная пока на отношениях со своим супругом, не может включиться в выстраивание новых отношений со своим ребенком.

В целом, можно отметить, что удовлетворенность браком, как интегральный показатель различных сторон супружеских отношений наиболее тесно связан с отношением к беременности и будущему ребенку.

Выводы. Для женщин исследуемой выборки характерна высокая удовлетворенность супружескими отношениями, близкий эмоциональный контакт с супругом и средний уровень его эмоциональной значимости в данный период. Анализ социально-биографических характеристик показал, что женщины более старшего возраста и женщины с более высоким уровнем образования в большей степени удовлетворены отношениями с партнером.

Изучение отношения к беременности и будущему ребенку выявило выраженность адекватного и эйфорического типов отношения, при этом проективные методы показывают доминирование тревожно-амбивалентного типа переживания беременности. Исследование показало, что более позитивное отношение к ребенку наблюдается у женщин с более высоким уровнем образования и у женщин, состоящих в официальном браке.

Анализ взаимосвязей отношения к беременности и будущему ребенку и супружеских отношений выявил наиболее тесные связи с параметром удовлетворенности браком. У женщин в большей степени удовлетворенных браком реже встречаются отклоняющиеся типы отношения к беременности и ребенку, им более свойственен адекватный тип переживания беременности, для них более значим ребенок, хотя при этом у них чаще встречается и эйфорический тип отношений к беременности.

Эмоциональная близость с супругом также играет важную роль для позитивного отношения к ребенку: у женщин с эмоционально близкими отношениями с супругом чаще отмечается адекватный тип переживания беременности и эмоционально близкие отношения с ребенком.

Значимость отношений с супругом у беременных женщин выявила обратную связь: при более значимых отношениях с супругом у женщины возрастает эмоциональная дистанция с ребенком.

Полученные данные еще раз подчеркивают большую значимость позитивных отношений с супругом в период беременности для формирования отношения к ребенку, и т.о. открывает широкие возможности для ранней психопрофилактики отношения к будущему ребенку в период беременности через гармонизацию отношений с супругом.

Литература:

1. Бертин А. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях. М., МНПО «Жизнь», 1992. 32 с.

2. Верни Т. Тайная жизнь ребенка до рождения. Пер. с англ. М.: Аква, 1994. 96 с.

3. Добряков И.В. Особенности течения перинатального периода и психомоторное развитие младенца в зависимости от типа психологического компонента гестационной доминанты. Психическое здоровье. 2010; № 12: 13-18.

4. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб: Питер, 2010. 272 с.

гуманизма, социализации, межкультурного взаимодействия и коммуникативности [4].

Студенты смогут адаптироваться в новом социуме, в новой культуре значительно быстрее, если будут созданы определенные педагогические условия, как то: реализация языковой подготовки в рамках преподаваемых дисциплин с учетом тех закономерностей, которые экстраполированы на социальную группу иностранных студентов; использование на занятиях по практике устной и письменной речи русского языка как иностранного страноведческих текстов, знакомящих иностранных студентов со способами поведения в России, с принятыми ценностями, с особенностями взаимоотношений между людьми, с традициями и обычаями; взаимодействие куратора, педагогов, методистов по оказанию помощи иностранным студентам на различных социальных уровнях (учебно-образовательный и социально-бытовой) для адаптации в вузе и к новой среде в ходе всего периода обучения; использование опыта фасилитации, когда к иностранным студентам прикреплены студенты русские; создание на базе вуза специального подразделения (центра поддержки иностранных студентов), который решает вопросы социальной адаптации, помогает согласовывать нормы и модели поведения новой среды с имеющимися представлениями о нормах и моделях поведения иностранных студентов, создает межкультурные студенческие объединения.

Так, Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский предлагают выстраивать педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов в соответствии с антропоцентрическим подходом [1]. Мы согласны с авторами в том, что сопровождение в высшей школе должно быть многоуровневым, включая: уровень ректората (ученый совет университета, университетская служба сопровождения и т.д.), где ставятся общие цели, обсуждаются основные направления, реализуется общевузовская система сопровождения; уровень факультета (совет факультета, деканат, подразделения университетской службы сопровождения), где цели и задачи конкретизируются с учетом специфики факультета, разрабатываются программы и технологии сопровождения студентов; уровень курса (заведующие кафедрами, методисты), когда осуществляется согласование программ и технологий сопровождения, обсуждаются состав субъектов взаимодействия, отслеживается личностно-профессиональное развитие студентов; уровень студента (студенческая группа, куратор группы, преподаватели), на котором осуществляется изучение потребностей студентов, проведение мероприятий, реализация конкретных программ и технологий сопровождения, рефлексия и анализ результатов.

Выводы. Безусловно, эффективное социально-педагогическое сопровождение иностранных абитуриентов, студентов требует создания системы, в рамках которой администрация вуза реализует единую политику сопровождения иностранных студентов, координируя и контролируя взаимодействие подразделений: служб, ответственных за осуществление регистрационно-визовых мероприятий и сопровождение иностранных граждан; службы, ответственные за рекламно-информационные, маркетинговые и иные мероприятия, направленные на набор иностранных учащихся; образовательные программы, кафедры, отделения, факультеты довузовской подготовки по русскому языку как иностранному; кафедры, на

которых обучаются иностранные студенты по основным образовательным программам бакалавриата и магистратуры; Клубы и иные студенческие досуговые центры; службы безопасности; администрация общежитий; студенческие сообщества, объединения, профсоюзы.

Разработка технологии социально-педагогического сопровождения предполагает определение целей, задач и принципов сопровождения с опорой на концептуальные подходы к организуемому процессу. Требуется построение внутри вузовской системы работы по педагогическому сопровождению.

Литература:

1. Бережнова, Л. Н., Богословский, В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Выпуск № 12 / том 5 / 2005. -[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-v-obrazovanii-kak-tehnologiya-razresheniya-problem-razvitiya#ixzz3LJTX8kH0

2. Борисенко, Е.Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов: содержание и этапы [Текст] / Е.Н. Борисенко // Вестник КемГУ., 2012, № 3 (51). – С. 115-121.

3. Галущинская Ю.О. К проблеме реализации педагогического сопровождения процесса формирования профессиональной культуры у будущих специалистов социальной сферы [Текст]/Ю.О. Галущинская // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – Шадринск : ШГПИ, 2014 - № 1 (21) С. 140-145.

4. Гребенникова И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе.: автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук., 2010г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-adaptatsii-inostrannykh-studentov-v-rossiiskom-vuze#ixzz4KbnHh2jo

5. Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания [Текст] / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280–287.

6. Поздняков И. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2-10, № 121. – С.161-166. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/viewer_images/6344485/p/3.png

7. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование [Текст] / С.А. Ускова // Человек и образование. - 2013, № 2 (35). С. 84-88.

Таким образом, большинство женщин положительно относится к своей беременности и ребенку, но на неосознаваемом уровне возможно наличие тревоги в связи с изменяющейся семейной ситуацией и амбивалентность переживания беременности и ситуации материнства.

Анализ взаимосвязей особенностей отношений к беременности и будущему ребенку с возрастом и уровнем образования показал, что у беременных женщин с более высоким уровнем образования выявлен более высокий показатель оптимального типа ПКГД ($p<0,01$).

Сравнительный анализ отношения к беременности и будущему ребенку у женщин, состоящих в официальном и гражданском браке, позволил выявить следующее. У женщин состоящих в гражданском браке более выражен тревожный тип отношения к беременности ($p<0,001$), у них отмечается более значительная эмоциональная дистанция с ребенком ($p<0,001$), и менее выражен оптимальный тип отношения к беременности ($p<0,05$). Эти данные могут говорить о том, что женщины, менее уверенные в отношениях с партнером могут проявлять беспокойство о своем будущем, и оно, в свою очередь, может привести к тревожному отношению к беременности и ребенку.

Изучение отношения к ребенку у первородящих и повторнородящих беременных женщин статистически достоверных различий не обнаружило.

Обратимся теперь к полученным взаимосвязям отношения к ребенку и супругу у беременных женщин. Изучение взаимосвязи удовлетворенности браком и отношения к беременности и будущему ребенку показало их тесную связь: у женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком слабо выражен тревожный тип ПКГД ($p<0,001$), депрессивный тип ПКГД ($p<0,01$), гипогестогнозический (игнорирующий) тип ($p<0,01$), более выражен эйфорический тип ПКГД ($p<0,001$); для них также характерна более высокая значимость беременности ($p<0,001$) и семьи ($p<0,05$) (ЦТО), у них чаще встречается адекватный тип отношения к беременности ($p<0,01$) (тест Фигуры). Таким образом, удовлетворенность браком напрямую влияет на разные аспекты отношения к беременности и будущему ребенку у беременных женщин. Интересно отметить, что в исследовании не было обнаружено связи удовлетворенности отношением с партнером и оптимального типа ПКГД, но были обнаружены тесные связи с эйфорическим типом. Это говорит о том, что высокий уровень удовлетворенности браком, хотя и снижает вероятность проявления отклоняющихся типов отношения к беременности и будущему ребенку, но не обязательно приводит к формированию оптимального типа отношения к беременности и ребенку, и часто может наблюдаться у женщин с эйфорическим, некритическим отношением к беременности и будущему ребенку.

Анализ взаимосвязи эмоционального контакта с супругом (по рисуночной методике) с отношением к будущему ребенку также показало их тесную взаимосвязь. Так, при близком эмоциональном контакте с мужем наблюдалось более адекватное отношение к беременности и будущему ребенку ($p<0,01$) (тест Фигуры) и более тесный эмоциональный контакт с ним ($p<0,01$). Это говорит о том, что такой аспект супружеских отношений, как эмоциональная близость с супругом играет важную роль в формировании эмоционально близких отношений с ребенком.

При изучении влияния значимости супруга для беременной женщины на отношение к ребенку были получены интересные результаты: при очень

выборке женщины 27,6 (min- 19, max- 36 лет), срок беременности в среднем по выборке составляет 24,5 недель.

Методы. Для диагностики супружеских отношений и отношения к будущему ребенку использовались: тест отношений беременной И.В. Добрякова (ТОБ), опросник удовлетворённости браком Ю.Е. Алёшиной, тест «Фигуры» Брутман В.И., Филипповой Г.Г., Хамитовой И.Ю. (для диагностики типа переживания беременности), цветовой тест отношений (ЦТО), рисунок семьи.

Результаты.

Анализ особенностей отношений с супругом у беременных женщин выявил высокий уровень удовлетворенности отношениями (37,7 балла), причем частотный анализ показал, что высокий уровень наблюдается у 71,7 % выборки, тогда как низкий – только у 5,6%. Изучение уровня эмоционального контакта с супругом (по методике «Рисунок семьи») у беременных женщин вывило достаточно тесный контакт у беременных женщин: у 42,7% - высокий уровень эмоционального контакта, у 37,7% – средний, у 19,7% - низкий. Анализ значимости партнера (по методике ЦТО) у женщин исследуемой выборки показал, что для половины женщин характерен средний уровень эмоциональной значимости партнера (48%), для 41,5% характерен высокий уровень значимости супруга, тогда как только для 10,5% свойственна низкая эмоциональная значимость партнера (средний ранг по выборке - 3). Интересно, что значимость семьи в исследуемой выборке несколько выше: средний ранг составляет 2,7. Таким образом, можно отметить, что в целом для беременных женщин исследуемой выборки характерны преимущественно позитивные отношения с супругом.

Сравнительный анализ отношений с супругом у женщин, состоящих в официальном и гражданском браке, значимых различий в уровне удовлетворенности отношениями, значимости супруга и эмоциональном контакте не выявил. Изучение особенностей супружеских отношений в семьях, ожидающих рождения первого и второго ребенка, различий также не выявило.

Изучение взаимосвязей особенностей супружеских отношений с показателями возраста и образования у беременных женщин показало, что женщины более старшего возраста и женщины с более высоким уровнем образования более удовлетворены своим браком ($p<0,01$).

Исследование отношения к будущему ребенку с помощью методики ТОБ показало высокую выраженность оптимального типа психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД) (4,85) и средний уровень выраженности эйфорического типа ПКГД (2,43). Ведущими типами по выборке также чаще всего встречаются оптимальный и эйфорический типы ПКГД, реже встречается тревожный тип ПКГД, не встречаются выраженный гипогестогнозический (игнорирующий) и депрессивный типы ПКГД.

Изучение отношения к будущему ребенку по проективным методикам показало преобладание в выборке тревожно-амбивалентного отношения к ребенку (53%), тогда как адекватное отношение встречается в 27% случаев, а игнорирующе-отвергающее – в 20% случаев. Анализ значимости будущего ребенка (по методике ЦТО) выявил очень высокий ее уровень (средний ранг - 2). Частотный анализ подтвердил эти данные, выявив очень высокий уровень значимости ребенка у 72% беременных женщин. Изучение отношения к беременности также показало ее высокую значимость (средний ранг – 2,8).

Педагогика

УДК:378.147

профессор Самерханова Эльвира Камильевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
студентка Гайда Маргарита Геннадьевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье представлен опыт использования дневника рефлексии как средства формирования профессиональной рефлексии студентов. Представлены результаты исследования студентов, обучающихся по направлению «Прикладная информатика» в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина, в рамках дисциплины «Теория систем и системный анализ».

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, профессиональное развитие студентов.

Annotation. The article discusses the possibility of using students' reflection, as a system factor of formation of modern professionals' competence. Also findings of students' formation of professional reflection in the Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University and the discipline of "Systems Theory And Systems Analysis".

Keywords: reflection, professional reflection, students' professional development.

Введение. Современное образование требует создания инновационной модели профессионального обучения студентов, рассчитанной на подготовку качественно нового выпускника.

Новые ориентации профессионального образования требуют не просто изменения тех или иных компонентов образовательного процесса и образовательной деятельности, а комплексной системной перестройки всего образовательного пространства, системообразующим фактором которого является жизненный цикл обучение профессии [1].

В контексте вышесказанного представляется, что важную роль для обеспечения успешности в освоении профессии, эффективной профессиональной деятельности, развитии личности профессионала играет профессиональная рефлексия.

Необходимо выделить несколько аспектов важности формирования профессиональной рефлексии при обучении профессии:

-рефлексия является необходимым компонентом осознания «себя» при освоении профессиональной деятельности;

-рефлексия осуществляет контроль и управление процессом усвоения профессиональных знаний;

- рефлексия является одним из основных средств развития самой профессиональной деятельности;

-рефлексия является механизмом саморазвития и самосовершенствования в профессиональном пространстве.

Анализ научных источников по проблеме формирования профессиональной рефлексии позволил выделить несколько сущностных подходов к её пониманию.

По мнению, Б.З.Вульфова профессиональная рефлексия определяется как соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями.

А.А.Бизяева рассматривает профессиональную рефлексию в контексте педагогической рефлексии как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

Под профессиональной рефлексией Е.Е.Ркавишникова понимает психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности.

В нашем понимании профессиональная рефлексия – это непрерывный процесс самопознания себя в профессиональном пространстве.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – исследовать формирование профессиональной рефлексии студентов в области прикладной информатики в процессе обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Подготовка конкурентноспособных специалистов в современных условиях требует не только серьёзного и качественного освоения ими знаний, формирования компетенций, но и развитие у них мотиваций, способностей к самореализации и творчеству.

В данном контексте становится важным, что в процессе подготовки современного специалиста любого профиля имеет значение развитие у него профессиональной рефлексии как свойства личности, мышления и условия, необходимого для его творческой самореализации и достижения высокого уровня профессионального мастерства.

В соответствии с позицией природно-рефлексивной технологии К.Я. Вазиной рефлексия в таком случае выступает системообразующим фактором саморазвития человека.

Необходимым условием формирования профессиональной рефлексии студентов в процессе их обучения в вузе является создание «рефлексивной среды», которая может быть ограниченна отдельной дисциплиной. В процессе её изучения со стороны преподавателя поощряются и стимулируются попытки студентов обратиться к своему внутреннему миру и профессиональному опыту. Именно таким образом, формируется «рефлексивная позиция» студента и актуализируются сознательные мыслительные, мотивационные и личностные усилия.

Профессиональная рефлексия ведёт студентов к осознанию конкретных способов деятельности, к их систематизации и обобщению. В процессе рефлексивной деятельности обучающимся предлагается обратиться к их совместной и индивидуальной деятельности и рассказать о своих неудачах и

В зарубежной психологии изучение отношения к ребенку до его рождения предпринимается в рамках понятия «пренатальная привязанность». В зарубежных исследованиях связи пренатальной привязанности и супружеских отношений было обнаружено следующее. В исследовании М. Уилсон и коллег было выявлено, что взаимность в супружеских отношениях связана с более высоким уровнем привязанности к плоду и у мам, и у пап [24]. В другом исследовании было обнаружено, что семейная адаптация и сплоченность коррелирует с привязанностью к плоду [15]. Пренатальная привязанность также оказалась связана с прочностью супружеских отношений [21]. В исследовании С. Нарита, С. Маэхара было выявлено, что женщины, мужья которых сообщают о негативных чувствах о беременности, демонстрируют более низкий уровень пренатальной привязанности [19]. Положительная связь между качеством супружеских отношений и пренатальной привязанностью была обнаружена и в других исследованиях [11, 13, 14, 20, 23]. Беременные женщины, удовлетворенные поддержкой, которую они получают от партнера, демонстрируют более высокий уровень привязанности к еще не рожденному ребенку [14].

Но в исследовании Р. Закария обнаружилось, что отношения с мужем тесно связаны с привязанностью к матери (сформированной в детстве), но они не связаны с привязанностью к плоду [25]. В исследовании Дж. Маас и коллег также не было обнаружено влияние поддержки супруга на привязанность к плоду [17].

Роль супружеских отношений в период беременности женщины в отечественных исследованиях рассматривается в следующих направлениях: влияние на эмоциональное состояние беременной женщины, влияние на протекание беременности и возникновения осложнений, влияния на последующее развитие ребенка. При этом исследований влияния характера супружеских отношений на отношение к будущему ребенку в период беременности крайне мало. Так, ранее нами при изучении эмоционального аспекта супружеских отношений (с помощью проективных методик) было выявлено, что при большей эмоциональной близости с супругом(ой), наблюдается и более тесный контакт с ребенком [8]. В настоящей работе мы хотели бы изучить влияние такой интегральной характеристики супружеских отношений как удовлетворенность браком на отношение ребенку у женщин в период беременности, а также на более широкой выборке изучить влияние эмоционального контакта с супругом на отношение к ребенку.

Таким образом, можно отметить недостаток эмпирических исследований взаимосвязи супружеских отношений и отношения к ребенку в отечественных исследованиях, и некоторые противоречия в результатах в зарубежных исследованиях.

В связи с этим целью нашего исследования являлось изучение особенностей и взаимосвязи удовлетворенности браком и отношения к беременности и будущему ребенку у беременных женщин. Гипотеза исследования: при более высоком уровне удовлетворенности браком у женщин проявляется более позитивное отношение к беременности и будущему ребенку.

Выборка: в исследовании приняли участие 340 беременных женщин с разным образовательным статусом. 70% женщин состоит в официальном браке, 30% - в гражданском браке, 30% уже имеет детей. Средний возраст в

Annotation. The article examines the characteristics of the marital relationship (marriage satisfaction, emotional distance with the partner, the importance of the spouse) and attitude to pregnancy and child and their relationship in pregnant women. The study involved 340 pregnant women in official and civil marriage. It was found that deviating types of relationship to pregnancy and child are less common at a high level of marital satisfaction. Women with higher levels of marital satisfaction characterized by a more adequate type of experiences of pregnancy, but also they characterized by euphoric type of attitude to pregnancy. The analysis showed the importance of emotional intimacy with husband for the formation of an adequate type of parent relations and emotionally close relationship with the child in pregnant women. The high value of the spouse of a pregnant woman can adversely affect her relationship to the child.

Keywords: marital satisfaction, the attitude to the unborn baby, pregnancy, attitude to the pregnancy, marital relationship.

Введение. Отношение матери к ребенку играет важнейшую роль для его психического развития. Как отмечают многие ученые, отношение к материнству начинает формироваться еще задолго до рождения ребенка [10]. И проявляться это отношение у женщин начинает в период беременности. Важность изучения отношения к ребенку уже на этом этапе связана с тем, что, как показывают исследования, отношение в период беременности влияет на особенности отношения к ребенку и взаимодействие с ним в постнатальный период [12, 16, 18, 22], также отношение у женщин к ребенку в период беременности влияет и на разные стороны его психического развития [2, 3, 5, 7, 9].

Исследователи выделяют различные факторы, которые могут влиять на отношение к ребенку: личностные характеристики беременных женщин, отношения с родителями в детстве, отношения с супругом, социально-биографические характеристики (возраст, наличие детей, семейный статус уровень образования, прошлый опыт беременности и т.д.). В данной работе мы решили остановиться на изучении роли отношений с супругом на формирующееся/проявляющееся отношение к своему ребенку у беременных женщин. Это связано с тем, что в настоящее время все больше ученых отмечает необходимость изучения семьи как системы. И детско-родительские отношения не развиваются сами по себе, а включаются в уже существующую систему супружеских отношений, и во многом являются продолжением их.

Изложение основного материала статьи. Многие авторы полагают, что качество отношений женщины с супругом или партнером имеет решающее значение для ее состояния и будущего ребенка (Верни Т., Бертин А., Оден М., Захаров А.И., Добряков В.И. и другие). Так А. Бертин пишет: «Совсем немаловажная роль принадлежит и отцу. Отношение к жене, ее беременности и, конечно, к ожидаемому ребенку — один из главных факторов, формирующих у будущего ребенка ощущения счастья и силы, которые передаются ему через уверенную в себе и спокойную мать» [1]. Н.П. Коваленко отмечает, что отсутствие поддержки со стороны супруга во время беременности влияет на отношение к будущему ребенку [6]. По мнению И.В. Добрякова протекание беременности, принятие беременности и ребенка зависит от множества факторов, к которым в т.ч. относят дисгармоничные супружеские отношения, а также этап развития супружеских отношений [4].

затруднениях в решении проблемы, выявить причины своих ошибок не только в содержательном контексте решения задач, но и по способу коммуникаций, наметить пути их решения.

По мнению многих исследователей, процесс обучения в высшей школе должен быть ориентирован на задачный и проблемный уровни.

Так, С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым разработана концепция рефлексивно-инновационного процесса, суть которой сводится к тому, что человеком в момент столкновения с проблемно-конфликтной ситуацией производится акт рефлексивно-инновационного взаимодействия. Проблемно-конфликтная ситуация разрешается тогда, когда возникает инновационный эффект либо по отношению к человеку (меняется человек), либо по отношению к миру (изменение окружающей действительности, изменение условий деятельности) [6].

Мы разделяем позицию авторов в том, что проблемные ситуации задают вектор формирования и развития профессиональной рефлексии студентов, являющейся базовым компонентом профессионально важных качеств выбранной профессии.

В НГПУ имени К. Минина в рамках реализации проекта по модернизации образовательной деятельности проводился эксперимент по использованию дневников рефлексии в процессе обучения студентов по направлению подготовки «Прикладная информатика», в рамках изучения дисциплины «Теория систем и системный анализ».

Дневник рефлексии – это средство развития профессиональной рефлексии студентов, получения индивидуального опыта по самоанализу и самопознанию в процессе обучения профессии.

Профессионально-ориентированное пространство по дисциплине «Теория систем и системный анализ» для студентов, обучающихся по направлению «Прикладная информатика» организованно в виде системы ситуаций, каждая из которых содержит определённую проблему, требующую решения. В каждой ситуации содержится кейс-задание, направленное на формирование образовательных результатов, в виде общекультурных и профессиональных компетенций [4].

Ведение студентами дневника рефлексии начиналось с постановки собственной цели в освоении дисциплины и затем формулировалась общая цель изучения дисциплины. В ходе обучения студенты давали количественную и качественную оценку полученных результатов. Они оценивали:

-степень и форму своей активности в достижении целей;

-уровни освоения содержания дисциплины;

-основные изменения, которые произошли в процессе обучении и как оценивается полезность этих изменений для профессионального развития;

-самые значимые темы дисциплины;

-яркие моменты обучения.

В процессе освоения содержания дисциплины студенты попробовали себя в таких видах деятельности как командная работа, проектная деятельность, публичные выступления, ролевые игры и решение проблемных задач. По завершении дисциплины студенты имели возможность индивидуально оценить успешность данного вида деятельности по 5 бальной шкале: «5-я отлично владею данным видом деятельности», «4-хорошо владею», «3-удовлетворительно владею», «2-плохо владею», «1-не владею» (рис. 1).

Результаты рефлексии демонстрирую владение студентами в большей степени проектной деятельностью 25%, командной работой - 23% и решением проблемных задач 19%.

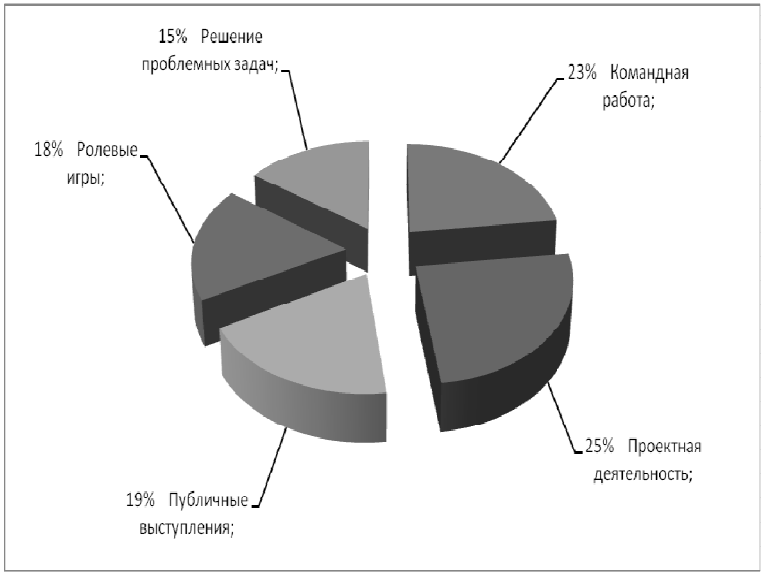


Рис. 1. Результаты самооценки личностных качеств необходимых для изучения дисциплины «Теория систем и системный анализ»

Интересным было изучение формирования профессиональной рефлексии связанное с отбором идей, которые можно включить в свой профессиональный опыт и которые были сформулированы студентами в процессе обучения по дисциплине. Среди ответов студентов были такие: «результат напрямую зависит от правильной постановки цели, поэтому она должна быть конкретной и однозначно сформулированной»; «ответственность в групповой работе над проектом стоит превыше всего, поэтому руководителю проекта нужно ставить перед собой задачу мотивировать каждого, чтобы все чувствовали себя важным неотъемлемым звеном команды»; «эффективность командной работы зависит от правильного распределения функций».

По окончанию освоения содержания дисциплины студентами были сформулированы наиболее важные, на их взгляд, личностные и профессиональные качества, необходимые им в будущей профессии. (рис. 2). На первый план были выдвинуты такие качества, как умение работать в команде (23%), способность к самообучению (21%) и ответственность за решение поставленных задач (20%).

рефлексивная деятельность по отношению к собственному ребенку, не до конца осознают свою роль и значение в его развитии, успешной социализации.

Педагоги образовательного учреждения готовы обеспечивать взаимодействие с родителями с одной стороны, с другой, необходима специальная работа, направленная на обучение педагогов современным методикам, технологиям эффективного взаимодействия, так как ведущими на первом этапе в организации социального партнерства будет принадлежать педагогам детского сада.

Диагностика особенностей социального партнерства детского сада и семьи является лишь составляющей частью модели социального партнерства ДОУ и семьи (рис. 10), реализация которой будет способствовать эффективному взаимодействию участников образовательных отношений и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психология

УДК: 316.47; 159.92

кандидат психологических наук Савенышева Светлана Станиславовна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И ОТНОШЕНИЕ К БЕРЕМЕННОСТИ И РЕБЕНКУ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН6

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей супружеских отношений (удовлетворенности браком, эмоциональной дистанции с партнером, значимости супруга) и отношения к беременности и ребенку, и их взаимосвязи у беременных женщин. В исследовании приняло участие 340 беременных женщин, состоящих в официальном и гражданском браке. Исследование выявило, что при высоком уровне удовлетворенности браком реже встречаются отклоняющиеся типы отношения к беременности и ребенку, характерен более адекватный тип переживания беременности, но также свойственен эйфорический тип отношения к беременности. Анализ показал важное значение эмоционально близких отношений с супругом для формирования адекватного типа материнского отношения и эмоционально близких отношений с ребенком. При этом высокая значимость супруга у беременной женщины может отрицательно сказываться на ее отношении к ребенку.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, отношение к будущему ребенку, беременность, отношение к беременности, супружеские отношения.

---

6 Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ «Динамика отношений мать-отец-ребенок и психическое развитие ребенка в перинатальный период его развития» № 16-06-00392, 2016-2018.

достаточно высоки, что свидетельствует о доминантности, энергичности, компетентности с одной стороны, и это люди, которые требуют к себе неукоснительного уважения, они любят давать советы даже в тех случаях, когда от них это не требуется. Данные свойства в некоторых случаях мешают доверительному диалогу.

Высокие показатели по шкале - альтруизм. В этом случае мы наблюдаем гиперответственного человека, приносящего в жертву свои интересы. Он стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других. Кроме того, это может быть только внешняя "маска", скрывающая личность противоположного типа.

Выводы. Анализ результатов исследования взаимодействия семьи и детского сада позволил определить степень их готовности к социальному партнерству, обеспечивающему успешную социализацию воспитанников ДОУ.

Результаты исследования понимания родителями собственной роли в воспитании дошкольника, готовности родителей к партнерству с дошкольной образовательной организацией, их ожидания, роли детского сада в отношении воспитания детей позволяют сделать следующие выводы.



Рис. 10. Модель эффективного партнерства семьи и ДОУ в условиях введения ФГОС дошкольного образования

Родители готовы к сотрудничеству с дошкольной образовательной организацией, но при этом это скорее одностороннее сотрудничество, так как они видят то, что должны сделать сотрудники образовательной организации, при этом самостоятельно инициативы не проявляют, не до конца понимают свою роль в данном сотрудничестве. У родителей не сформирована

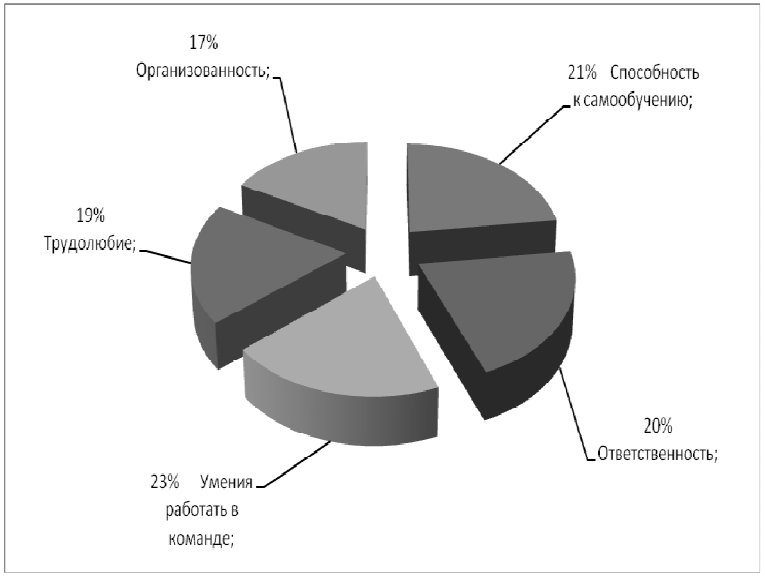


Рис. 2. Результаты самооценки личностных качеств необходимых для изучения дисциплины «Теория систем и системный анализ»

Знакомясь с профессией менеджера в области прикладной информатики студентами был сформулирован этический кодекс будущего менеджера, который состоит из следующих 5 пунктов:

высокий уровень профессиональной культуры;

высокая оценка качественного труда, личностного успеха сотрудников;

постоянное совершенствование своих профессиональных навыков и знаний, саморазвитие;

стремление к достижению эффективности компании, эффективности команды, эффективности сотрудников;

построение профессиональных отношений на основе уважения, доброжелательности и терпимости;

По мнению обучающихся, есть ряд критериев, по которым можно оценить, насколько хорошо студент освоил содержание дисциплины:

выполнение всех домашних заданий и контрольных работ;

активное участие в групповых проектах;

хорошая посещаемость;

хороший результат после итогового тестирования.

Однако, в процессе освоения содержания дисциплины не у всех студентов получилось достичь желаемых результатов. Проблемы возникли в освоении методик системного анализа и понимании теоретических аспектов методологии теории систем. Причины этого обучающиеся видели в следующем: «недостаточный базовый уровень подготовки»; «недостаточно хорошо развиты процессы мыследеятельности: умение анализировать,

сравнивать, делать умозаключение»; «недостаточное количество времени на освоение содержания дисциплины».

На завершающем этапе ведения дневника рефлексии студентам было предложено оценить степень сформированности своей профессиональной рефлексии по 5 бальной шкале. Наибольшие баллы были поставлены следующим параметрам оценки: уметь определять и оценивать свою активность и вклад в освоение дисциплины; умение выделять и оценивать личностные и профессионально значимые качества, помогающие в освоении профессии; умение анализировать какой опыт получен и определять потребности, которые ешё не удовлетворены в профессиональной деятельности. Наиболее низкие были параметру: умение создавать новый интеллектуальный продукт на основе полученного опыта.

Такую же оценку степени сформированности профессиональной рефлексии студентов давали преподаватели, исходя из анализа дневников рефлексии и работе на занятиях, что позволило оценить динамику развития профессиональной рефлексии у каждого студента в группе.

Анализ дневников рефлексии показал, что на протяжении изучения дисциплины «Теория систем и системный анализ» студенты ставили перед собой четкую цель и стремились достичь её путём получения теоретических и практических знаний в области системного подхода и системного анализа, а так же путём приобретения навыков по программной реализации задач системного анализа в профессиональной деятельности. Изучение дневников рефлексии студентов позволило преподавателю оценить как происходит процесс анализа мыслей и переживаний обучающихся, как происходит их самопознание профессионального пространства.

Выводы. В результате изучения формирования профессиональной рефлексии студентов в области прикладной информатики было выявлено, что у студентов в начале обучения был низкий уровень профессиональной рефлексии: они не могли ставить цели и ориентироваться на результат, подбирать средства для достижения результата, эффективно выстраивать отношения в группе для достижения лучших результатов и т.д.. После годового обучения в рамках дисциплины «Теория систем и системный анализ» студенты стали самостоятельно определять способ применения полученных знаний в профессиональной деятельности, осознавать цели и выбирать способы осуществления своей профессиональной деятельности, научились эффективно выстраивать отношения в группе, формировать свою «рефлексивная позиция» в профессиональном пространстве.

Дневник рефлексии, как средство формирования профессиональной рефлексии студентов в процессе обучения в вузе дает возможность педагогам одновременно учитывать состояние обучаемых, выяснять их затруднения, ошибки, проверять наличие цели, наличие способов ситуативного действия, то есть не только корректировать процесс обучения, но и управлять профессиональным развитием студентов.

Литература:

1. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: монография / А.А.Федоров [и др.]; под ред. А.А. Федорова. - Нижний Новгород: 2015. – 296 с.

2. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Управление качеством образовательного процесса в условиях инновационного развития вуза //

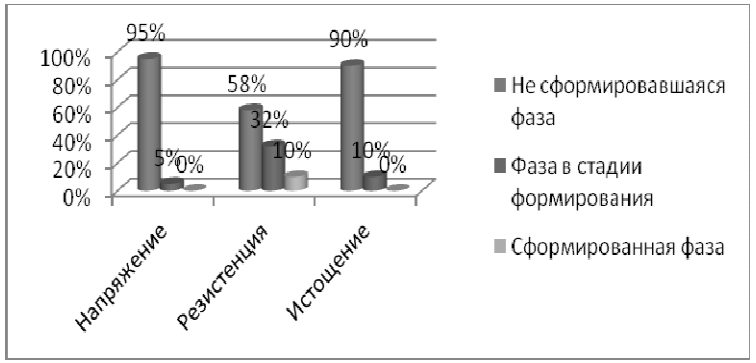


Рис. 17. Степень эмоционального выгорания

Результаты показывают, что степень эмоционального выгорания педагогов достаточно низок. Обращает на себя внимание уровень резестенции, находящийся в стадии формирования (32% педагогов), что указывает на то, что у них наблюдается редукция профессиональных обязанностей. Педагоги испытывают эмоциональный дефицит, у них наблюдается эмоциональная отстраненность. У 10% резестенция уже сформирована, что позволяет судить о проблеме эмоционального выгорания.

Методика Т. Лири позволила оценить межличностные отношения участников эксперимента.

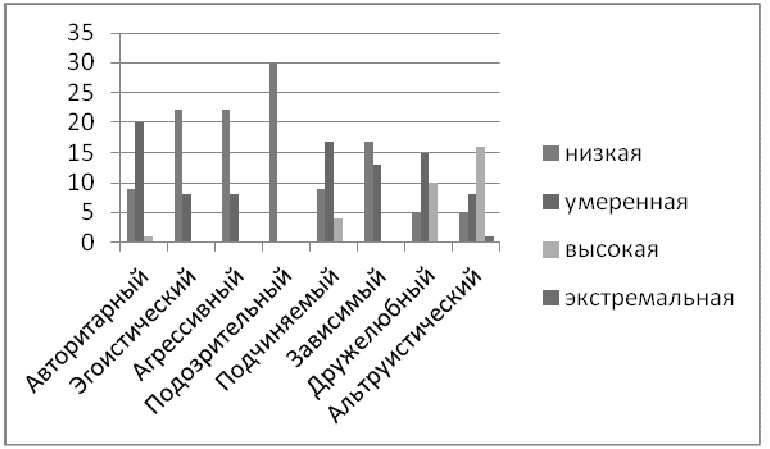


Рис. 9. Оценка межличностных отношений педагогов

Оценка межличностного взаимодействия позволила выявить, что авторитарный тип отношений является умеренным и показатели его

предпочитают живое общение, готовы к диалогу. Дистанционные и информационные формы взаимодействия менее востребованы.

Второе направление исследования было обращено к изучению профессиональной компетенции педагогов по вопросам взаимодействия с семьей, их готовности к активному участию родителей в жизни детского сада.

Методика Томаса позволила определить личностную предрасположенность к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации у педагогов, работающих в ДОУ.

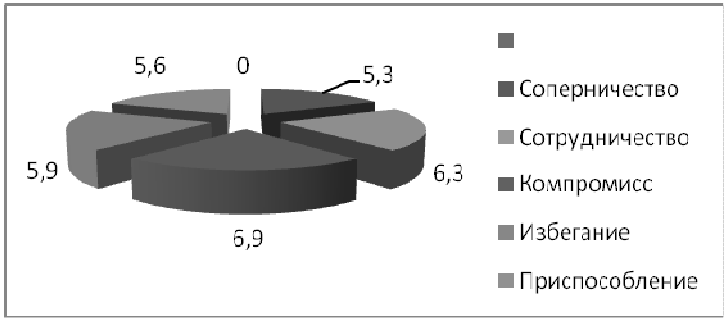


Рис. 8. Личностная предрасположенность педагогов к конфликту

Доминирующими (рис. 8) являются компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигаемое путем взаимных уступок и сотрудничества, при котором участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Достаточно высок показатель по шкале «Избегание» (5.9 б), что свидетельствует о недостаточной активной деятельности, направленной на сотрудничество с родителями, нежелание, а возможно неумение выяснить ситуацию, прийти к компромиссу.

Методика эмоционального выгорания В.В. Бойко была направлена на определения степени эмоционального выгорания педагогов ДОУ

Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4.– URL: http:// http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4 (дата обращения: 13.03.2015)

3. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Вариативность основных профессиональных образовательных программ как механизм обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 27.

4. Самерханова Э.К., Плесовских Г.А. Интерактивные технологии в организации профессионально- ориентированного пространства обучения студентов в вузе // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, №3 (2015) http://naukovedenie.ru/PDF/93PVN315.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/93PVN315

5. Романова М.В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6091 (дата обращения: 27.11.2016).

6. Семенов, И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / Семенов, И.Н., Степанов С.Ю // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31-40.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата), утвержденный 12 марта 2015 г., № 207. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:// минобрнауки.рф/документы/5442.

8. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.

Педагогика

УДК: 377.8

кандидат педагогических наук Самойлова Лариса Борисовна
Государственное автономное образовательное учреждение Республики Хакасия дополнительного профессионального образования «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации» (г. Абакан);
кандидат педагогических наук Карабанова Любовь Борисовна
Государственное автономное образовательное учреждение Республики Хакасия дополнительного профессионального образования «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации» (г. Абакан)

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ»

Аннотация. В статье рассматриваются новые подходы к повышению компетентности педагогических работников среднего профессионального образования. Обосновывается потребность усиления внимания к повышению компетентности педагогических работников среднего профессионального образования. Предлагается описательная модель методического сопровождения педагогов среднего профессионального образования

методистами регионального Института развития образования и повышения квалификации. Раскрывается комплексный подход к организации методического сопровождения профессионального совершенствования педагогов СПО, который позволяет выявлять потребности педагогов в повышении квалификации и ориентирует на совершенствование не только в области педагогики, психологии и методики, но и в профессии, которой обучает преподаватель, мастер производственного обучения.

Ключевые слова: образовательный стандарт; профессиональный стандарт; педагог: преподаватель СПО; мастер производственного обучения; методист; методическое сопровождение; сетевое взаимодействие; сетевая методическая служба; среднее профессиональное образование; дополнительное профессиональное образование; непрерывное образование.

Annotation. The article deals with new approaches to improving the competence of teachers of secondary vocational education. Substantiates the need for greater attention to improving the competence of teachers of secondary professional education of employees. It proposed a descriptive model of methodical support of teachers of secondary vocational education methodologists of regional institutes of education and training. Expands a comprehensive approach to the organization of methodical support of professional development of teachers ACT, which allows teachers to identify needs for professional development and focuses on improvement, not only in the field of pedagogy, psychology and methodology, but in the profession that teaches the teacher, master of industrial training.

Keywords: the educational standard; professional standard; teacher: the teacher ACT; master of industrial training; methodist; methodological support; networking; methodical service network; secondary vocational education; additional professional education; continuing education.

Введение. В условиях модернизации образования, введения новых профессиональных стандартов, в том числе, стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» предъявляются особые требования к профессиональной компетентности специалиста [1]. Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. Понятие профессиональной компетентности педагога среднего профессионального образования выражает его теоретическую и практическую готовность к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Под компетенцией понимается (от лат. competentio, competo – добиваюсь, соответствую, подхожу) личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). Соответственно профессиональный стандарт педагогической деятельности рассматривается как система требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности [2].

Профессиональная деятельность преподавателя, мастера производственного обучения профессионального цикла программ среднего профессионального образования попадает под требования профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (далее –

Дополнительно было предложено анкетирование родителей.

При оценке деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения выявлено, что родители полностью удовлетворены организацией работы педагогов детского сада.

Высок запрос родителей к умениям ребенка на выходе из детского сада Результаты анкетирования показывают, что родители предъявляют достаточно высокие требования к ребенку. 90% из них считает, что ребенок должен хорошо владеть речью. Желаемое не всегда может совпадать с реальностью, т.к. часть детей (глухие дети) вербальной речью смогут овладеть лишь частично и перед детским садом должна стоять задача – привлечение родителей к данной деятельности.

Результаты степени значимости для родителей направлений деятельности в детском саду свидетельствуют об их понимании о роли образования для детей, придают большое значение не только присмотру и уходу. Но и развитию их познавательной деятельности, творческих способностей (рис. 7).

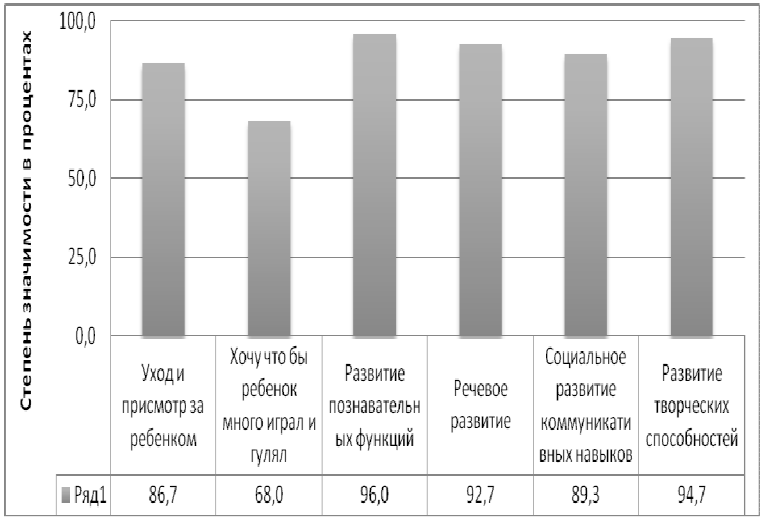


Рис. 7. Степень значимости различных видов деятельности в ДОУ

Анализ результатов опроса о консультациях различных специалистов показал, что наиболее востребованным и значимым для родителей в детском саду является воспитатель, педагог, который постоянно, в течение дня находится рядом с ребенком. Далее идут те специалисты, которые обучают детей социально значимым умениям, и только им доступны специальные коррекционные методики, это сурдопедагог и логопед. Удивляет низкий уровень востребованности педагога-психолога, хотя данный специалист в коррекционной работе играет тоже немаловажную роль.

Анализ ответа на вопрос «В какой форме Вы бы хотели получать информацию от специалистов ДОУ?» свидетельствует о том, что родители

Сравнительные результаты исследования показываю, что, несмотря на достаточный эмоциональный контакт с ребенком и концентрацию внимания на его проблемах, родители соблюдают излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком.

Методика диагностики родительского отношения (Авторы: А. Я. Варга, В. В. Столина, позволила оценить уровень отношения к собственным детям.

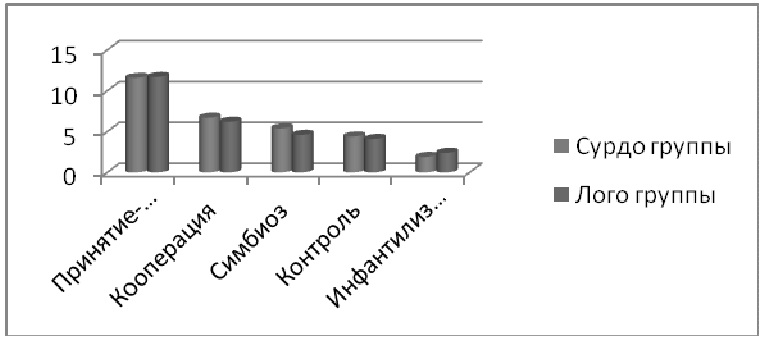


Рис. 6. Средние показатели результатов исследования отношения родителей к детям

По шкале «Принятие- отвержение» средние результаты равны 11,7 баллов, что свидетельствует о том, что положительное отношение к ребенку снижено, взрослые испытывают к ребенку зачастую отрицательные чувства: раздражение, неудовлетворенность медленной коррекцией речи и ее восстановлением, снижением самостоятельности детей. У 21% родителей данный показатель равен 8 баллам.

Шкала «Кооперация» позволила увидеть, как родители оценивают возможности своего ребенка. 48,8% родителей высоко оценивают способности ребенка, поощряет их самостоятельность, у 52,2% родителей оценка несколько ниже, но она не является критической. Очень порадовало, что низкого балла, при котором кооперация, сотрудничество невозможны, не было ни у одного из испытуемых.

По шкале «Симбиоз» наблюдается невысокая, но психологическая дистанция между родителями и детьми. Лишь у 33% родителей данный показатель равен норме, 9% родителей имеют низкую норму, что свидетельствует о значительной психологической дистанции.

Результаты шкалы «Контроль» показывают, что средний показатель 4,2 балла является оптимальным для адекватного контроля за действиями ребенка, его достижениями, однако 24,2% родителей авторитарно относятся к собственным детям, что снижает их самостоятельность, инициативу, творчество.

Исследование уровня инфантилизации позволила сделать вывод о том, что основная масса респондентов верит в своего ребенка и надеется, что у него все сложится хорошо, а неудачи в жизни ребенка являются случайными. Лишь один респондент относит своего ребенка к категории «маленький неудачник».

стандарт педагога). Возникает проблема: как обеспечить готовность педагогических работников СПО требованиям профессионального стандарта?

Проблема развития компетенций педагогических работников рассматривается в разных аспектах. Теоретическую и методологическую основу исследования составили идеи: системного подхода в образовании (В.П. Беспалько, Т.А. Ильина и др.); компетентностного подхода в образовании (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.); повышения качества непрерывного образования (В.А. Адольф, О.В. Алексеев, С.Я. Батышев и др.). Многие педагогические исследования за последние годы посвящены обозначенной проблеме (О.В. Волкова, Т.В. Яковенко, И.Ю. Степанова, О.Н. Богданова и др.) [3]. С 01 января 2017 года Профессиональный стандарт станет ключевым инструментом в руках руководителя образовательной организации при формировании кадровой политики. Вопрос готовности педагогов к реализации требований профессионального стандарта на этапе его введения остается актуальным.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обоснование требований к деятельности педагогических работников среднего профессионального образования в условиях внедрения профессионального стандарта и описание модели методического сопровождения педагогов в системе дополнительного профессионального образования с применением стандартных и нестандартных форм повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. Обсуждение профессиональных стандартов педагогическим сообществом началось еще до их утверждения в рамках семинарах, конференций, открытого обсуждения проектов на образовательных порталах. Педагоги указывают на уязвимость термина в педагогической среде, рассматривая стандарт как антитезу творчества, способ мелочной регламентации, инструмент тотального контроля, признак восстановления административно-командной системы управления образованием (например, на форуме «Профобразование.ru»). С другой стороны наблюдается конструктивный взгляд на профессиональный стандарт. Стандарт принимается как инструмент реализации стратегии образования в меняющемся мире, инструмент повышения качества образования и выхода отечественного образования на международный уровень, объективный измеритель квалификации учителя, симбиоз ремесла и творчества, средство отбора педагогических кадров в учреждении образования. Профессиональный стандарт педагога рассматривается как основа для определения профессиональных компетенций специалистов системы профессионального образования, учитывая, что он содержит необходимые знания и умения для реализации обобщённой трудовой функции [4].

Профессиональные стандарты задают нормативно регулируемое описание профессиональной деятельности соответствующих специалистов (обобщенные трудовые функции, трудовые функции, трудовые действия, необходимые умения и знания). Профессиональная деятельность в соответствии со стандартом определяет возможный круг выполняемых работ при заключении трудового контракта. Стандарт становится основой эффективного выполнения того или иного вида деятельности и определяет квалификацию минимально необходимую для выполнения трудовых действий.

Профессиональный стандарт педагога предъявляет ряд требований к образованию. Наличие среднего или высшего (бакалавриат)

профессионального образования и прохождение дополнительного профессионального образования, профиль которого, соответствует преподаваемой учебной дисциплине (модулю). При отсутствии педагогического образования - дополнительное профессиональное образование в области профессионального образования и (или) профессионального обучения. Наличие опыта работы в области профессиональной деятельности для преподавания по профессиональному учебному циклу программ среднего профессионального образования. Обучение по дополнительным профессиональным программам, в том числе в форме стажировки в профильных организациях не реже одного раза в три года.

Наряду с требованиями стандарта педагога, необходимо принимать во внимание и требования стандартов сферы материальной производства (сварщика, повара и других), так как уровень профессиональной квалификации педагога должен быть выше, чем уровень компетенций обучаемых им студентов. Кроме этого, требования к педагогической деятельности описаны в федеральных государственных образовательных стандартах СПО в части требований к условиям реализации. В современных условиях педагог готовит обучающихся к участию в конкурсах, чемпионатах профессионального мастерства российского и международного уровня, значит, уровень его компетентности должен соответствовать требованиям международных стандартов WorldSkills International.

Анализ авторских моделей по соотнесению требований профессионального стандарта педагога и образовательных стандартов, показывает сложность установления взаимно-однозначного соответствия. Профессиональный стандарт педагога, что, естественно, определяет более широкий спектр профессиональных требований и качеств личности [5]. Образовательные стандарты содержат более конкретные требования, например, «ФГОС по ТОП-50» устанавливает требования к стажу работы по профилю преподаваемой дисциплины не менее трех лет. Международные стандарты WorldSkills предъявляют специфические требования, например, требования к знаниям английского языка, что не предусмотрено в профессиональном стандарте педагога [6].

Составлена матрица требований профессиональных, образовательных и международных стандартов. За основу взят алгоритм согласования требований, разработанный Ф.Ф. Дудыревым [7]. Составление матрицы позволило определить, что подготовка обучающихся к чемпионатам профессионального мастерства предполагает наличие у педагогов профессионального цикла как жестких навыков (профессиональных компетенций) - трудовых функций профессиональных стандартов и умений работать на современном оборудовании, так и мягких (универсальных компетенций), таких как знание английского языка, умение работать в команде и другие.

Профессиональные стандарты вводятся в действие с января 2017 года. В это же время утверждаются новые образовательные стандарты СПО «ФГОС по ТОП-50». Новые образовательные стандарты уже разработаны с учетом профессиональных стандартов производства и международных стандартов.

Для повышения профессиональной компетентности педагогических работников СПО к осуществлению педагогической деятельности в современных условиях в ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации» разработана модель методического

отношению к ребенку, в какой-то степени данное явление способствует психологической депривации малыша.

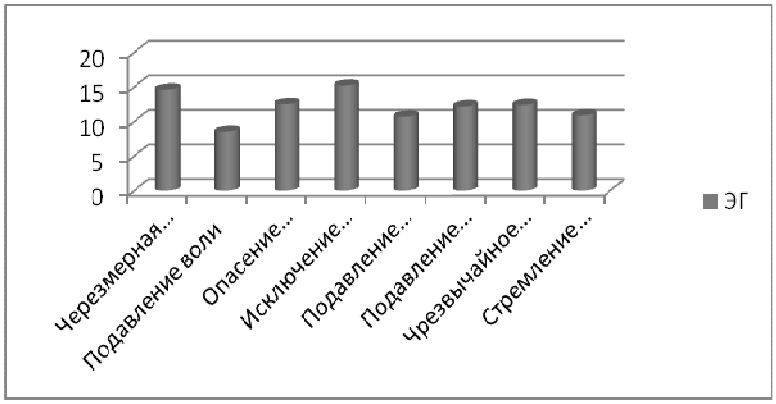


Рис. 4. Излишняя концентрация на ребенке

Очень важным показателем, способствующим снижению социализации ребенка, является исключение его из жизни ближайшего окружения, сосредоточение на микросоциуме, ограниченного семьей и детским садом. Вся беда в том, что родители детей с ограниченными возможностями здоровья, таким образом, пытаются уберечь ребенка, снизить риски столкновения его с неприятностями, трудностями. Это приводит к обеднению контактов не только детей, но и самих родителей. Исключение внесемейных влияний обуславливает и высокий показатель по шкалам «чрезмерная забота», «опасение обидеть».

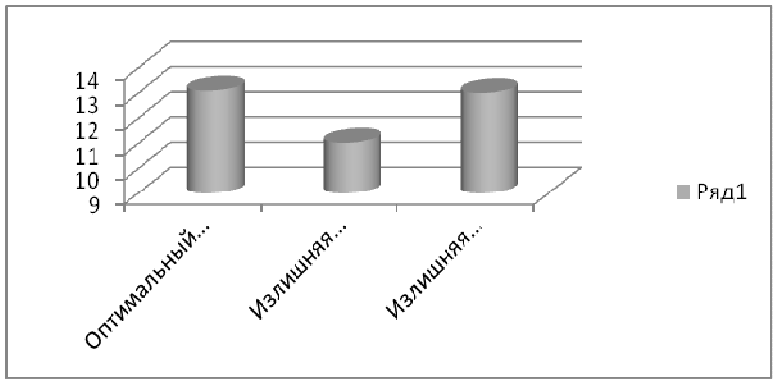


Рис. 5. Средние показатели отношения родителей к воспитанию ребенка

социальных сетях, на различных форумах не всегда соответствует действительности и не всегда является необходимой для конкретного ребенка.

Высокие показатели по шкале сверх авторитета родителей может указывать на возможность снижения самостоятельности ребенка, его инфантилизации или появления тревожности, страхов.

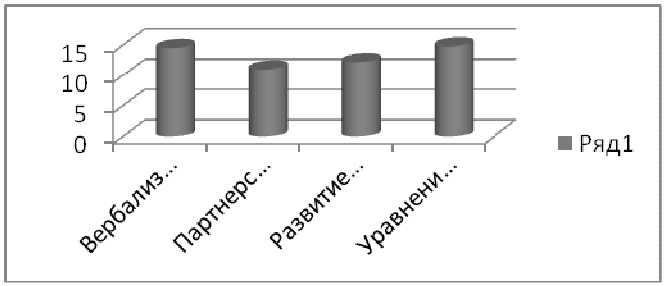


Рис. 2. Оптимальный эмоциональный контакт

При исследовании оптимального эмоционального контакта нас насторожил недостаточный показатель по шкале «партнерские отношения», что может указывать на недостаточность взаимодействия в воспитании ребенка обоими родителями. Второе – это недостаточность доверительных отношений между ребенком и матерью, что является очень важным показателем при формировании у него социально значимых навыков межличностного поведения, которые впоследствии переносятся на взаимоотношения с учителем, детьми.

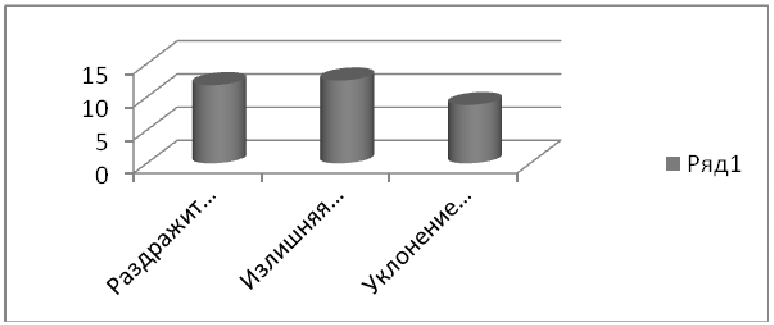


Рис. 3. Излишняя эмоциональная дистанция

Показатели по исследованию излишней эмоциональной дистанции относительно ровные, настораживает лишь излишняя строгость, которая приводит к подавлению детской инициативы, агрессивному сопротивлению со стороны ребенка. Не мене важным является и излишняя раздражительность по

сопровождения педагогов. При разработке концептуальной модели взяты принципы сетевой организации. Под «сетевой организацией» понимается объединение независимых индивидов, социальных групп и/или организаций, действующих скоординировано на продолжительной основе по достижению согласованных целей и имеющих общий корпоративный имидж и корпоративную инфраструктуру [8]. Для организации сетевого взаимодействия педагогов использовались ресурсы сети Интернет: сайты Google и сервисы web 2.0, облачные технологии. Модель методического сопровождения спроектирована по аналогии с сетевой технологией «Семь шагов решения проблемы: от идеи до результата» [9]. Алгоритм реализации модели состоит из 3 этапов (анализ, проектирование, оценивание) и 7 шагов, обеспечивающих достижение цели (рисунок).



Рисунок. Схематическая модель методического сопровождения

Представим описание модели методического сопровождения педагогов СПО. На первом этапе проведен анализ готовности педагогов и образовательной среды к внедрению профессиональных стандартов.

Шаг 1. Самоопределение. Для самоопределения и осознания проблемы готовности педагогов к выполнению трудовых действий проведено анкетирование субъектов, выделенных в стандарте педагога. Анкетирование педагогов проводилось с использованием опросника Google.Формы, которые позволяют графически в режиме он-лайн провести самооценку компетенций и увидеть персональный результат. Каждый из педагогов провел самооценку соответствия трудовых функций и действий требования стандартов. Методистам образовательных организаций предоставлена техническая возможность анализировать общий результат опроса по образовательной

организации (по желанию педагогов доступ к персональным результатам мониторинга был закрыт).

Первое анкетирование готовности педагогов профессиональных образовательных организаций к выполнению трудовых действий по стандарту педагога проведено в 2015 году. В анкетировании приняло участие 27 % педагогов от общего количества педагогов среднего профессионального образования Республики Хакасия. Анализ результатов анкетирования по трудовым действиям показал, что в основном преподаватели осознают значимость знаний, умений, необходимых для выполнения трудовых действий и демонстрируют готовность к реализации трудовых функций. Вместе с тем, педагоги испытывают затруднения в реализации отдельных трудовых действий: разработка и обновление учебно-методического обеспечения учебных дисциплин (модулей), в т.ч. оценочных средств для проверки результатов их освоения, индивидуальный учет результатов освоения обучающимися учебных дисциплин (модулей); организация творческой, исследовательской, проектной, конкурсной, олимпиадной и других видов деятельности обучающихся. Преодоление выявленных затруднений педагоги видят через повышение квалификации по вопросам, требующим развития профессиональных компетенций, разработку индивидуальных программ развития профессиональных и педагогических компетенций, в том числе информационно-коммуникационных, выделяя наставничество и самообразование. Проведение ежегодной самооценки с использованием разработанного инструментария в конце учебного года позволяет внести коррективы в план методической работы на учебный год.

Шаг 2. Среда и предметные области коммуникации. Анализ образовательной среды позволил выделить предметные области и области коммуникации. Изучаемые предметы: ресурсы региональной сети профессионального образования и структура профессиональных связей. Для поиска возможностей профессионального саморазвития создана профессиональная среда сетевого взаимодействия и методические объединения педагогов. В республике Хакасия в системе СПО официальным приказом созданы республиканские учебно-методические объединения по группам компетенций, тематические по решению приоритетных задач и интересам педагогов (по профессиональному обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья, по применению информационных технологий в профессиональной деятельности, по обучению иностранным языкам). Преподавателями создаются неформальные объединения: «проекты в образовательном процессе», «безопасное природопользование», «информбанк» и другие. Председатели учебно-методических объединений, руководители неформальных групп и методисты образовательных организаций объединены в «сетевую методическую службу». Каждое из объединений нами рассматривается как «сетевая организация», имеющая собственный проект сетевого взаимодействия.

Этап 2. Проектирование сетевой организации.

Шаг 3. Желаемые процессы и результаты. На основе проведенного анализа (шаг 1) ежегодно проектируется план методического сопровождения педагогов. План формируется в режиме он-лайн с открытым доступом по ссылке, каждый педагог имеет возможность внести свои предложения и рекомендации (Google.Документ). В общем плане работы учитываются

детского сада и семьи и уровня социализации воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, чтобы на заключительном этапе эксперимента оценить эффективность разработанной модели социального партнерства ДОУ и семей воспитанников.

Методика включала три направления.

Первое направление – исследование готовности родителей к партнерству с дошкольной образовательной организацией, их ожидания, роли детского сада в отношении воспитания детей.

Второе направление исследования было направлено на изучение профессиональной компетенции педагогов по вопросам взаимодействия с семьей, их готовности к активному участию родителей в жизни детского сада.

Третье направление включало исследование, позволяющее определить уровень социализации воспитанников.

Представляем результаты экспериментального исследования.

В рамках первого направления исследования нами были использованы следующие методики.

Методика PARI (Авторы: Е. С. Шеффер, Р. К. Белл), направленная на изучение отношения родителей к собственной роли в вопросах воспитания ребенка, активного участия в их жизни, позволила представить следующие результаты и сделать некоторые выводы.

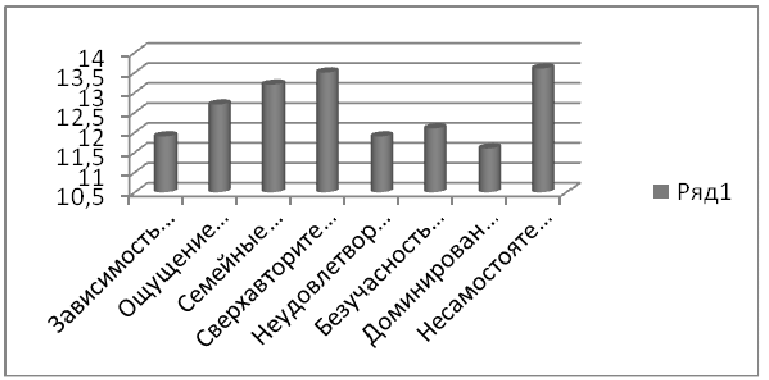


Рис. 1. Отношение к семейной роли

При исследовании отношения родителей к семейной роли достаточно высокие результаты по следующим показателям: сверх авторитета родителей, семейные конфликты и несамостоятельность матери в выборе методов, приемов воспитания ребенка. Высокие показатели по шкале семейные конфликты могут свидетельствовать о переносе проблем как на отношение к ребенку, так и на отношение к ДОУ. У родителей формируется экстернальная социальная позиция, при которой в проблеме виноваты все, кроме собственно самих участников конфликта.

Несамостоятельность молодых мам в решении вопросов, связанных с воспитанием собственного ребенка, связана во многом, и это подтвердил дополнительный опрос, с влиянием сети интернет. Информация, черпаемая в

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной (коррекционной) педагогики Яковлева Наталья Николаевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
почетный работник общего образования,
заведующий Воробьева Татьяна Викторовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение № 1
«Кудесница» Петроградского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);
старший воспитатель Дунаева Ольга Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение № 1
«Кудесница» Петроградского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДОУ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО АДАПТИРОВАННУЮ ОСНОВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ И СЕМЬИ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по исследованию особенностей социального партнерства детского сада и семьи и созданию эффективной модели взаимодействия участников образовательных отношений в ГБДОУ № 1 «Кудесница» Петроградского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: социальное партнерство, социализация, социальная позиция, семейные роли, компетенция педагогов, модель взаимодействия, конфликтное поведение.

Annotation. The article presents the experience of the features on the study of social partnership kindergarten and family, and create an effective model of interaction between participants of educational relations in GBDOU number 1 "Kudesnitsa" Petrograd district of St. Petersburg.

Keywords: social partnership, socialization, social position, family roles, competence of teachers, model interaction, conflict behavior.

Введение. Социальное партнерство в контексте настоящего исследования определяется как объединение дошкольной образовательной организации и семьи для достижения общей цели – наибольшей социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Особо значимым становится данное взаимодействие при образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. В данном детском саду получают образование дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие), с тяжелыми нарушениями речи, с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Изложение основного материала статьи. Партнерство предполагает взаимодействие, при котором инициатива совместной деятельности может исходить от любой из сторон взаимодействия. По утверждению Шерри Арнштайн выбор уровня включенности в совместную деятельность определяется ситуацией и результатами, которых стремятся достичь стороны.

Исходя из цели опытно-экспериментальной работы: исследование особенностей взаимодействия детского сада и семьи, направленных на социализацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, нами была составлена методика исследования особенностей взаимодействия

потребности каждого педагога в повышении квалификации, планы работы методических служб профессиональных образовательных организаций. Все программы научно-методических мероприятий размещаются на сайте «Профобразование 19» для открытого обсуждения и возможности дополнения, корректировки за месяц до мероприятия.

Шаг 4. Технологии, методы обучения и взаимодействия. В результате совместной работы (шаг 2) создается дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогов как набор модулей в соответствии с трудовыми действиями стандарта педагога, вызывающими затруднения у педагогов СПО (шаг 1). Результатом обучения по каждому модулю программы являются методические продукты (проект, программа, комплект оценочных средств). База методических продуктов сохраняется в облачных папках. Участники «сетевой методической службы» проводят оценку методических продуктов, лучшие продукты используют в образовательном процессе. Со следующего года программа повышения квалификации будет дополнена стажировкой на базе ресурсных центров СПО («ведущих колледжей / техникумов») и специализированных центров компетенций (создаваемых в республике). Введение стажировки в процесс повышения квалификации позволит учесть выявленные «дефициты» компетенций на основании профессиональных стандартов сферы материального производства. Реализация дополнительных профессиональных программ осуществляется в форме семинаров-практикумов. В качестве лекторов (организаторов семинаров) привлекаются члены «сетевой методической службы», наставниками программ «стажировки» являются «сертифицированные эксперты «WorldSkills».

Ежемесячно проводятся научно-методические мероприятия в дистанционной и сетевой формах: вебинары, семинары-совещания, практикумы, конференции и другое. Уже три года действует «виртуальный мастер-класс», где педагоги в течение месяца работают совместно в сети по решению определенной проблемы с одновременной апробацией новых сетевых технологий, например, по разработке электронных портфолио педагога / студента, по ведению блогов, по разработке учебных проектов и другое.

Шаг 5. Выбор ресурсов. «Сетевая организация» создает свою базу образовательных ресурсов (кадровых, программных, учебно-методических и других). Пример анализа кадровых ресурсов представлен в таблице 1.

Таблица 1

Определение кадровых ресурсов

Показатель	ФИО	Образование	Специальность	Квалификация	Рабочий разряд	Квалиф. категория	Стаж
ПОО 1	…						
ПОО 2	…						
ПОО …	…						

Аналогичные таблицы составляются по всем типам ресурсов организаций, входящих в сеть. Ресурсы анализируются на предмет их уникальности и

эффективности использования. Для оценки уникальности проверяется соответствия показателя требованиям образовательных, профессиональных, международных стандартов. Для оценки эффективности использования ресурсов рассчитывается доля сетевых функций от общего количества всех функций ресурсов в процентах (таблица 2).

Таблица 2

Анализ ресурсов «сетевой организации»

Перечень ресурсов и их наименование	виды деятельности / функции ресурсов	доля сетевых функций от общего количества функций ресурсов, %
кадровые		
информационные		
материально-технические		
учебно-методические		
социальные		

Результатом проведенного анализа является карта уникальных образовательных ресурсов по группе компетенций, сконцентрированных в «сетевой организации» и экспертные оценки эффективности их использования. Для оптимизации временных затрат членов методических объединений используются облачные сервисы Google.Диск, позволяющие совместно работать с документами и таблицами.

Научно-методическое сопровождение педагогов обеспечивается через работу сайта (неофициальный ресурс) «Профобразование 19». Взаимодействие педагогов поддерживается в социальных сетях «Facebook», «Google+» с аналогичным названием. Каждое методическое объединение совместно разрабатывает единую примерную образовательную программу по реализуемым профессиям и специальностям с распределением функций участников сетевого сообщества, ведет свой информационный ресурс (сайт, блог), позволяющий аккумулировать методические ресурсы в рамках объединяющей темы. Так как каждый педагог имеет возможность принять участие в разработке нормативных документов (планов работы, мероприятий, учебных проектов, программ, положений, инструкций и др.), то каждый педагог «сетевой организации» несет персональную ответственность за обеспечение единого процесса и результата.

Шаг 6. Меры по обеспечению гарантий.

Состав методических объединений утверждается приказом регионального Министерства образования и науки. Председатели методических объединений ежегодно проводят анализ эффективности методического сопровождения внедрения образовательных, профессиональных и международных стандартов. На заседании по итогам года, проводимом методистами Института совместно с представителями Министерства образования и руководителями организаций СПО дается анализ сетевого использования образовательных ресурсов, утверждается план работы ресурсных центров и методических объединений на следующий год. Образовательные программы, проекты развития организаций,

Литература:

1. Алексашина, И.Ю., Шерстобитова И.А. Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: – Физика в школе. – М. Издательство ООО «Школьная пресса», 2016. – 153-155.

2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка[Текст] /А.П. Бабушкин. – Воронеж: ВГУ, 1996. - 104 с.

3. Волков, С. От фольклора – к литературе: фрагменты из энциклопедии для детей [Текст]. – « Литература» – 2003. - № 1 (24).

4. Гаспаров, Б.М. Структура текста и культурный контекст//Литературные лейтмотивы [Текст]. – М.: Наука, 1993. – С. 273-303.

5. Диалог с концептами русской культуры: элективные интегрированные курсы для предпрофильного и профильного обучения: русский язык, литература, обществознание: методическое пособие / под ред. Н.Л. Мишатиной [Текст]. – М.: ТИД «Русское слово – РС, 2010.

6. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез [Текст]. – М. ИЦ «Академия», 1995. – 298 с.

7. Дьяченко, Г. Полный церковнославянский словарь [Текст]. // Издательский отдел Московского Патриархата, 1993.

8. Мишатина, Н.Л. Лингвокультурологические концепты речевого развития старшеклассников на основе концептов русской культуры [Текст] // Мир русского слова / Н.Л. Мишатина– 2006.- № 4 . – С. 76-80.

9. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М. Издательство «Азъ», 1992.

10. Олизько, Н. С. Интертекстуальность как системообразующая категория постмодернистского дискурса (на материале произведений Дж. Барта) [Текст]: дис. … канд. филол. наук: 10.02.19 – Теория языка / Наталья Сергеевна Олизько. – Челябинск, 2002. – 194 с.

11. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. вузов [Текст] / Полат Е.С.; Бухаркина М.Ю. - 2-е изд., стер. - М: Академия, 2008. - 368 с.

12. Поляков, Ю.М. Лезгинка на Лобном месте/Сборник статьей [Текст]. – Литературная газета, 1998.

13. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З.Д. Попова и др. - Воронеж: Истоки, 2007. — 165 с. — Изд. 3-е, перераб.

14. Пушкин А.С. Сочинения в 3-х т. Т.3. Проза [Текст]. – М. Худож. Лит, 1986 – 527 с.

15. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты [Текст] / Г.Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – 120 с.

16. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов / 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.

17. Сухомлинская О.В. Идеи и свершения Василия Александровича Сухомлинского (1918-1970): к 70-летию со дня рождения [Текст] // Сов. педагогика. - 1988. - № 9. - С. 11-17.

18. Шерстобитова И.А. Естествознание: 10 – 11. Концептуальный анализ учебного текста: учебно-методическое пособие. Ч 1., Ч 2. [Текст] – СПб.: СПбАППО, 2010.

19. Шмелев, А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю [Текст] / А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянских культур, 2002. – С. 11.

не беспутного шалопая, транжиру и повесу, а настоящего солдата, человека отважного и благородного. Благословляет дочь и дает ей наказ и отец Маши Мироновой. Как в современном нам мире трактуются «благословление», «наказ»? Почему же в наши дни, когда родители дают наставления, поучают Вас, это воспринимается как наказание? Поразмышляйте над этим вопросом, дайте собственную оценку «современному» наказу родителей.

Подведение итогов дискуссии. Обращение к теме семейных отношений традиционно для русских православных писателей. Эта традиция своими корнями уходит в те времена, когда русская церковь, утверждавшаяся на земле русской, провозгласила семейные ценности мерой, определяющий духовный рост личности. Безусловное признание родительского превосходства, уважение к отцу и матери, соблюдение правил, по которым ты живёшь в отцовском доме, – вот незыблемые основы жизни человека. И если, покинув родительский дом, сын или дочь соблюдает законы, то сила роста духовного не ослабевает, а умножается, ведь передать свой опыт они должны собственным детям. Недаром первый свод законов, по которым существовала семья, назывался Домостроем. Строить дом – означало строить не только само здание, но и отношения в нём. Общеизвестно, что семья и отношения, складывающиеся между людьми, в значительной мере определяют главные ценности в жизни любого человека. В семье закладывается фундамент личности ребёнка, в семье он получает первые уроки нравственности, включается в сложную систему взаимодействий с окружающими людьми. Родительские указания, наставления – есть облечённые в слова правила, поучающие особой мудрости – житейской. Не случайно мастера русской литературы так настойчиво обращаются к изображению семейных отношений, ведь постичь глубину и многообразие личности, понять мотивы поведения, можно только, узнав суть его отношений в семье. Наиболее символичным для русской литературы в этом смысле традиционно являлось изображение важнейшего периода в жизни человека, получающего напутственное слово или наказ от родителей, выпускающих своё дитя во взрослую, самостоятельную жизнь

Выводы. В. Сухомлинский утверждал: «Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям: «можно», «надо», «нельзя» [17]. Трудно не согласиться с этим мнением, ведь главным залогом успешной и полноценной жизни зачастую становится непрерывающаяся духовная связь поколений. Многие писатели, почувствовав опасность отрыва человека от его традиций, обратили свой взор на темы, близкие каждому из нас, в частности, на тему родительского наказа, который всегда являлся важнейшей частью воспитания человека. Так, роман А.С. Пушкина «Капитанская дочка» даёт нам возможность не только соприкоснуться с историей семей Гриневых и Мироновых, но и осознать значимость родительских наставлений. «Большое время» (термин М. Бахтина), влияние которого проявляется в условиях коммуникативной и временной дистанции между автором и читателем почти не влияет на восприятие: роман ведет диалог и с голосами из прошлого, и обогащается новыми смыслами в будущем своем существовании.

проекты инновационных площадок, курсовые и дипломные проекты обучающихся выносятся на общественное обсуждение и защиту в рамках научно-практических конференций, что способствует рассмотрению работ с разных экспертных позиций и совершенствованию процессов их подготовки.

Этап 3. Оценивание развития сетевой организации.

Шаг 7. Оценка развития. На данном этапе осуществляется оценка рисков, продуктов и результатов деятельности методических объединений. Ежегодно проводятся конкурсы методической продукции, например, по разработке образовательных программ, созданию электронного учебно-методического комплекса, по системам оценивания, по организации итоговой аттестации обучающихся. Конкурсы проводятся с целью актуализации методических материалов в соответствии с новыми требованиями и носят опережающий характер. Лучшие работы презентуются при подведении итогов конкурса и публикуются на сайте «Профобразование 19». Региональный конкурс профессионального мастерства «Мастер года» проводится для педагогов профессионального цикла дисциплин. Конкурс разработан с учетом оценки «мягких» и «жестких» навыков, включая задания на знания стандарта педагога, перевод текста технологической карты производственного процесса по профилю обучения с английского языка на русский, выполнение задания в форме демонстрационного экзамена.

Педагоги активно включаются в процесс освоения новых компетенций: расширяют профессиональные компетенции при применении современных технологий производства (например, технологий фирмы «КНАУФ» в строительстве), педагогические компетенции, осваивая технологии перевернутого обучения, управления проектами, разрабатывают сетевые учебные проекты и другое. Инициатива педагогов перерастает в активность профессиональных образовательных организаций. Командами педагогов разрабатываются образовательные проекты по введения зачетных единиц в образовательный процесс, по созданию портфолио трудоустройства по требованиям работодателей, по созданию единого учебно-методического комплекса по группам компетенций и другое, которые участвуют в конкурсах.

Выводы. В системе профессионального образования сложилось чёткое представление о том, для каких конкретно видов профессиональной деятельности осуществляется подготовка и какие качества (личностные и профессиональные) необходимы специалисту для осуществления профессиональной деятельности. Важно, что сами педагоги активно включить в процесс самоанализа готовности к выполнению трудовых функций в соответствии с профессиональными стандартами и самосовершенствования компетенций. Действующие методические объединения в условиях сетевого взаимодействия позволяют вовлечь каждого педагога в совместное выполнение трудовых действий, что способствует совершенствованию умений, знаний и приобретению опыта практической деятельности в вопросах, вызывающих затруднения.

Таким образом, модель методического сопровождения педагогов среднего профессионального образования представляет собой «сетевую организацию». Сетевое взаимодействие педагогов координируется «сетевой методической службой» и направлено на комплексное обеспечение процесса непрерывного педагогического образования с учетом требований образовательных, профессиональных и международных стандартов. Роль «сетевой методической

службы» в координации методического сопровождения педагогов СПО заключается в выявлении затруднений педагогов, маркетинговом анализе потребностей, создании среды взаимообучения и условий для трансляции лучшего педагогического опыта. При сетевой организации методическая работа осуществляется за счёт целенаправленного и организованного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов.

Комплексный подход к соотнесению требований образовательных, профессиональных и международных стандартов позволяет выявить новые профессиональные компетенции необходимые педагогу для выполнения профессиональной деятельности и организовать методическое сопровождение профессионального совершенствования педагогов СПО.

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf

2. Тлеубердиев Б.М., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования, 2013. №10. С. 47-50.

3. Яковенко Т.В., Мавлюдова Л.У., Волкова О.В. Готовность педагога к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-5. С. 472-480.

4. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.

5. Дудырев Ф.Ф. Алгоритм согласования требований ПС, ФГОС СПО и образовательных программ в части требований к результатам образования и подготовки. - Институт образования НИУ «Высшая школа экономики», 2015.

6. Кейв М.А. О моделировании компетенций студентов - будущих педагогов в формате ФГОС ВПО и профессионального стандарта педагога // Вестник КГПУ, 2014. № 3 (29). С. 62-65.

7. Дьяченко Н.С. Движение «WORLDSKILLS RUSSIA» как система подготовки квалифицированных кадров для экономики региона // Поиск ГАОУ РХ ДПО «ХакИРОиПК», 2016. 2(24). С. 71-72.

8. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. М.: Институт социологии РАН, 1999.

9. Редюхин В.И. Курс дистанционного обучения «Сетевое социальное со-проектирование» (СССП) / Редюхин В.И., Бахтин А.Ю. Сайт «Педсовет.org», 2012 - URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,138626/Itemid,343/

поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души», к комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», к роману И.А. Гончарова «Обломов», к роману-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир», к сказке М.Е. Салтыкова-Щедрина «Премудрый пискарь» и др.

«В словаре В.И. Даля, - пишет исследователь пушкинского произведения С.Алпатов, - пословица звучит так: «Береги платье снову, а здоровье и честь смолоду». Пушкин выносит в эпиграф только ключевую тему чести. (Слово «честь» во всех своих значениях имеет положительный нравственный смысл, которым и должна быть наполнена жизнь человека.) В эпизоде отцовского наказа: здесь необходимо обратить внимание на эпиграф к первой главе, синтаксически выделенный (следующий после многоточия) вопрос которого «Да кто его отец?», символически подсказывает основные нравственно-религиозные нормы поведения христианина: благословение – крестное осенение иконой как знак защиты Господней и следования заветам Христа; верность присяге; смирение и послушание; скромность; исполнительность; чувство собственного достоинства в силу осознания себя образом и подобием Божиим. Отсюда и важность сохранения чести. Родительское благословение Гринёва в воде не тонет и в огне не горит. Оно воплощается прежде всего в виде пословицы. То, что автор использует все три компонента русской народной пословицы, подтверждает сюжет романа: Гринёв последовательно рискует своим имуществом (азартная игра с Зуриным), здоровьем (дуэль со Швабриным), жизнью (поездка в буран), честью (сношения с мятежниками) [3].

Организация обсуждения кейса. Что вам говорят родители, когда вы отправляетесь в школу? Уезжаете надолго? Прочитайте отрывок из романа А.С. Пушкина и словарные статьи.

«Василиса Егоровна, … оборотилась к мужу и сказала ему: «Иван Кузмич, в животе и смерти бог волен: благослови Машу. Маша, подойди к отцу». Маша, бледная и трепещущая, подошла к Ивану Кузмичу, стала на колени и поклонилась ему в землю. Старый комендант перекрестил ее трижды; потом поднял и, поцаловав, сказал ей изменившимся голосом: «Ну, Маша, будь счастлива. Молись Богу, он тебя не оставит. Коли найдется добрый человек, любовь Вам да совет. Живите, как жили мы с Василисой Егоровной» («Капитанская дочка») [14, с. 271].

Благословение – это такое пожелание добра для себя, для людей и для всего мира, которое сочетается с молитвой к Богу о том, чтобы это добро осуществилось. В словарях одно из значений: доброе напутствие, наказ, пожелание удачи, благополучия. устар. милость, благополучие, посланные свыше. В словаре С.И. Ожегова значение слова «наказ» трактуется следующим образом: 1) Наставление, поучение, распоряжение (устар. и прост.) 2) Поучение, обращение, содержащее перечень требований и пожеланий (официальн.). В наши дни понятие «наказ» чаще всего соотносится со словом «наказание» и трактуется слишком однозначно, что не отражает, к сожалению, его первоначального смысла [9]. Исстари слово это понималось совершенно по-другому. И связанные с ним однокоренные слова тоже имели совсем иной смысл, в отличие от современного. Откроем церковно-славянский словарь: «Наказание — наставление, учение; образование, ученость. Наказанный — наставленный. Наказатель — наставник, учитель. Наказую — научаю, наставляю. Наказ — наставление, приказание. Наказываю — научаю, смиряю» [7].

Организация обсуждения кейса. Отец, отправляя сына на службу в армию, благословляет его и дает наказ. Он руководствуется целью вырастить из сына

Комментарий. Не стоит забывать, что текст обладает способностью при неоднократных прочтениях обнаруживать все новые оттенки смысла. В статье «Структура текста и культурный контекст» Б.М. Гаспаров отмечает, что «смысл всякого текста – прозаического и поэтического, художественного и нехудожественного – складывается во взаимодействии и борьбе различных, даже противоположных смыслообразующих сил ... В своей двуплановой сущности текст выступает и как артефакт, то есть целостный и законченный продукт конструктивной деятельности, и как аккумулятор открытого и текучего континуума культурного опыта и культурной памяти» [4, с. 276].

«В вагоне метро на самом видном месте прилеплена рекламка: «Призыв в армию? Нет уж, спасибо! За помощью обращаться по телефону...» Ниже - рисунок: трогательный мальчуган, сидящий на горшке и не ведающий, какая опасность ожидает его по достижении призывного возраста. Женщина лет сорока, моя ровесница, поставила сумку и старательно переписывает номер телефона в книжечку. Она не хочет отдавать своего сына в солдаты. Трудно осуждать ее за это: один лишь кошмарный виртуальный образ современной Российской армии, творимый в телевизионном эфире, способен напугать кого угодно. Да и жестокая реальность свое дело делает <…>.

Достаточно вспомнить русский фольклор, чтобы убедиться: настроение матери, провожающей сына в солдаты, всегда было далеко от лучезарного. Да, с ее стороны это всегда была жертва, но сознательная жертва, приносимая (красиво, черт возьми, выражались предки!) на алтарь Отечества. Это была жертва чтимому божеству — оберегу и заступнику родного воинства! Провожали со слезами - но зато как встречали победителя или просто достойно выполнившего ратный долг! Сегодня многим, слишком многим, служба в армии кажется жертвой... Минотавру (книга Ю.М. Полякова «Лезгинка на Лобном месте») [12].

Организация обсуждения кейса. Отец Гринёва, отправляя сына на службу в армию, руководствуется целью вырастить из него не беспутного шалопая, транжиру и повесу, а настоящего солдата, человека отважного и благородного. А мать молодого человека XXI века? По вашему мнению, служба в армии необходима молодому человеку для жизни современном мире? Проведите ролевую дискуссию между отцом Гринёва и матерью из книги Ю.М. Полякова. Кто принимает решения в семье XIX века и семье XXI века? Воспроизведите диалог, учитывая отношение авторов к героям и собственную оценку их позиции.

«Интерпретационная» открытость пушкинского текста обеспечивается действием категории интертекстуальности, позволяющей принципиально открытому пространству текста вбирать в себя максимальное число смыслов. Произведение может быть рассмотрено как место пересечения уже существовавших текстов, дискурсов – «нитей ризомы», то есть место преломления и переплетения всего многообразия текстов культуры. Поскольку современный мир человеческого бытия как бы «сшит» из различных «лоскутков» представлений, ценностей и взглядов, культурных кодов и следов, то происходит полное переосмысление истории культуры: концепты «благословение», «родительский наказ», «честь» приводят к воспроизведению романа в новом контексте и в новой реальности.

Задание 2. Ознакомление с текстом кейса. Изучение родительского наказа в литературе возвращает нас к Домострою, к притчам Соломона, а также к

Педагогика

УДК: 13.00.03

соискатель учёной степени, учитель-дефектолог,
логопед Сидорова Марина Анатольевна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Институт специальной педагогики и психологии» (г. Санкт-Петербург)

О ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В РАМКАХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. На основе даных литературных источников в статье рассматриваются причины школьной неуспеваемости с точки зрения нейропсихологического подхода. Нейропсихология детского возраста помогает выявлять и квалифицировать затруднения, возникающие у детей, способствуя полноценному овладению учебными знаниями. Интеграция современных достижений нейропсихологии детского возраста и логопедии позволяет повысить эффективность логопедической работы.

Ключевые слова: нейропсихология, логопедическая коррекция, дисграфия, психические процессы, психическая функция.

Annotation. The article discusses the causes of school underachievement, from the point of view of the neuropsychological approach. Neuropsychology of childhood helps to identify and establish problems in children, contributing to the full mastery of academic knowledge. Integration of the latest achievements of neuropsychology of childhood and speech therapy improves the efficiency of speech therapy.

Keywords: neuropsychology, speech therapy correction, dysgraphia, mental processes, mental function.

Введение. Дисграфия является специфическим расстройством речевой деятельности, представляя собой нарушение усвоения и функционирования важнейшего школьного навыка – письма. Эта проблема занимает умы учёных на протяжении ряда лет, но, тем не менее, остаётся до конца не изученной. Проведено большое количество исследований, но и в настоящее время сложно ответить на вопрос о причине трудностей, неизбежно возникающий у родителей тех детей, которые не овладевают письменной речью без специальной помощи. Значение письма в психической деятельности ребёнка сложно переоценить. О том, что письмо способствует развитию у ребёнка функций, находящихся только в стадии созревания, писал ещё Л.С. Выготский. Следовательно, если ребёнок по каким-либо причинам не в состоянии своевременно овладеть навыком письма, значит, уже имеет место не развитие, а задержка в развитии определённых функций. Письменная речь является осознанным и произвольным процессом, требующим для своего развития абстракции. Ключевые слова здесь: осознанный и произвольный процесс. А именно осознанности и произвольности и не наблюдается у детей данной группы. Учёные отмечают тесную связь трудностей формирования и недоразвития письма у детей младшего школьного возраста с несформированностью невербальных форм психических процессов: зрительно-пространственных представлений, оптико-моторных и слухо-моторных

координаций, общей моторики, внимания, целенаправленной деятельности, саморегуляции и мотивов.

Формулировка цели статьи. В данной статье предлагается рассмотреть нейропсихологические причины школьной неуспеваемости и возможность введения методов нейропсихологической коррекции в практику логопедической работы.

Изложение основного материала статьи. А. Р. Лурия, в своём определении высших психических функций, говорит о сложных, саморегулирующихся процессах, сознательных и произвольных по способу своего функционирования. Понятие «психическая функция» следует понимать как совокупность психических процессов, необходимых для получения определённого функционального результата. Под понятием «психический процесс» подразумевается процессуальная, операционная составляющая психической функции, то есть каждая из разнообразных частей, синтез которых позволит получить завершённый результат (Ю.В. Микадзе). При дисграфии наблюдается расстройство формирования и функционирования письменной речи, которая является сложно организованным видом психической деятельности, то есть дисграфия рассматривается как специфическое проявление задержки или «отклонения» в психическом развитии школьника. Психологические новообразования рассматриваются как новый тип строения личности и деятельности. Они представляют собой результат психических и социальных изменений на определённой возрастной ступени развития (Ю.В. Микадзе). Система головного мозга, в пространстве которой осуществляются сложнейшие нервные и психические процессы, оказывающие взаиморегулирующее влияние друг на друга, контролирует деятельность всего организма в целом. Нарушение одних и тех же видов психической деятельности может встречаться при различных по локализации повреждениях мозга и, в то же время, одно и то же локальное повреждение мозга может привести к повреждению целого комплекса функций (Ж.Ю. Кара). Л.С. Цветкова указывает на важность проблемы возможного влияния морфогенеза (развитие анатомических структур мозга), его отклонений, от нормального протекания анатомического созревания на полноценность и своевременность развития высших психических функций или на отклонения в их формировании. Например, третичные зоны коры левого полушария лежат в основе сложных форм пространственного и квазипространственного восприятия, следовательно, дисфункция этой зоны может выступать одной из причин, вызывающих трудности формирования письма.

Рассмотрим различные аспекты механизмов дисграфии:

1. Клинический и клинико-психологический подход.

Не самостоятельное расстройство, а симптом неврологических и энцефалопатических нарушений.

2. Психофизиологический подход (анализаторный).

Следствие нарушения определённого анализатора: речеслухового, речедвигательного, речезрительного и, как следствие, нарушение перекодировки сенсорной информации.

3. Психолингвистический подход.

Нарушение связано с несформированностью операций письма.

4. Нейропсихологический подход.

Приведем пример решения кейса на основе национальных концептов русской культуры, таких как «честь», «родительский наказ», «благословение». Представляем модель урока по фрагменту романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и книги Ю.М. Полякова «Лезгинка на Лобном месте».

Цель «разрешения» кейса для учащихся – осознать вечность ценностей и морально-нравственных установок романа «Капитанская дочка», их важность в современной жизни.

Комментарий. В.А. Копцик, физик, кристаллограф и известный теоретик искусства, автор синергетико-симметрологической концепции искусства, предложил модель проблемы «смысл + текст», которую назвал «цветок Лотмана». Сердцевину цветка представляет авторский текст, понимаемый в узком смысле как материально-знаковое воплощение авторской мысли. Авторский текст несет в себе некую совокупность смыслов, которые при прочтении могут оказаться глубже смыслов, вложенных автором. Лепестки цветка Лотмана символизируют отдельные компоненты авторского текста. Они выходят за границы сердцевины, потому что воплощают идеи, которые привносит в текст сам читатель и его эпоха. Лепестки-смыслы рождают вокруг цветка некую ауру, которую В. Налимов назвал семантическим полем, Ю.М. Лотман – семиосферой, Б.Л. Гаспаров – смысловой плазмой, Н.Л. Мышкина – самодвижением энергожизни текста [10]. Речь идет об интегральном смысле текста, построенном совместно автором, читателем и его эпохой, включая те новые смыслы, рождение которых автор и не предполагал в связи со сменой эпох и парадигм. И мы постараемся открыть с помощью еще одного текста потаенные некие неосознанные, нераскрытые, потаенные смыслы, некое «инобытие» пушкинского текста.

Задание 1. Ознакомление с текстом кейса. Прочитайте отрывок из романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и книги Ю.М. Полякова «Лезгинка на Лобном месте». Какая реальная жизненная ситуация в них прослеживается? Какая мысль отрывков вам кажется самой важной и объединяющей? Почему?

Комментарий. Это задание требует обращения к такой категории, как дискурс. Нелинейность дискурса как функциональной системы основана на его способности к внутренним флуктуациям, которые воспринимаются как спонтанное рождение новых смыслов в различных культурных контекстах. Задание предполагает связь артефакта культуры с живым (бытовым) знанием учащихся. Подобное взаимодействие дискурса со знаковым фоном, выступающее в качестве фундаментального условия смыслообразования и свидетельствующее о свободной игре семиотических структур в пространстве семиосферы, составляет основу интердискурсивных отношений и игр со смыслами текстов.

«Итак, все мои блестящие надежды рушились! Вместо веселой петербургской жизни ожидала меня скука в стороне глухой и отдаленной. Служба, о которой за минуту думал я с таким восторгом, показалась мне тяжким несчастием. Но спорить было нечего! На другой день поутру подвезена была к крыльцу дорожная кибитка; уложили в нее чемодан, погребец с чайным прибором и узлы с булками и пирогами, последними знаками домашнего баловства. Родители мои благословили меня. Батюшка сказал мне: «Прощай, Петр. Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду» («Капитанская дочка») [14, с. 232].

адекватное ей содержание обучения. Обращение к лингводидактике – первый этап концептного анализа; установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, алгоритмы и словари - второй этап концептного анализа; третий компонент – это опыт культуры (диалог культур) и исследовательские эксперименты (третий этап концептного анализа); четвертый – сформированное эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности, духовные ценности и национальные идеалы (четвертый этап концептного анализа) [18].

Приведем пример методики обучения, основывающейся на концептном анализе. Важной характеристикой такого обучения языку является создание модели национально специфичного слова, текста, отказ от стереотипизации в восприятии языковых явлений.

Чтобы интериоризировать культуру артефактов как «живую» культуру (С.С.Аверинцев, В.П.Зинченко), надо найти ее личностный смысл, ее перспективу для собственного сознания, сознания «человека культуры» (в определении В.С. Библера). Этому способствует комплексное (интегративное) применение в учебном процессе технологий – технологии «кейс-метода» как ситуативной технологии и технологии концептного анализа как аксиологической технологии.

Технология «кейс-метод» предполагает активный метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из жизни. Содержащаяся в кейсе проблема не имеет однозначного решения: суть метода состоит в том, чтобы из множества альтернативных вариантов выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую модель его реализации.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

- индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);
- работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;
- презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы) [11].

Кейс фокусируется на теме, вызывающей интерес, чувство сопереживания. Важно, чтобы в кейсе была описана личная проблема центральных персонажей, понятная учащемуся. Кейс требует высокой оценки уже принятых решений, прививает навыки принятия решений, необходимых в реальной жизни.

Алгоритм работы с кейсом.

Ознакомление с текстом кейса (ознакомление с текстом кейса может происходить на предыдущем уроке или же дома).

Организация обсуждения кейса (организация обсуждения кейса предполагает формулирование вопросов, акцентирование внимания учащихся на обсуждение кейса, включение их в дискуссию).

Подведение итогов дискуссии (анализ хода дискуссии и оценивание ее участников).

Недоразвитие высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

5. Психолого-педагогический подход.

Неполноценность высших психических функций, обеспечивающих процесс письма, а также операций процесса письма.

Подкорковые и стволовые отделы головного мозга начинают своё формирование в период внутриутробного развития. В этих отделах закладывается основа для всего последующего онтогенеза. По данным нейропсихологических исследований, именно в этих отделах у более 70 % детей происходит дизонтогенез. С возрастом у ребёнка часть познавательного дефицита, которая связана с недостаточностью межполушарных и подкорково-корковых связей, маскируется, многие проблемы компенсируются, но остаются несформированными. Эти данные свидетельствуют о том, что речевая недостаточность развивается у ребёнка не в школе, а в период внутриутробного развития и раннем младенчестве (А.Л. Сиротюк).

Психофизиологический уровень письма обеспечивается совместной работой заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, переднезатылочных отделов мозга.

Лингвистический уровень, на котором происходит выбор языковых средств (звуков, слов, синтаксиса), зависит от совместной работы передней и задней речевых зон.

Совместная работа этих морфологических образований мозга составляет основу процесса письма.

А.Л. Сиротюк считает, что письмо нельзя отнести к речи или к процессам зрительного восприятия и моторики. Письмо является «важнейшим психическим процессом, включающим в свою структуру вербальные и невербальные формы психической деятельности — внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия, саморегуляцию, контроль над деятельностью». Немаловажно помнить о том факте, что организм является единой саморегулирующейся системой и все процессы, протекающие в нём, нельзя рассматривать изолированно друг от друга. Любой сбой в каком-либо звене неизбежно влечёт за собой изменения на различных уровнях организма. Поэтому, не следует рассматривать дисграфию только как речевое нарушение. В ходе коррекционной работы логопед воздействует, в большинстве случаев, лишь на височную долю левого полушария. И этот традиционный подход оправдан, но только в тех случаях, когда мы имеем дело с недостаточной сформированностью тех или иных процессов в результате, как правило, педагогической запущенности. В иных же случаях традиционный подход к коррекции речевых нарушений в целом и письменной речи, в частности, оказывается недостаточно эффективным.

В чём же причина (или причины) в нарушении, несформированности, отклонении в психическом развитии детей на современном этапе?

Т.В. Ахутина провела анализ трудностей в овладении письмом, с нейропсихологических позиций, который показал, что все выделенные А.Р. Лурия компоненты структурно - функциональной организации мозга участвуют в процессе письма ребёнка, начинающего осваивать новый вид деятельности.

А.Р. Лурия считал, что мозг человека может быть представлен модулями, отличающимися спектром решающих задач.

Основная задача первого модуля – поддержание биологических ритмов и общей активности мозга.

Второй модуль обрабатывает как внешнюю информацию, так и интерацептивную.

Третий модуль обеспечивает программирование, регуляцию и контроль.

Все модули работают координировано, обеспечивая целостную деятельность физиологических и психических процессов.

Процесс письма может быть затруднен при поражении почти любого участка коры левого полушария мозга - заднелобных, нижнетеменных, височных и затылочных отделов. Каждая зона обеспечивает определенное модально - специфическое условие, необходимое для письма. Лобные доли мозга обеспечивают общую организацию письма как сложной речевой деятельности. Они создают условия для программирования, регуляции и контроля над протекающей деятельностью. При поражении той или иной области нарушаются соответствующие компоненты, без чего невозможно полноценное осуществление процесса письма.

Созревание мозга — процесс длительный и неравномерный по его зонам и уровням в соответствии с возрастными этапами. Л.С. Выготский отмечал, что «развитие мозга идёт путём напластования и надстройки новых уровней над старыми. Старый уровень переходит в новый, существует в нём, создавая его базис». Возрастные периоды развития характеризуются специфическими нейрофизиологическими условиями формирования высших психических функций, в силу чего, различные структуры мозга достигают своей зрелости на разных стадиях онтогенеза.

Формирование парной работы мозга в онтогенезе проходит ряд этапов:

•от внутриутробного развития до 2-3 летнего возраста закладывается базис для межполушарного обеспечения нейрофизиологических, нейрогуморальных, сенсорно-вегетативных и нейрохимических асимметрий, лежащих в основе соматического, аффективного и когнитивного статуса ребёнка. На этом этапе проявляются предпосылки формирования будущего стиля психической и учебной деятельности ребёнка;

•от 3 до 7-8 лет закрепляются межполушарные асимметрии, формируется преобладающая функция полушарий по речи, индивидуальному латеральному профилю;

•от 7 до 12-15 лет происходит становление межполушарного взаимодействия, формируется когнитивный стиль личности и обучения, закрепляется приоритет лобных отделов левого полушария, что позволяет ребёнку выстраивать собственные программы поведения, ставить перед собой цели, контролировать их выполнение, рефлексировать, произвольно регулировать своё поведение, эмоции, речь.

Л. А. Сиротюк говорит о том, что к моменту прихода ребёнка в школу у него развито правое полушарие. Левое полушарие развивается в более поздние сроки, актуализируясь лишь к 9 годам. При организации обучения младших школьников нельзя не учитывать этот факт. Очевидно, что оно должно проходить естественным для детей правополушарным способом, то есть через творчество, образы, ритм, движение, пространство, положительные эмоции, сенсорные ощущения. Если срок перехода от одного этапа к следующему

соответствующей культуры» [19]. Очевидно, что носитель языка осваивает языковую картину мира или, как часто ее называют лингвисты, языковую ментальность спонтанно и бессознательно. При обучении русскому языку детей, для которых русский язык не является родным, мы должны формировать навыки языковой рефлексии и семантического анализа языковых единиц, чтобы инофоны сознательно выбирали слова при построении фразы, а главное, чтобы через язык происходило постепенно вживание в культуру русского народа.

Выявление концептов, составляющих ценностно-смысловой («национальный») тезаурус русской культуры, это исследование бесконечности. Можно спорить по поводу того, относится ли тот или иной концепт к ценностям культуры – культура развивается, концепты подвижны и принимают различные оболочки. Думается, что Ю.С. Степанов прав в том, что концепты, во-первых, реальны, и, во-вторых, по-разному реальны для различных людей в различные эпохи и в своих различных модусах или ипостасях [16]. Отсюда вытекает тезис о правомерности различных подходов к исследованию концептов как универсальных культурных ценностей. Исследование культурных доминант может осуществляться в виде наблюдения и эксперимента: интроспективные определения, гипотетические модели, сплошная выборка лексических и фразеологических единиц, а также прецедентных текстов из словарей, сборников пословиц и афоризмов, текстов художественной литературы, газет и т.д., с одной стороны, социологические и социолингвистические эксперименты (интервьюирование носителей языка, разработка анкет, включающих различные оценочные суждения, связанные с определенными предметными областями), с другой стороны.

В современной лингводидактике методика обучения русскому языку может основываться на концептном анализе - методики работы со словом (концептом) как с культурным артефактом. Цель концептного анализа - интериоризация ценностей русской культуры (т.к. они должны быть близки к идеалу жизни, понятны, привлекательны, содержать позитивные примеры) [1]. современной лингводидактике активно разрабатывается. При создании учебной модели концептного анализа были учтены и методически интерпретированы известные научные практики: гештальная методика (Л.О.Чернейко, В.А.Долинский), методика интерпретативного анализа (В.И.Карасик, Е.Р.Ядровская), модель взаимодействующих способов познания Г.Г.Слышкин, В.И.Карасик), методика описания индивидуального «языка» понятий (Н.Д.Арутюнова), концептуальный анализ (Н.Л.Мишатина).

Концепты конденсируют и коллективное сознание, выступая в качестве дискретной единицы, «которая хранится в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [2, с. 53]. Из сказанного следует, что в концептах хранится не только индивидуальное знание и опыт, но и знание, общее для всего данного лингвистического сообщества; они – «в некотором роде «коллективное бессознательное» современного … общества» [13, с. 9]. Значит, «человек мыслит концептами» (Ж.Делез). А, отталкиваясь от гипотезы лингвистической относительности Э.Сепира-Б.Уорффа, можно говорить и о ценностных концептах-универсалиях для многих культур.

Обучение, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, дает подлинное образование. Поэтому этапы концептного анализа отражают четырехкомпонентную структуру культуры (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин) и

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования Шерстобитова Ирина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ КОНЦЕПТНОГО АНАЛИЗА В ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения русскому языку детей, для которых русский язык не является родным, связанная с овладением ценностными концептами культуры.

Ключевые слова: концепт, концептный анализ, кейс-метод, методика обучения русскому языку.

Annotation. The article examines methods of teaching Russian language for children for whom Russian is not their native language related to the acquisition of value-concepts of culture.

Keywords: concept, concepty analysis, case study, methods of teaching Russian language.

Введение. Качество образования сегодня определяется во многом его мировоззренческой направленностью и усилением воспитывающей функции обучения. Перед современным учителем, осваивающим педагогику ценностей и смыслов, стоит грандиозная задача: передать следующим поколениям ценности культуры и научить их достойно жить в быстро меняющемся мире. Применительно к филологическому образованию именно аксиологический (лингвоконцептоцентрический) подход в развитии национальной культурно-языковой личности школьника должен стать стратегическим и приоритетным направлением в реализации государственной языковой политики и образовательных императивов современного общества [5].

Формулировка цели статьи. Описание методики обучения русскому языку инофонов, связанная с овладением ценностными концептами культуры, в основе целеполагания статьи.

В структуре языковой личности особое место принадлежит ценностям – наиболее фундаментальным характеристикам культуры, высшим ориентирам поведения. Именно они позволяют формировать «неадаптивную активность» (В.А. Петровский), человека как личность, или, говоря языком философии, трансцендирование – способность каждый день выходить за пределы самого себя. Трансцендирование предполагает нацеленность на другую культуру, «другодоминантность» (А.А. Ухтомский), культивирование чувства симпатии к другой культуре, связанное с притягательностью идеала.

Изложение основного материала статьи. По утверждению А.Д. Шмелева, «язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражения те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и в, частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для

строго ограничен субъективными нейробиологическими законами, ребёнку сложно справиться с задачей, входящей в противоречие или опережающей актуальную для его мозга ситуацию. Цена выполнения сверхзадачи, на данный момент его развития, велика, так как происходит энергетическое обкрадывание, что негативно сказывается на формировании процессов, которые в данный момент времени активно развиваются. Обучение ребёнка цифрам и буквам тогда, когда ему нет пяти лет, может привести, и приводит, к искажению нормального онтогенеза. Возможна отсроченная реакция на раннее обучение. Проявлением её будут различного рода эмоционально-личностные девиации, частые соматические заболевания ребёнка, аллергические реакции, тики, навязчивые движения, логоневроз (А.В. Семенович). На современном этапе развития цивилизации ребёнок, поступающий в школу, должен иметь знания, которые ещё не так давно давались детям лишь в первом классе! Молодые родители, идут с ребёнком в центры раннего развития, не заботясь о том, по каким программам работают с их ребёнком, что и как развивают, гордятся тем, что малыш в три года читает. Стоит задуматься о последствиях такого раннего «развития».

Теоритические и практические достижения современной психологии и нейропсихологии открывают новые возможности для внедрения современных знаний о разнообразии причин и механизмов нарушения формирования у детей высших психических функций в практическую деятельность логопедов. Учитывая уровень сформированности базовых составляющих развития, на основе данных диагностического обследования, логопед имеет возможность создать оптимальную последовательность привлечения тех или иных развивающих или коррекционных воздействий.

Выводы. «В онтогенезе мозговые уровни формируются постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждая из обеспечиваемых ими психических функций проходит свой путь развития. На определённом возрастном этапе психические функции консолидируются для адекватного реагирования ребёнка на требования окружающего мира. Коррекционно-развивающее и формирующее воздействие должно начинаться с уровня, предшествующего несформированному или поражённому. В процессе коррекции, в силу взаимосвязи физиологических и психологических систем, воздействие на какую-либо из них вызывает активизацию других систем» (А. Л. Сиротюк). Эффективность коррекционного обучения возможна тогда, когда проведена тщательная всесторонняя диагностика. Выявление характера патологии, её структуры и индивидуальных особенностей проявления определяют планирование дальнейшей работы. «Если недостатки письма у ребёнка обусловлены недостаточностью других психических функций, то необходимо выявить, какие стороны психической деятельности и каким образом страдают» (О.Е. Грибова). Логопед, владеющий методиками психологического и нейропсихологического исследования проявлений языко-речевой недостаточности, организует диагностическую и коррекционную работу не по принципу «симптом – мишень», а с учётом целостности и многовариантности процесса. Чёткая система работы, сформированная на основе нейропсихологического подхода, является необходимой на этапе формирующего обучения при подготовке детей к школе, и залогом эффективности логопедической коррекции при работе с детьми школьного возраста.

Следует добавить, что применение «прямых» методов в большинстве случаев не только не приводит к успеху, но и бьёт по слабому звену, а значит, необходимы «обходные методы», благодаря которым корригируемый процесс включается в систему с другими высшими психическими функциями и в заданный вид деятельности (Л.С. Цветкова).

Литература:

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – Москва, Айрис-Дидактика, 2005, 90 с.

2. Кара Ж.Ю. Общая психология. – Ростов-на-Дону, ООО «Феникс», 2010, 188 с.

3. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. – Санкт – Петербург, ООО «Питер Пресс, 2014, 285 с.

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. – Москва, ИД «Генезис», 2010, 474 с.

5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – Москва, ТЦ «Сфера», 2003, 285 с.

6. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – Москва, ИД РАО, 2006, 295 с.

7. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения. - Москва, ИД РАО, 2005, 359 с.

Педагогика

УДК:378.046.4

аспирант Созонова Наталья Николаевна
Автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Удмуртской Республики «Институт развития образования» (г. Ижевск)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Аннотация. Статья знакомит с историко-педагогическим аспектом развития системы повышения квалификации учителей в Удмуртской Республике. Особое внимание акцентируется на этапах развития, изучении целей, а так же роли Института в повышении квалификации педагогических работников в Удмуртской Республике в разные годы. Раскрываются особенности развития повышения квалификации на примере Удмуртской Республики.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации педагогических работников, институт.

Annotation. The article introduces the historical and pedagogical aspects of the development the system of teacher training qualification in the Republic of Udmurtia.

Particular attention is paid to the stages of the development, the study, objectives, as well as the role of the institute in the professional development of teacher training in the Udmurt Republic in various years. The peculiarities of the development of advanced teacher training are shown on the example of the Udmurt Republic.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что спроектированная модель обеспечивает включенность педагогов в различные виды образования и представляет собой систему взаимодополняющих компонентов: концептуально-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный, последовательная реализация которых обеспечивает эффективность процесса формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Выводы. Таким образом, готовность педагогов дошкольного образования к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями будет обеспечена, если будет разработана и реализована структурно-содержательная модель непрерывного их обучения, предусматривающая:

применение информационно-коммуникационного, андрагогического, фасилитативного подходов в качестве методологических оснований проектирования модели;

использование идеи непрерывного обучения при разработке и реализации комплексного сопровождения повышения квалификации педагогов дошкольного образования;

развитие субъектной позиции педагогов и родителей в процессе их непрерывного обучения;

оценку эффективности взаимодействия по критерию, характеризующему динамику уровня готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей.

Литература:

1. Богатырев А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) / А.И. Богатырев // Издательский дом «Образование и наука». – [Электронный ресурс]. - URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm, дата обращения 23.12.2016.

2. Дыбина О. В., Кузьмичева Е. И. К вопросу о повышении управленческой компетентности руководителя дошкольного образовательного учреждения // Современные тенденции в образовании и науке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. Часть 3. - Тамбов, 2013. - С. 63–68.

3. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1973 - с. 19.

ориентированному взаимодействию; становление сообщества «преподаватель – методист – педагог».

В учреждениях дополнительного профессионального образования организуется научно-методическое сопровождение, становление сообщества «преподаватель – методист – педагог», в том числе с целью обучения развитию межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах.

Организации дополнительного профессионального образования организуют следующие направления деятельности - повышение квалификации и профессиональная переподготовка, а так же организуют обучение в формах: сетевое профессиональное сообщество, вебинар, союз педагогов Санкт-Петербурга, федеральная инновационная площадка и др.

Таким образом, современные процессы модернизации современного образования детерминировали развитие многоуровневой системы дополнительного профессионального образования в различных его видах (формальное, неформальное, информальное). Интеграция педагогов дошкольных учреждений во все виды образования позволит, на наш взгляд, обеспечить непрерывность и успешность процесса формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями. Эффективность образовательного процесса обеспечивают технологии личностно-ориентированного взаимодействия.

Результативно-оценочный блок модели включает в себя критерий и показатели оценки уровня готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, а также прогнозируемый результат реализации представленной модели. Для оценки уровня сформированности были определены критерий и показатели, а также диагностический инструментарий.

В качестве интегративного критерия выступает готовность педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Показатели сформированности готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста: ценностно-мотивационный (направленность мотивации педагогов; интерес к взаимодействию с родителями; наличие мотивационной готовности к использованию технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; желание участвовать в создании, реализации и распространении технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителям); когнитивный (знание сущности и специфики личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о технологиях личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о содержании, структуре, методике использования технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями); личностно-деятельностный (владение технологиями личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; наличие конструктивных и проектировочных умений, организованность; активность, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию в педагогической деятельности, умение анализировать свою деятельность; формирование личностной позиции).

Выделены уровни сформированности готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста: достаточный, допустимый, недостаточный.

Keywords: additional professional education, training of teachers, institute.

Введение. Сегодня дополнительное профессиональное образование является одним из самых мощных факторов воспроизводства квалифицированных кадров и позволяет каждому человеку за короткие сроки обучения, на базе имеющегося образования повысить свою квалификацию, овладеть новыми видами профессиональной деятельности, приобрести новую специальность, реализовать потребность в самосовершенствовании и адаптации к стремительно изменяющимся условиям жизни [8, с.4].

Формулировка цели статьи. Возрастает значимость системы дополнительного профессионального образования. В связи с этим важно переосмыслить исторический опыт, проанализировать педагогические аспекты развития и изменения её организационной структуры, что можно сделать на примере системы дополнительного профессионального образования (далее ДПО) в Удмуртской Республике.

Изложение основного материала статьи. Учреждения дополнительного педагогического образования зародились в России еще в XIX и успешно развивались в последующие годы, опережая во многом зарубежный опыт.

В 1935 году при многих областных и краевых отделах народного образования были созданы педагогические лаборатории, которые позднее реорганизованы в институты усовершенствования учителей. В их задачи входило, в первую очередь, распространение лучшего педагогического опыта «образцовых и массовых школ». Лаборатории проводили совещания по обмену опытом, организовывали стационарные и передвижные выставки, готовили к изданию материалы о деятельности лучших школ и учителей.

Параллельно развивалась сеть институтов повышения квалификации кадров народного образования (ИПК). Если в 1932 году их было пять, в 1934 году стало девятнадцать. В 30-е годы в районных центрах повсеместно открывались педагогические кабинеты. Их деятельность, как и ИУУ, регламентировалась документами. В 1938 году Наркомпросом РСФСР утверждены: «Положение о методической работе в школе», «Положение о кустовом методическом объединении учителей», «Положение о районном педагогическом кабинете», «Положение об ИУУ». Таким образом, к концу 30-х годов, в основном, сформировалась система государственных учреждений и различных форм повышения квалификации учителей [5, с. 30].

В Удмуртской Республике на основании решения Президиума Удмуртского облисполкома (от 21 ноября 1933 г.) в г. Ижевске 1 января 1934 г. был открыт Институт повышения квалификации кадров народного образования (ИПКНО) в целях обеспечения систематического и планомерного повышения квалификации кадров народного образования по Удмуртской автономной области [1]. В своем развитии Институт прошел три ступени: Институт повышения квалификации кадров народного образования Удмуртской автономной области – Республиканский институт усовершенствования учителей – Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики. Каждый из них внес неоценимый для своего времени вклад в повышение уровня профессионального мастерства педагогов, тем самым содействуя росту экономического и социально-культурного потенциала региона [6, с. 3]. В настоящее время это – Институт развития образования.

ИПКНО находился в ведении Областного отдела народного образования (Облоно). В 1935 г. в связи с образованием УАССР, функции облоно были переданы вновь образованному Народному комиссариату просвещения и Институт по повышению квалификации кадров народного образования перешел в ведение Наркомпроса УАССР. На основании приказа Наркомпроса РСФСР (№ 1430 от 28 октября 1938 г.) произошло объединение ИПКНО и республиканского методического кабинета. Республиканский институт усовершенствования учителей был организован на их базе [2]. Институт усовершенствования учителей (далее ИУУ) являлся учебно-методическим учреждением. Институт осуществлял работу: а) по повышению квалификации учителей и других работников народного образования; б) по изучению, обобщению и внедрению в практику школ и других учреждений передовых методов работы с использованием новейших средств обучения и воспитания; в) по организации методической и экспериментальной работы. В целях осуществления этих задач ИУУ проводил курсы, семинары, лекции, учебные экскурсии, консультации; разрабатывал тематику курсовых работ и рефератов; предлагал примерные планы для районных, городских, кустовых семинаров; передавал рецензии на курсовые и рефераты. Работники Института оказывали методическую помощь учителям школ и иным учреждениям народного образования; выступали с лекциями, участвовали в работе совещаний, семинаров, посещали и анализировали уроки и внеклассные мероприятия; организовывали педагогические чтения, проводили научно-практические конференции по наиболее актуальным вопросам учебно-воспитательной работы, организовывали постоянно действующие и временные выставки. Изучалось состояние учебно-воспитательной работы школ, определялась эффективность повышения квалификации работников народного образования, анализировалось качество знаний учащихся, вносились соответствующие предложения для рассмотрения их органами народного образования; проводилась экспериментальная работа по вопросам обучения и воспитания учащихся.

Институт усовершентствования учителей занимался разработкой нормативных документов по вопросам преподавания родного (удмуртского) и русского языков в национальной школе. Совместно с районными и городскими методическими кабинетами и органами народного образования ИУУ вел учет и организовывал курсы повышения квалификации работников просвещения.

Основной структурной частью ИУУ являлись учебно-методические кабинеты. Деятельность кабинетов осуществлялась в соответствии с задачами, стоящими перед данным учреждением. В 1970 году учебно-методическая работа проводилась на базе 14 кабинетов: математики, физики, русского и литературы, иностранного языка, истории, географии, химии и биологии, педагогики, воспитательной работы, начальных классов, физического воспитания, трудового воспитания, детских домов и школ-интернатов, изданий.

На правах совещательного органа в ИУУ был создан Ученый совет, который рассматривал планы и итоги работы Института, его кабинетов, рекомендовал мероприятия по улучшению деятельности педагогического процесса в школах и других детских учреждениях.

Институт усовершенствования учителей работал в тесной взаимосвязи с педагогическими институтами и училищами и в своей деятельности опирался

понятие сетевое, то появляется очередная характерная черта, это группа людей, которых объединяют некие общие ресурсы, к которым каждый член сообщества имеет доступ (сеть Интернет). Обобщая все вышесказанное, мы приходим к следующей формулировке: сетевое сообщество «методист – педагог – родитель» — это совокупность связей между добровольно объединенными людьми (в т. ч. педагогами, родителями, детьми и взрослыми), целью которой является участие в специально организованной целенаправленной и систематической деятельности, направленной на реализацию замысла повышения качества содержания непрерывного обучения во всех видах деятельности.

Информационно-методические муниципальные центры реализуют следующие направления деятельности: образовательная и консультационная деятельность (повышение квалификации педагогических кадров, создание условий для организации и осуществления повышения квалификации педагогических, руководящих работников и прочих специалистов образовательных учреждений; организация консультативной работы для педагогических работников и руководителей образовательных учреждений); сопровождение инновационных процессов в районной системе образования (организационная работа с инновационными учреждениями, развитие современных форм обобщения инновационного опыта образовательной системы района, его диссеминация); аналитическая деятельность (мониторинг профессиональных и информационных потребностей работников системы образования района, формирование банка данных об образовательных учреждениях, основных направлениях развития образования, результатах образовательного процесса в районе); информационная деятельность (поддержка и развитие информационного образовательного пространства района, организация работ по ознакомлению педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений с опытом инновационной деятельности образовательных учреждений и педагогов района, города); информационно-методическое сопровождение районной образовательной системы в области информатизации – реализация образовательных программ, построенных на основе информационных и коммуникационных технологий, создание условий для внедрения информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс образовательных учреждений, сопровождение банка данных методических материалов; организационно-методическая деятельность - изучение запросов, оказание практической помощи: молодым специалистам, педагогическим и руководящим работникам, организация работы районных методических объединений педагогических работников образовательных учреждений, взаимодействие и координация методической деятельности с государственными образовательными учреждениями дополнительного педагогического профессионального образования Санкт-Петербурга.

Информационно-методические муниципальные центры в рамках организационно-методической деятельности реализуют методическое сопровождение в многообразных формах и методах, обеспечивают оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры.

Третье ведущее направление – научно-методическое сопровождение обучения педагогов дошкольных образовательных учреждений личностно-

ориентированному взаимодействию в русле формирования профессиональных компетенций педагогов по становлению сообщества «педагог – ребенок – родитель». Под сообществом «педагог – ребенок – родитель» мы будем понимать самопроизвольно возникшую или целенаправленно созданную группу детей, родителей, педагогов, призванную решать те или иные задачи образовательной, социокультурной, досуговой и другой деятельности самих членов объединения.

Сообщество «педагог – ребенок – родитель» предполагает партнерскую позицию взрослого. Поэтому в обучении педагогов используется: разработка и структурирование учебного содержания; обеспечение антропологической доминанты практико-ориентированных учебных программ курсов; организацию диалогической направленности процесса обучения через включение педагогов в субъект-субъектные виды деятельности.

В качестве форм обучения педагогов на базе дошкольной образовательной становлению сообщества «педагог – ребенок – родитель» в структурно-содержательной модели выступают: наставничество, открытые мероприятия, педагогические советы, мастер-классы, дискуссионные клубы, семинары-практикумы, деловые игры, ролевые игры, проекты и др. [1].

Таким образом, использование данных форм в организации процесса обучения позволяет обеспечить практико-ориентированное погружение в изучаемую проблему. С целью активизации познавательной и творческой деятельности педагогов в процесс обучения включаются интерактивные методы работы, обеспечивающие взаимодействие и взаимообучение участников образовательного процесса, решение кейсов, ролевые игры и тренинги, моделирование и анализ ситуаций, консультации опытных педагогов по работе с родителями; посещение открытых мероприятий организованных для родителей, а так же их анализ, лекции-беседы, работа в проектных командах, в парах. Реализация данных методов и форм организации педагогов позволяет обеспечить условия для самостоятельного активного поиска нового знания и освоения практических умений. В основе большинства методов лежит дискуссия, обмен опытом, взаимодействие обучающихся друг с другом, в котором они играют активную роль, а преподаватель лишь координирует и организует их работу.

Важно, чтобы обучение педагогов осуществлялось на постоянной основе, а не бессистемно, что зависит от грамотного планирования методической работы в дошкольном образовательном учреждении. Под методической работой мы понимаем часть системы непрерывного образования педагогов, направленную на освоение наиболее рациональных, продуктивных методов и приемов обучения, повышения профессионального роста педагогов, их карьерного развития внутри образовательной организации.

Второе ведущее направление – информационно-методическое сопровождение обучения педагогов дошкольных образовательных учреждений личностно-ориентированному взаимодействию; становление сетевых(ого) сообществ(а) «методист – педагог – родитель».

Под сообществом «методист – педагог – родитель», мы будем понимать отношения между людьми, которых связывают общие цели, потребности и интересы, в нашем случае речь идет о непрерывном обучении педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Если использовать в данном определении еще и

на помощь общественных организаций. Его деятельность осуществлялась по плану, утвержденному Министерством просвещения УАССР. Кроме подчинения Министерству просвещения УАССР Институт в своей деятельности руководствовался указаниями Центрального института усовершенствования учителей (ЦИУУ) [7].

В 80-е годы XX века наметилась тенденция к изменению структуры ИУУ и перевода его в ИПК на правах вуза. Это обусловлено тем, что курсы при ИПК глубже исследуют специфику деятельности руководителя школы, лучше анализируют ее современную практику. В соответствии с документами о школьной реформе 1984 года вместо учебно-методических кабинетов или параллельно с ними в крупных институтах усовершенствования стали активно создаваться кафедры педагогики, психологии, начальных классов и дошкольного воспитания, управления и экономики народного образования и др. [5, с. 39-40].

Так, в Удмуртской АССР, в связи с реорганизацией управления народного образования в республике, на основании приказа Министерства народного образования УАССР (№ 32 от 11 ноября 1988 г. 4. Р-II85, оп.I, д. № 915, л.5 и приказа директора института № 181 от 29 декабря 1989 г.5. Р-II85, оп.I, д. № 940, л.7) методкабинет профтехобразования был слит с Удмуртским ИУУ с 1 января 1990г. за счет использования штата Института и методкабинета были созданы два учебно-методических кабинета: трудового обучения, профориентации и профессиональной подготовки; передового опыта, педагогической и научно-технической информации. Во исполнение приказа Министерства народного образования УАССР (№ 149 от 04 июля 1990 г. 5. Р-II85, оп. I, д. № 915, л.13) при Удмуртском ИУУ были открыты следующие кафедры: - педагогики и методики начального обучения, школоведения и экономики народного образования. На кафедры возлагалась разработка новых учебных программ, учебников, методических рекомендаций и пособий. Проводилась координация методической работы учебно-методических кабинетов ИУУ и районных методкабинетов, осуществлялось проведение научно-исследовательской работы по проблемам непрерывного повышения квалификации педагогических и руководящих кадров; оказывалась научно-методическая помощь учебно-воспитательным учреждениям.

В конце 80-х – начале 90-х годов наблюдается активный процесс изменения структуры и переименования институтов усовершенствования учителей в институты повышения квалификации педагогических кадров, что в современных условиях более точно отражает содержание их работы. В зависимости от функций, выполняемых рядом институтов, они были названы институтами или центрами развития образования: Краснодарский, Новгородский, Рязанский, Свердловский, Тульский, Нижегородский, Чувашский. Карельский республиканский стал называться научно-методическими центрами повышения квалификации; вновь созданный институт в городе Набережные Челны – институтом непрерывного педагогического образования. Сохранили свое прежнее название – хотя изменения в их структуре также произошли – институты усовершенствования учителей: Липецкий, Владимирский, Астраханский, Калужский, Костромской, Кемеровский, Орловский, Тверской, Удмуртский, а также институт усовершенствования учителей Еврейской автономной области. [5, 41-42].

В Удмуртском республиканском ИУУ Министерства народного образования УАССР на 1 января 1991 г. в составе института действовали 7 кафедр: психологии, педагогики, удмуртского языка и литературы, педагогики и методики начального обучения, школоведения и экономики народного образования, русского языка и литературы в национально-начальной школе, общественных наук и 25 учебно-методических кабинетов: дошкольного воспитания, удмуртского языка и литературы, математики, физики, химии, биологии, географии, истории, иностранных языков, музыки, трудового обучения, физического воспитания, изобразительного искусства и черчения, воспитательной работы, руководящих кадров, ШРМ, ТСО, ПТО, НВП, информатики и вычислительной техники, школ-интернатов, групп продленного дня, педучилищ, передового педагогического опыта; учебная часть, канцелярия, кабинет издания учебников и учебно-методической литературы, библиотека.

2 марта 1992 г. исполкомом Первомайского районного совета народных депутатов был зарегистрирован Устав Института. В соответствии с Уставом основными задачами Института являлись: - осуществление непрерывного повышения квалификации педагогических кадров, совершенствование их общей и педагогической культуры; - выполнение научно-исследовательских и учебно-методических работ, распространение информации о новых перспективных начинаниях в народном образовании; - обобщение и пропаганда передового педагогического опыта [3].

Подлинный «взрыв» в реконструкции ИУУ произошел после распада СССР и приобретения значительной суверенности каждым регионом в целом и большей свободы образовательными учреждениями, в частности. Определяя перспективу своего развития, многие институты планировали реорганизацию в центры (Удмуртский РИУУ) и институты развития образования (Ульяновский, Калужский, Московский областной). Однако проведенные исследования показали неэффективность подобных преобразований, так как в этих условиях вопросы повышения квалификации уходят на второй план, уступая место административно-управленческим проблемам [5, 42-43].

На начало 01.01.1997 г. в Институте усовершенствования учителей Удмуртской Республики Министерства народного образования УР функционировали кафедры: 1. Кафедра психологии. 2. Кафедра родного языка и литературы. В состав этой кафедры входил кабинет удмуртского языка и литературы. 3. Кафедра истории, философии и культуры. В составе кафедры были лаборатории культурологии, правовой культуры и гражданского образования, истории Удмуртии, кабинет истории и культуры. 4. Кафедра методики преподавания русского языка и литературы в национальной школе. В состав кафедры входило два кабинета русского языка и литературы, кабинет иностранного языка. 5. Кафедра психологии и педагогики дошкольного воспитания. В состав кафедры входили: кабинет русских дошкольных учреждений, кабинет национальных дошкольных учреждений. 6. Кафедра экономики и управления народным образованием. В составе кафедры был кабинет руководящих кадров, кабинет экономики и права. 7. Кафедра естественно-научных дисциплин. В составе кафедры были кабинеты химии, биологии, географии, информационно-вычислительной техники, физики, математики, технологического образования. 8. Кафедра теории и методики начального образования. В составе кафедры были кабинет начальных классов

педагогов к личностно – ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в процессе непрерывного обучения, и исходные компоненты блока - подходы и принципы.

Методологическую основу структурно-содержательной модели многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов личностно – ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста можно представить совокупностью информационно-коммуникационного (создает возможность активного и постоянного расширения информационного поля взрослого человека, которое происходит в процессе непосредственного общения и обмена информацией), андрагогического (позволяет учесть особенности взрослого человека: активную позицию, установку на самореализацию, самоуправление, саморазвитие; социальный, культурный опыт; потребность в приобретении знаний, компетенций, направленных на реализацию его задач и разрешение проблем), фасилитативного (способствует проявлению инициативы, личностного роста, успешности взаимодействия субъектов образовательного процесса) подходов.

В контексте вышеперечисленных подходов нами сформулированы основные принципы формирования готовности педагогов к личностно – ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Это принципы: непрерывности и преемственности, мобильности и адресности, сотрудничества и индивидуального успеха.

Названные принципы позволили акцентировать внимание на построении структурно-содержательной модели многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов личностно – ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, включающей концептуально-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный блоки.

Важным структурным элементом содержательно-технологического блока являются ведущие направления непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями: практико-ориентированное сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями (становление сообществ «педагог – ребенок – родитель»), информационно-методическое сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями (становление сетевых сообществ «методист – педагог – родитель»), научно-методическое сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями (становление сообществ «преподаватель – методист – педагог»; формы работы, используемые в процессе реализации различных видов обучения, которые реализуются в многоуровневой системе дополнительного профессионального образования:

первый уровень (на базе дошкольных образовательных организаций),

второй уровень (на базе информационно - методических муниципальных центров),

третий уровень (на базе организаций дополнительного профессионального образования).

Организация работы со слушателями в рамках непрерывного обучения осуществляется в процессе курсовой подготовки, переподготовки и самообразования.

Первое ведущее направление - практико-ориентированное сопровождение обучения педагогов дошкольных образовательных учреждений личностно-

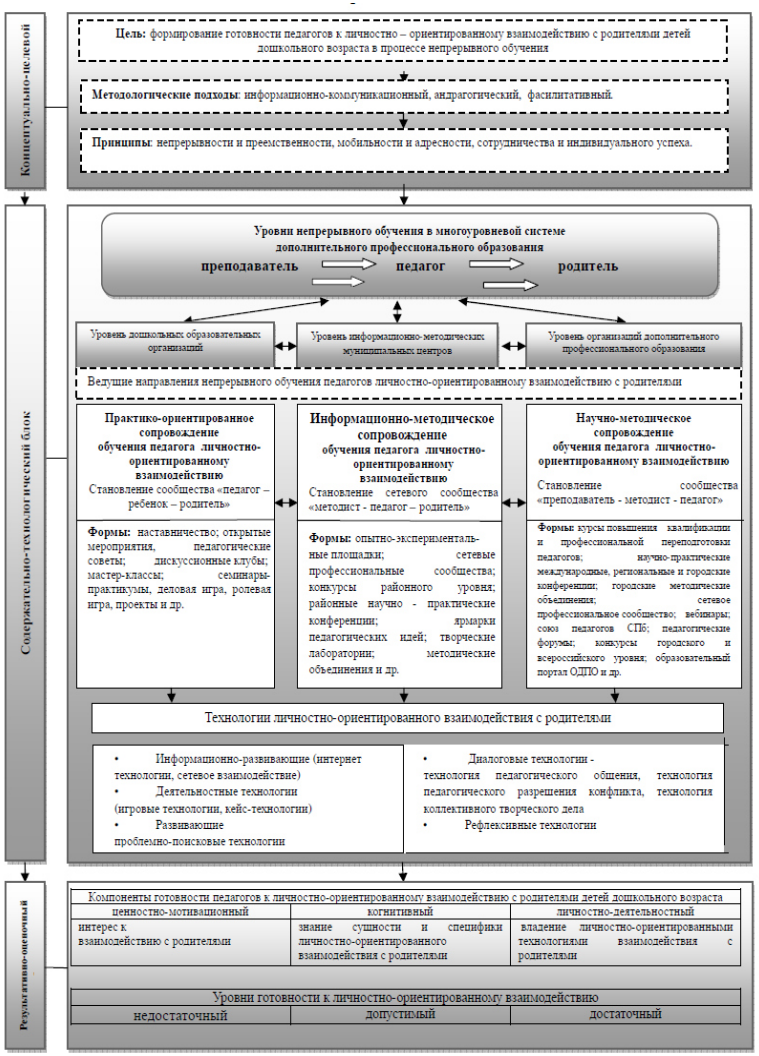


Рисунок 1. Структурно-содержательная модель многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно – ориентированному взаимодействию с родителями

Раскроем более подробно концептуальные основы модели и дадим характеристику ее основных блоков. Исходным компонентом модели является концептуально-целевой блок, включающий цель – формирование готовности

и удмуртских школ. 9. Кафедра педагогики. В состав кафедры входили лаборатории педагогических технологий и кабинеты передового педагогического опыта, воспитательной работы, классов выравнивания, групп продленного дня, пришкольных интернатов, вспомогательных школ, физвоспитания, вечерних (сменных) общеобразовательных школ и центров образования. Кроме того осуществляли свою деятельность вне кафедры следующие кабинеты: - методической работы с организаторами детского и юношеского движения;- изобразительно искусства и черчения; - музыки; - технических средств обучения; - изданий.

Согласно плану работ на 1997 год, основными задачами Института являлись: - удовлетворение потребностей работников народного образования УР в получении знаний о новейших достижениях в педагогической науке и практике, психологии, философии и управлении; - подготовка педагогов, владеющих новыми развивающимися технологиями, способных осознанно выбирать систему обучения и воспитания как источник саморазвития и развития личности воспитанников; - организация и проведение научных исследований по проблемам развития образования в республике, опытно-экспериментальных работ, научной экспертизы программ проектов и др. - осуществление научно-методического обеспечения проблем регионализации образования через личностно-ориентированный подход в профессиональной деятельности; - научно-методическое обеспечение региональной программы развития сельской и национальной школы, углубление работы по стандарту образования и базисному учебному плану; - организация социально-педагогических, этнопедагогических, психолого-диагностических исследований и разработка на их основе рекомендаций для образовательных учреждений разного типа. [4].

Выводы. Таким образом, можно проследить как происходило становление системы повышения квалификации в Удмуртской Республике. Политические изменения и перемены в общественном сознании, произошедшие в нашей стране в конце 80-х – начале 90-х годов, выявили и обострили многие проблемы, в том числе проблемы образования. В начале 90-х годов остро встал вопрос об обновлении содержания многих образовательных дисциплин, в первую очередь дисциплин гуманитарного цикла. Удмуртский республиканский институт усовершенствования учителей принял непосредственное участие в решении проблем образования, специфичных для нашей республики. Главным направлением деятельности Института стала разработка национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта РФ, определяющего обязательный минимум содержания основных образовательных программ. Система повышения квалификации в Удмуртской Республике была и остается центром развития образования и центром распространения содержательной, методической, практической помощи педагогическим работникам республики, центром профессионального общения и межпрофессиональной коммуникации.

Литература:

1. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф-Р-195, оп. I д. 1190, л. 7.

2. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф-Р-738, оп.I, д. 278, л. I, 8.

3. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Фонд Института оп. № 1, д. № 1020, лл. 1-13.

4. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф. 1185, оп. 1, д. 1129, л. 1.

5. Никитин, Э.М Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. М., 1999. - 314 с.

6. Институт повышения квалификации кадров народного образования Удмуртской автономной области. Республиканский институт усовершентвования учителей. Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики. К 75-летию создания системы повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики. – Ижевск: Издательство ИПК и ПРО УР, 2008. – 110 с.

7. Справочник работника народного просвещения, М., 1973г., л. 429.

8. Тюнников Ю.С. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория, практика [Электронный ресурс]: монография / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 384 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат юридических наук, доцент Соколова Надежда Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Шадринский
государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ПРАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРАВА КАК ЗАЛОГ ЕГО ВЫСОКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ: НА ПРАКТИКЕ ШГПУ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования эффективности преподавания права в разных формах в рамках образовательного процесса педагогического вуза. Автором сделан вывод о высокой степени усвоения материалов учебных курсов по праву с применением методов обучения, формирующих практические навыки правоприменения.

Ключевые слова: практические методы обучения, юридическая клиника, решение правовых казусов.

Annotation. The article presents the results of a research on the effectiveness of teaching Law in various forms within the educational process of a Pedagogical University. The author has concluded that using practical training methods while teaching Law develops law enforcement skills and leads to a high degree of material assimilation.

Keywords: practical training methods, Legal Clinic, solving complex legal cases.

Введение. Вопросы воспитания подрастающего поколения, его подготовки к будущей профессиональной деятельности являются одними из

личностно – ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста.

В.Е. Шиянова определяет структурно-содержательную модель, как целостную систему компонентов, этапов, отражающую процесс становления индивидуального стиля педагогической деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций. В результате проведенного исследования модель многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями определена как структурно-содержательная.

Мы рассматриваем содержание и структуру модели как систему взаимосвязанных блоков, к которым отнесены: концептуально-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный блоки. Отличительной особенностью проектируемой модели является то, что ее структурные и содержательные компоненты характеризуются динамичностью (рис. 1).

является одним из аспектов адаптации семьи к изменяющимся условиям, таким как противоречивость социально-экономического развития, значительные масштабы социального расслоения, миграционные процессы, межэтнические конфликты, утрата многих нравственных ориентиров и ценностей, а к этому процессу современная семья не готова. Все эти изменения требуют переосмысления отношений дошкольных образовательных учреждений и семьи, создания конструктивных инструментов взаимодействия педагогов с родителями детей дошкольного возраста, обновления содержания дошкольного образования, модернизации профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования.

В современных нормативно-правовых документах («Профессиональный стандарт «Педагога», «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», «Концепция долгосрочного развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования») подчеркивается, что развитие кадрового потенциала является одной из приоритетных задач системы образования, в связи с чем обусловливается изменение требований к личностным и профессиональным качествам педагога дошкольного образования, а основной линией модернизации образования становится переход на личностно-ориентированный характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, в том числе педагогов дошкольных образовательных учреждений и родителей детей дошкольного возраста.

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи выступает описание созданной структурно-содержательной модели многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Разработка авторской модели многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста строилась на основе учета перспектив развития современного общества, социального заказа общества на подготовку активных и конкурентоспособных профессионалов, анализа и прогноза динамики качества подготовки педагогов, их социального и личностно-профессионального становления в системе непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. Одной из задач нашего исследования являлась разработка модели многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов к личностно – ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

С точки зрения А.И. Богатырева: «Модель - это искусственно созданный объект в виде схемы…, который отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [1].

В.А. Штофф определяет модель как «мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [3].

В рамках нашего исследования под моделью, мы понимаем целостный процесс, в котором совокупность подходов, принципов, форм, методов обучения педагогов направлена на приобретение ими знаний, умений и опыта

центральных вопросов деятельности любого государства, поскольку именно качество подготовки будущих специалистов является гарантией успешной реализации социально-значимых функций государства в будущем. В настоящее время «при оценке качества учебных достижений выпускников системы профессионального образования на первый план выходит не объем усвоенных знаний или алгоритмы их воспроизведения по образцам, а ключевые компетенции, творческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания и применять их в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности» [2]. Именно поэтому процесс модернизации образования выдвигает новые требования к подготовке выпускников учебных заведений, в связи с чем проблема повышения качества образования приобретает политический и социальный характер.

Формулировка цели статьи. Целью данного материала является подведение результатов проведённого на базе Шадринского государственного педагогического университета исследования эффективности различных форм учебного процесса, а также опыта практикоориентированного обучения на базе деятельности юридической клиники вуза.

Изложение основного материала статьи. Обращение к нормам Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование, как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (п. 1 ч. 1 ст. 2), а качество образования, как «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (п. 29 ч. 1 ст. 2) [4].

Следует подчеркнуть, что именно качество образования является залогом глубины формируемых у обучающихся знаний, умений и навыков применения полученных в процессе обучения. Современный образовательный процесс накопил огромное количество различных способов обучения, которые в разной степени решают задачи повышения эффективности познания, однако, в своей совокупности позволяют всё же решать общую задачу повышения качества обучения. Причём, следует подчеркнуть, что свойства человеческой памяти способны свести на нет все усилия педагогов, если при ведении занятий применяются способы, не способные закрепиться в долговременной памяти обучающегося.

Мировой опыт предлагает следующие выводы об эффективности различных способов обучения и усвоения информации [1]:



Таким образом, «лекции и чтение являются наиболее неэффективным способом усвоения информации», а «практическая работа занимает первое место по эффективности» [1].

Современный образовательный процесс, несмотря на декларации об изменении приоритетов, всё ещё признаёт предпочтительным проведение лекций, самостоятельное чтение, дополняя их семинарскими занятиями, на которых проверяется, насколько обучающимися понят изученный материал. В данном случае, проверка задействует только кратковременные возможности памяти обучающихся, на эффективности и глубине их долговременной памяти это фактически не отражается. Общеизвестно, что студенты помнят о полученных знаниях лишь до сдачи экзамена или зачёта, напрочь забывая обо всём после получения заветной записи в зачётной книжке…

Верность выводов Эдгара Дейла попробуем проверить на результатах социологического исследования на базе отделения истории и права гуманитарного факультета Шадринского государственного педагогического университета. Перед студентами была поставлена задача оценки эффективности понимания и запоминания информации при проведении лекций в различных формах. Среднестатистические данные по результатам исследования выглядят следующим образом:

the twenty-first century. MOO VPP of UNESCO "Information for all". Publisher, UNESCO, 2013.431 P.

Педагогика

УДК 378.046.4

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна
Новгородский государственный университет
имени Я. Мудрого (г. Великий Новгород);
старший преподаватель Задворная Марина Станиславовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЛИЧНОСТНО – ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлена структурно-содержательная модель многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов личностно – ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, которая обеспечивает включенность педагогов в различные виды образования и представляет собой систему взаимодополняющих компонентов, последовательная реализация которых обеспечивает эффективность процесса формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Статья предназначена для всех интересующихся проблемами непрерывного обучения педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: непрерывное обучение, повышение квалификации, личностно – ориентированное взаимодействие, структурно-содержательная модель, многоуровневая система.

Annotation. The article presents the structural-content model of multilevel system of continuous training of teachers in student – oriented interaction with parents of preschool children, which ensures the involvement of teachers in different types of education and is a system of complementary components, consistent implementation of which ensures the efficiency of the process of formation of readiness of teachers to learner-oriented interaction with parents of preschool children. Article is for anyone interested in the issues of continuous training of teachers of preschool education.

Keywords: lifelong learning, professional development, learner – oriented interaction, structural model, multi-level system.

Введение. В последние годы в России значительно возросли внимание и требования со стороны государства и общества к семье как к одному из социальных институтов. Внимание к данной проблеме со стороны государства рассматривается в качестве одной из первостепенных задач, предпринимаются серьезные меры, направленные на активизацию субъектной роли родителей, признание и поддержку их потенциальных воспитательных возможностей. Правомерно считать, что воспитание ребенка в современном обществе

дискуссию, отстаивать свою позицию в ходе решения воспитательной проблемы.

В ходе коллективной работы курсанты обмениваются информацией, учатся слушать, анализировать, дебатировать, убеждать. Но главное в том, что дискуссия позволяла выявить позиции каждого курсанта и соответственно спланировать индивидуальную работу.

Выводы. В ходе эксперимента мы изучали систему воспитательной работы в институте, наблюдали за работой всех служб и ответственных лиц, анализировали планы воспитательной работы и пришли к выводу, что воспитательная работа высшего учебного заведения имеет большой потенциал, но ведется бессистемно, спорадически, поверхностно.

Большинство общественно-культурных мероприятий посвящается итогам, заслушиванием, контролированию.

Поэтому, целенаправленным считаем такой уровень морального организации общественно-культурной деятельности курсантов как фактора вхождения в профессию, которому присущи систематическая и последовательная организация на основе научно обоснованной программы с четко определенными целями, методами и средствами ее реализации.

Личностно и профессионально ориентированная целевая программа, созданная нами с учетом имеющегося уровня нравственной воспитанности курсантов, их половозрастных, индивидуально-психологических, профессионально-производственных, мировоззренческо-личностных и общественно-политических особенностей.

Обобщая сказанное, мы пришли к выводу, что для эффективности процесса общественно-культурной деятельности курсантов как фактора вхождения в профессию, первостепенной задачей является конструирование воспитательной среды, то есть использование всех педагогических факторов, которые обеспечат подготовку высокоморальных военных специалистов.

Литература:

1. Воспитание курсантов: история, теория и методика: учеб.пособ. / За ред.В. А. Ягупова. – К.: Graphic&Design, 2012. 43-65 с.

2. Квиткин П. В. Проблемы гуманизации и гуманитаризации военного образования в условиях реформирования/ П. В. Квиткин // Военное образование: сборник научных трудов. – 2023. – № 11. С. 21-165.

3. Мануйлов Е. С. Средовой подход в воспитании / Е. С. Мануйлов // Педагогика.– 2013. – № 12. С. 3-10.

4. Военное обучение и воспитание. Методика воспитательной работы с личным составом: Методические рекомендации к изучению дисциплин / Разраб. Г. Староконь, А. А. Лиманец. – М.: Изд. Наука, 2013. 654 с.

5. Занинова С. Л., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства / Серия "Учебники, учебные пособия". – Ростов н/Д: Феникс, 2014. 54-130 с.

6. Левченко Т. И. Развитие образования и личности в различных педагогических системах. – СПб: "Новая Книга", 2012. 791 с.

7. Непрерывное профессиональное образование: проблемы, перспективы: Монография / под ред. и. А. Зязюна. – К.: "Випол", 2011. 180 с.

8. Основы военной педагогики: Учеб.пособие. – 2-е изд., перераб. – М: Воениздат, 2012. 245 с.

9. Delors, J. Education: the hidden treasure (Learning: The Treasure Within) The main provisions of the Report of the International Commission on education for

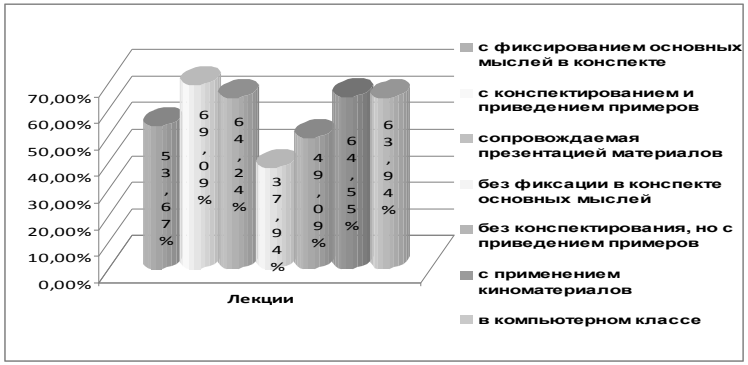


Диаграмма № 1. Эффективность разных типов лекций

Таким образом, наиболее высоко студентами оценено проведение лекций с приведением примеров, сопровождаемых визуальным сопровождением (с презентацией), с применением киноматериалов, а также высоко было оценено проведение лекционных занятий по праву в компьютерном классе с одновременным изучением нормативно-правовой базы по соответствующей тематике. Самыми неэффективными методами при проведении лекционных занятий студенты признали проведение лекций без фиксации в конспекте основных мыслей, без конспектирования, но с приведением примеров, а также обычной лекции с простым фиксированием основных мыслей в конспекте.

Исследование эффективности различных типов семинарских занятий тоже привело к очень интересных выводам: эффективность традиционных семинарских занятий с ответами на вопросы, вытекающие из ранее проведённых лекций, оказалась лишь на 5 месте из восьми возможных.

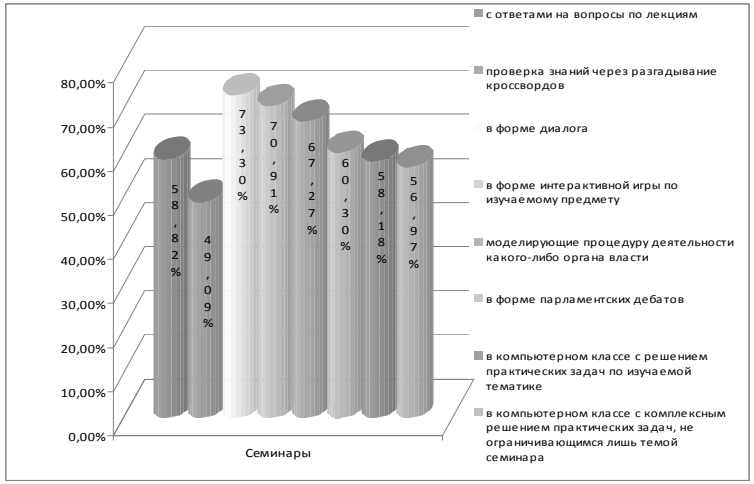


Диаграмма № 2. Эффективность разных типов семинаров

Самыми эффективными формами проведения семинарских занятий студентами были признаны семинары в форме дискуссии студентов и преподавателя, интерактивной игры по изучаемому предмету, моделирования процедуры деятельности какого-либо органа власти и также в форме парламентских дебатов.

Для качественного образовательного процесса очень серьёзное значение имеет также самостоятельная работа студентов во внеучебное время. Обращение к мнению студентов по различным видам самостоятельной работы позволяет сделать следующие выводы: наименьшая эффективность самостоятельной работы – это самостоятельное изучение предметов образовательного курса, а также составление схематичного содержания изучаемого курса; наибольшая эффективность признана студентами за составлением презентаций и составлением кроссвордов по отдельным вопросам изучаемой тематики, а также самостоятельному изучению отдельных норм права, в связи с вовлечённостью человека в правовую ситуацию. Результаты данного исследования отражены в диаграмме:

конфликтов. Большое значение для курсантов, как показывает экспериментальная работа, имеют занятия по эстетике, ибо эстетическое начало, которое живет в каждом человеке, становится неотъемлемой частью духовно-практического освоения мира при правильном направлении обучения и воспитания.

Кроме того, мы организовали дополнительные лекции и семинарские занятия, воспитательные мероприятия согласно с программой общественно-культурной деятельности курсантов как фактора вхождения в профессию, на которых курсанты смогли глубже ознакомиться с этическими проблемами. Особый интерес курсанты обнаружили к категориям морального сознания (долг, ответственность, справедливость и тому подобное) и понятий нравственного самосознания (честь, достоинство, совесть). Также был прочитан спецкурс «Этикет военнослужащего».

На четвертом курсе в педагогическом процессе военных учебных заведений в центре внимания была учебная дисциплина «Военное обучение и воспитание». Она особенно важна на выпускном курсе, потому готовит курсантов к стажировке и имеет целью:

- систематизировать, углубить знания педагогики, вооружить будущих знаниями в области дидактики, сформировать навыки и умение творчески их применять в обучении и воспитании;

- вооружить курсантов знаниями актуальных проблем нравственного воспитание личного состава Вооруженных сил РФ, знаниями методологических основ воспитательной работы, морально-психологического обеспечение выполнения задач;

- формировать научное представление о месте нравственного воспитания в системе воспитательной работы;

- формировать творческое педагогическое мышление, умение анализировать и решать проблемы нравственного характера.

Считаем, что эффективному усвоению моральных норм и знаний способствовали в первую очередь высокое педагогическое мастерство, компетентность и эрудированность преподавателя, его опыт и глубокие знания военного среды, особенностей службы. Благодаря этому курсанты были хорошо подготовлены к стажировке после окончания учебного заведения, показали данные экспериментальной работы.

Именно в этот период конструирование воспитательной среды курсантам экспериментальных групп было предложено спецкурс «Кодекс чести – ориентир профессионала», который стал итоговым в систематизации знаний, умений и навыков.

Конструирование воспитательной среды курсантов отличался единством теории и практики, особой подготовленностью мероприятий, которые проводились в экспериментальных группах в соответствии с целевой программой, их яркостью и содержательностью, эмоциональной насыщенностью, творческим подходом и преподавателей командиров к делу.

В связи с этим мы активно использовали встречи «за круглым столом», в основу которых принимали принцип коллективного обсуждения проблем. Это довольно сложная форма, предполагающая присутствие специалиста по проблеме, которая обсуждается. Организовывая такие выступления, мы ставили перед собой цель – соединение выяснить, насколько хорошо усваивается той или иной материал, научить курсантов аргументировано вести

подготовке и морально-психологическому обеспечению боевых дежурств, боевых учений и караулов. С целью создания благоприятных условий для учебно-воспитательной деятельности в экспериментальных группах научно - педагогические работники и слушатели (курсанты) рассматривались как центральные фигуры, вокруг которых осуществлялась деятельность всех структурных подразделений.

Аудиторные занятия с русского языка по профессиональному направлению, риторики, культурно-просветительские мероприятия, посвященные языковым проблемам, способствовали повышению речевой культуры курсантов, их качества общения [8]. Анализируя культуру речи курсантов в практическом аспекте, мы акцентировали внимание на коммуникативные признаки качественного вещания, что используются в общении и проявляются в соблюдении курсантам нормативности языка, в вариантном и искусном высказывании стилистически и ситуативно целесообразной мысли, единой по содержанию и форме, подчиненной их коммуникативным намерениям. Обучение в контексте профессиональной подготовки мы организовывали в форме деловой игры, где моделируются речевые ситуации в самых разных сферах – от профессионального общения до бытового; в создании проблемных ситуаций; в коммуникативной направленности занятий по языку.

На втором курсе большое внимание уделялось курсу педагогики с целью:

осознание курсантами основных современных концепций морального воспитание подчиненных и перспектив модернизации военного образования;

эффективного использования преподавателями в воспитательной работе закономерностей нравственного формирования личности курсанта;

изучение содержания и проведения общественно-культурный профессию мероприятий.

Считаем обязательным для преподавателя педагогики знание особенностей профессии его воспитанников, чтобы он мог читать курсы дидактики и теории воспитание в проекции на их будущую специальность. Только при этих условиях преподавание педагогики является основой профессиональной направленности обучения будущего профессионала, залогом воспитания высокой нравственной культуры курсантов. Знание преподавателем высшего военного учебного заведения, службы и личности курсанта способствуют коренному улучшению подготовки и готовности к вхождению в профессию, наполняют научные дисциплины потребностями практики, и являются залогом эффективной ориентации курсантов на дальнейшую профессию в стенах высшей школы.

Если обратиться к мировой практики, то можно привести пример США. Военное руководство этой страны считает, что обеспечить надлежащее влияние гуманитарных и социально- экономических дисциплин может только научно-педагогический состав из числа военнослужащих. Так, например, в Вест-Пойнте почти 100% научно-педагогического состава, читающего курсы гуманитарных и социально- экономических дисциплин, формируется из числа военнослужащих [3, с. 9].

Третий курс учебы ориентируется на философские науки, ведь в курсе философии проводятся занятия по этике и эстетики. Изучая этику, курсанты направлены на новую моральную парадигму, которая базируется на согласии, добросовестному поиску взаимоприемлемых решений, преодолении

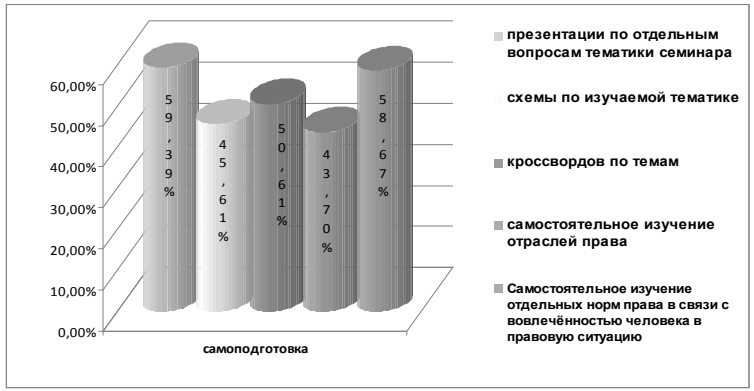


Диаграмма № 3. Эффективность разных видов самоподготовки

Таким образом, обучающиеся вывели на первый план по эффективности образовательного процесса именно практическую составляющую всех форм работы со студентами, поскольку именно она позволяет сформировать наиболее глубокие знания и навыки у обучающихся.

В образовательный процесс университета по подготовке учителей права и истории с 2008 года включена такая форма работы, как «Юридическая клиника». Работа в клинике позволяет не на примерах из практикумов по темам учебных курсов, разрешение которых ограничено конкретной изучаемой темой, а комплексно и на правовых ситуацией, принесённых в клинику живыми носителями проблемы, вырабатывать навыки правоприменения.

Исследование эффективности различных форм правового просвещения также подтверждает выводы о большей эффективности практикоориентированных методов обучения.

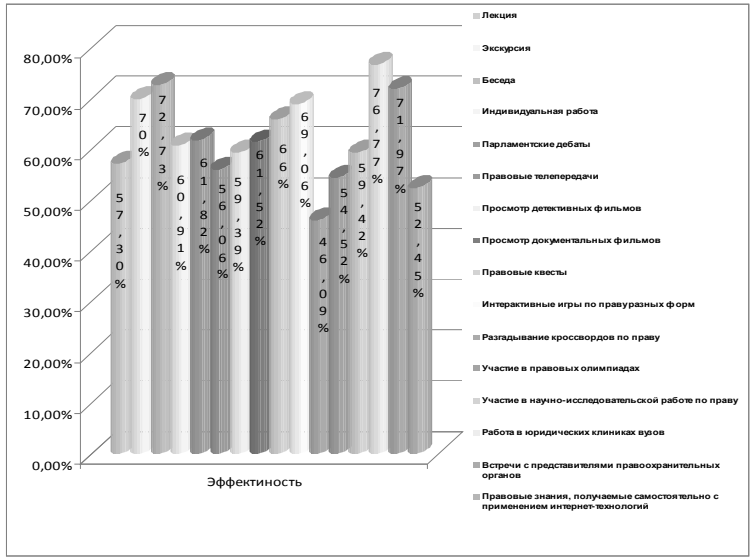


Диаграмма № 4. Эффективность разных видов правовой пропаганды

Приведённые данные о мнениях студентов, бесспорно, выводят на самый высокий уровень эффективности правового просвещения именно деятельность студентов в юридических клиниках вузов, которой уступают и привычные правовые беседы, и встречи с сотрудниками правоохранительных органов, и экскурсии, эффективность которых студентами оценены достаточно высоко.

Нарабатываемый в процессе оказания клиниками бесплатной юридической помощи опыт не должен исчезать в небытии после выполнения своей первостепенной функции – получения практических навыков стажёрами клиники в процессе оказания правовой помощи гражданам, он может стать бесценным материалом, который может быть использован при проведении семинарских занятий. Именно поэтому казусы, разрешённые за несколько лет работы «Юридической клиники» ШГПУ был обобщён и облечён в форму Практикума «Правовые казусы и способы их решения». Данный практикум включает как, собственно, учебные задачи на основе казусов, разрешённых стажёрами «Юридической клиники» ШГПУ (часть 1), так и реально подготовленные гражданам и использованные ими для защиты своих прав и законных интересов правоприменительные документы. Каждый представленный в Практикуме казус содержит не только фабулу задачи, но и чётко выстроенный алгоритм её решения, способствующий постепенному комплексному разрешению проблемной правовой ситуации, а также список рекомендуемых к использованию для поиска путей решения казуса нормативных актов [3]. Подобная структура Практикума способствует глубокому сравнительному анализу непосредственно самими обучающимися как их самостоятельной работы, так и документов, реально применённых для

курсантов второстепенных, грифованные – один экземпляр на троих курсантов, которые одновременно изучающих данную дисциплину [3, 4, 5]. Следовательно, развитие материально-технической базы можно отнести к главным факторам конструирования среды общественно-культурного воспитания курсантов как важного фактора вхождения в профессию. Влияние военной среды нельзя ограничивать только внешними факторами. Личность, взаимодействуя со средой, использует, переосмысливает и соотносит со своим внутренним миром тот социальный опыт, который создан конкретной средой, вследствие чего она формируется, сочетая в себе общие и индивидуальные черты.

Особенности внутреннего мира личности являются основой, на которой базируется нравственное воспитание, где интегрируются ее духовные, физические, психические, биологические элементы. Оно является относительно самостоятельным фактором социальной детерминации сознания и поведения конкретной личности, которые интегрируют и акцентируют качественное своеобразие, индивидуальность отражения в сознании личности внешних условий, факторов как объективного, так и субъективного характера [7].

В ходе экспериментальной работы мы пришли к выводу, что особое место среди факторов оптимизации процесса общественно-культурной деятельности курсантов, как фактора вхождения в профессию, занимает гуманизация и гуманитаризация системы военного образования. Организуя учебно-воспитательный процесс, мы ставили целью формирования творческой личности курсанта, характерными чертами которого являются высокий уровень военно-профессиональной подготовки и общей культуры. Социальную ответственность и морально-психологические качества мы формировали, используя достижения мировой и отечественной духовной культуры, национально-исторические и общечеловеческие ценности. Для этого в экспериментальных группах мы увеличили количество часов, отведенных учебными планами на изучение гуманитарных и социально-экономических дисциплин. К этому побуждает опыт развитых зарубежных стран. Например, в Вест-Пойнте, Колорадо Спрингсе и Анаполисе, где готовят специалистов для различных видов вооруженных сил США, на изучение гуманитарных и социально-экономических дисциплин отводится до 50% учебного времени. В высших учебных заведениях США, где рядом с гражданскими специалистами, готовят офицерские кадры для вооруженных сил, на изучение гуманитарных и социально-экономических дисциплин отводится до 30 – 35% учебного времени [9].

В ходе экспериментальной работы на первом курсе обучения мы большое внимание уделяли курсу психологии, ставя перед собой цель обеспечить:

- изучение психологии личности и коллектива, усвоение методов профилактики негативных проявлений в поведении личного состава для эффективного воспитания нравственной культуры подчиненных;
- осознание курсантами основных путей сплочения воинских коллективов и предупреждения неуставных взаимоотношений между военнослужащими как фактора нравственного воспитания в подразделении;
- психологическую адаптацию военнослужащих к условиям военного среды как основа усвоения моральных норм в воспитательном процессе.

Наряду с курсом психологии мы предложили спецкурс, посвященный анализу поведения курсантов в экстремальных ситуациях, поскольку исследование учебных программ показало, что мало внимания уделяется

- современную диагностику уровней развития положительных моральных качеств;

- привлечение и направление курсантов на самовоспитание на основе современных методик [1, 2].

Изучая факторы влияния и условия, в которых находится воспитанник, обучаясь в специальном военном учебном заведении, где происходит сочетание прохождения службы и обучения с целью приобретения определенной военной специальности, мы пришли к выводу, что эти факторы можно распределить на две группы: общественные и материально-физические. К общественным относятся военные коллективы, военно-педагогический процесс, военные ритуалы, гражданско-социальную среду, и, соответственно, к материально-физическим – бытовые условия жизнедеятельности личного состава, военная техника и вооружение, климат и тому подобное.

Высшие военные учебные заведения призваны формировать офицерский корпус из достойных представителей общества. В своем исследовании мы делали акцент на общественно-культурную деятельности курсантов, как фактора вхождения в профессию, выработке у них активности, творческого подхода к решению проблем, гибкости, умения находить, критически анализировать и обобщать информацию, обмениваться ею, выработке выдержки в критических ситуациях, готовности взять на себя ответственность за принятие решения и объективно воспринимать критику и т.п. Выполнение этих задач невозможно без современной учебно-материальной базы. Учебно-материальная база высшего военного заведения образования – это комплекс материальных и технических средств, зданий, сооружений, предназначенных для обеспечения подготовки курсантов по установленным специальностям и специализациям согласно учебных планов, программ и современной методики обучения.

Материальная база, которая должна соответствовать уровню развития военного образования, науки и техники, обеспечивает учебно-воспитательный процесс в соответствии с планами и программами, способствует крепкому усвоению курсантами программного материала и приобретения ими практических навыков по специальности. Кроме того, вместимость и пропускная способность учебных объектов, а также наличие вооружения и военной техники обеспечивают качественную отработку курсантами всех практических вопросов программы в установленное время. Достаточное количество учебных и учебно-вспомогательных помещений образовательного учреждения обеспечивает проведение всех видов занятий [6].

Нами выявлено, что состав и содержание элементов учебно-материальной базы по обеспечению общественно-культурной деятельности курсантов предопределяется: направлениями подготовки выпускника к деятельности в войсках; специальностям и специализациям подготовки; принятой структурой и существующими технологиями учебно-воспитательного процесса; штатной численности переменного и постоянного состава.

Не менее важной проблемой является достаточное обеспечение курсантов необходимой литературой для изучения гуманитарных, социально-экономических, профессионально-ориентированных и специальных дисциплин, а также справочной и художественной литературой. Потребность в учебниках и учебных пособиях исчисляется из расчета: несекретные – по одному экземпляру на трех курсантов из основных дисциплин и на пятерых

разрешения правового казуса в процессе практической деятельности стажёров клиники.

Образовательный процесс – очень живой организм, который постоянно совершенствуется. Учитывая систематическое изменение нормативно-правовой базы, следует признать совершенно обоснованным экспериментальное включение в учебный процесс ШГПУ для всех студентов отделения истории и права, на основе упомянутого выше Практикума, курса «Решение правовых казусов».

Опыт применения Практикума хоть ещё и слишком мал, но уже позволяет сделать вывод о том, что даже студенты, не являющиеся стажёрами «Юридической клиники», используя предложенный алгоритм разрешения казусов, вполне мотивированно решают правовые казусы. При этом следует подчеркнуть, что объём учебной нагрузки по праву у студентов, изучающих исторические дисциплины, несомненно, ниже, нежели у студентов, изучающих преимущественно право (профили «Юриспруденция», «Правоведение. Правоохранительная деятельность»), поэтому вопросы применения права вызывают у них большие затруднения,. Однако, и те, и другие, разрешая ситуации по отраслям права, не включённым в учебную программу, будучи поставленными в одинаково незнакомую правовую ситуацию, всё же находили способы правильного разрешения обозначенной проблемы. Разница лишь во времени, необходимом для решения проблемы.

Следует также отметить, что апробация применения правовых казусов, изложенных в практикуме, на базе групп, получающих образование по филологическим, математическим, физическим и информационным направлениям, оказалась также чрезвычайно эффективной. Естественно, что образовательный процесс при изучении правоведения в этих группах имеет свои особенности, однако, поиск решения правовых проблем, взятых из реальной жизни, осуществляемый студентами самостоятельно под руководством преподавателя, доказал свою эффективность и положительно оценивается студентами, которые отмечают повышение своей заинтересованности в получении правовых знаний и появление у них убеждённости, что, в случае возникновения у них правовых проблем, они попытаются найти способы их разрешения, в первую очередь, самостоятельно. А подобные отзывы студентов дорогого стоят, поскольку именно желание применять полученные в процессе изучения учебного курса знания на основе норм права означает, что уровень правосознания молодого поколения путём применения таких активных способов обучения может быть существенно повышен. А это – гарантия формирования законопослушного и активного гражданского общества, соответствующего статусу государства как правового.

Выводы. Таким образом, необходимо сделать вывод, что использование в рамках учебного процесса образовательных учреждений высшего образования для повышения эффективности образовательного процесса необходимо применять такие формы учебных занятий, которые позволяют вовлечь самих обучающихся в процесс поиска новых знаний и практических навыков их применения.

Литература:

1. Конус обучения Эдгара Дейла [Электронный ресурс]. URL: http://constructorus.ru/samorazvitie/konus-obucheniya-edgara-dejla.html (дата обращения: 25.12.2016)

2. Основные подходы к трактовке качества образования в России и за рубежом [Электронный ресурс]. URL: http://plam.ru/ucebnik/kontrol_kachestva_obuchenija_pri_attestacii_kompetentnostnyi_podhod/p3.php (дата обращения: 25.12.2016)

3. Правовые казусы и способы их решения. ШГПУ, Шадринск, 2016.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=201339&rnd=238783.2580332574&from=182943-0#0 (дата обращения: 25.12.2016)

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Шалашов Никита Павлович
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ВИДЕОКОНТЕНТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы дидактического обеспечения школьной видеостудии, формирования интерактивной позиции во взаимодействии субъектов образовательного процесса, развитие мотивации учащихся в учебной деятельности.

Ключевые слова: видеоконтент, аудиовизуальные технологи, средства обучения, интерактивные средства, интерактивные средства обучения, дидактическая модель.

Annotation. The article deals with the provision of school didactic video studio, the formation of an interactive item in the interaction of subjects of educational process, the development of students' motivation in learning activities.

Keywords: video content, audio-visual technology, learning tools, interactive media, interactive learning tools, teaching model.

Введение. Опыт создания школьной видеостудии является инновационным и актуальным направлением, поскольку культура современного общества становится все более зрелищной и значительное место в ней занимают экранные искусства. Именно поэтому важным для педагогики направлением художественного образования и творческого развития учащихся становится образование учащихся в области экранных искусств и средств информационных и коммуникационных технологий.

Сегодня видеосъемку используют и учителя-предметники, и классные руководители, и педагоги школьного дополнительного образования. Быстрый рост за последнее десятилетие числа всевозможных конкурсов и фестивалей детского экранного творчества свидетельствует о возросшем интересе к видеотворчеству [2]. Однако анализ работ, представляемых на эти конкурсы, свидетельствует о том, что зачастую их уровень напрямую зависит от

отрасли социального управления. Сейчас расширяется представления, почерпнутые не только из истории педагогики и современной теории педагогики, но и из ряда научных дисциплин, имеющих отношение к проблемам, которые исследуются. Тенденция современной науки, в том числе и педагогики, – интеграция различных отраслей знаний для достижения практических результатов. Это позволяет путем подбора нужных параметров и создание определенных условий направить воспитательный процесс согласно поставленной цели.

В процессе исследования мы различали общее социальную среду, к которой относятся факторы, влияющие на общество в целом и выступают общими для всех его членов. В частности, это производительные силы, материальные и духовные отношения, производственные, государственно-политические и другие общественные организации. Сюда же относятся система образования и воспитания, средства массовой информации и др. (в нашем случае это курсанты).

Именно в обществе человек проявляет свою сущность. Социальные сферы образуют неповторимый, присущий только определенному индивиду комплекс материальных, духовных и личностных факторов, которые определяются как микросреда. Важнейшими структурными компонентами микросреды являются: первичный трудовой или учебный коллектив, общественные организации по месту работы, учебы или проживания, неформальные объединения и др.

Нами доказано, что разновидностью социально-педагогической среды является конкретное профессиональное сообщество, представляет собой совокупность разнообразных факторов, которые непосредственно влияют на воспитание во время выполнения профессиональных функций. Именно условия, в которых проходит вся деятельность курсантов, является, по нашему мнению, важнейшим фактором для воспитания общественной культуры. На основе анализа психолого-педагогической литературы и проведенного исследования нами определена совокупность факторов, которые обеспечивают результативность воспитания общественной культуры курсантов военных заведений как важного фактора вхождения в профессию. Под факторами мы понимаем те внутренние характеристики личности и внешние причины, которые в совокупности являются приоритетными для успешной реализации в профессиональной деятельности.

Внутренними характеристиками, как показало исследование, можно считать: представление о трудностях профессиональной деятельности; потребность в будущем в систематической работе над собой, готовность курсантов к самоанализу и активность в нравственном самосовершенствовании.

К выявленным внешним причинам относят:

- материально-техническую базу, высокий профессионализм научно-педагогического состава заведения и направленность учебно-воспитательного процесса на воспитание высокой общественной культуры курсантов;
- наличие личностно и профессионально направленной целевой программы воспитания культуры, функционирования специальных служб (информационно-методического центра нравственного становления личности);
- благоприятный климат общей заинтересованности в моральном совершенствовании курсантов военных научных заведений;

Annotation. The article presents the results of research of features of formation of social-cultural and moral environment of cadets as the factor of entering the profession; the nature and content of social and cultural activities; defines the pedagogical conditions of organizing social-cultural activities in the process of training of cadets at military schools, given the results of the experimental work.

Keywords: social-cultural activity, pedagogical conditions, training of cadets.

Введение. Существенные изменения, которые имеют место в международных отношениях, в сферах политического, общественного, экономического и культурной жизни, неминуемо вызывают реформации в системе образования. Сегодня мир нуждается в мобильных, конкурентоспособных и инициативных специалистах. Главным направлением в свете реализации таких требований должна стать ориентация на гуманизацию системы образования, использования общественно-культурных подходов в воспитании, которые дают возможность существенно повысить уровень подготовки тех, кого обучаем, и подготовить к этапу вхождения в профессию.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор. Проблеме социально – культурного воспитания, развития общественно-культурной деятельности курсантов, в частности, посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых (С. Л. Занинова, А.А. Лиманец, Е.С. Мануйлов, Н. П. Меньшикова, О.Г. Староконь и др.). Немало исследований, посвященных вопросам организации общественно-культурной деятельности курсантов, как фактора вхождения в профессию, проведено П. В. Квиткиным, В. А. Ягуповым, J. Delors,

Анализ научных исследований последних лет, как зарубежных, так и отечественных, позволяет нам рассматривать общественно-культурную сферу в контексте развития личностно-профессиональных качеств обучающихся, которые формируются через усвоение как собственной, так и других культур, через понимание их специфической системы социальных ценностей и мировосприятия; через реализацию в процессе выполнения профессиональных обязанностей.

Формулировка цели статьи. Раскрыть и проанализировать факторы конструирования общественно-культурной деятельности курсантов в воспитательной среде и экспериментально доказать его значение в процессе подготовки к вхождению в профессию.

Изложение основного материала статьи. В ходе эксперимента подтвердилось суждения В.М. Шульгина, что общественно-культурная деятельность – это не только главный рычаг воспитание в педагогическом процессе, но и условия готовности личности к профессиональной деятельности. Нашла свое подтверждение «диагностика» Г.С. Бернштейна, которая не ограничивается опытом обследования общественно-культурной деятельности и ее роли в развитии личности. Интересным для нашего исследования оказался новое направление. Речь идет о теоретических положениях металогики, функционально-структурного анализа, синергетики, философской лингвистики относительно общественно-культурной деятельности и ее использования, как в воспитательной работе, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Итак, общественно-культурная деятельность – это новое явление развития педагогики как науки и особой

подготовленности в этой области детей и педагогов, руководящих детским творчеством. Возникает противоречие между большим педагогическим потенциалом детского видеотворчества, ростом его популярности в школе и отсутствием должного педагогического руководства этим процессом. Поэтому в художественном образовании назрела необходимость в разработке современных программ и методик создания информационного медийного пространства в школе, позволяющих использовать закономерности создания художественного образа и овладения современными информационно-коммуникационными технологиями в процессе работы над видеоконтентом.

В настоящее время, как в России, так и за рубежом представлены исследования, касающиеся визуального образования в работах Баранова О.А., Бондаренко Е.А., Пензина С.Н., Разлогова К.Э., Усова Ю.Н., Федорова А.В., Хилько Н.Ф., Bazalgette C., Chauwin B.A., Nieseto H. и др.. Исследованиям в области влияния визуальных технологий на человека в психологии посвящены труды Засурского Я.Н., Зинченко Ю.П., Левшиной И.С., Прониной Е.Е. и др.. Вопросы использования визуальных мультимедийных технологий рассмотрены в публикациях Гальсковой Г.И., Гез Н.И., Маслыко Е.А., Тер-Минасовой С.Г., Чичериной Н.В., Шестакова К.В. и др.

Анализ источников по данной проблематике показал активизацию интереса ученых и практиков к вопросам развития молодежи посредством аудиовизуальных технологий. Однако проблема развития подростков и старшеклассников посредством дидактических технологий с использованием видеоконтентов в условиях дополнительного образования и организации работы школьной видеостудии до настоящего времени не получила в науке должного освещения.

Формулировка цели статьи. В процессе создания школьной видеостудии особое место занимает изучение дидактических особенностей создания и использования видеоконтентов. Для этого необходимо рассмотреть теоретические аспекты проблемы видеотворчества как средства актуализации мотивации обучающихся, особенности развития детского видеотворчества в системе дополнительного образования, предложить к рассмотрению модель реализации школьной видеостудии.

Изложение основного материала статьи. Видеотворчество как средство актуализации мотивации учащихся.

В рамках данного исследования создание школьной видеостудии связано с информационно-технологическим и дидактическим обеспечением, формированием интерактивной позиции во взаимодействии субъектов образовательного процесса, и ориентирована на развитие мотивации учащихся в учебной деятельности. Исходя из этих положений, для обеспечения качественных образовательных услуг, в аспекте средового подхода следует рассматривать информационную медиасреду с разных сторон относительно интерактивных средств [4, 5, 6], которые играют ключевую роль в организации и функционировании школьной видеостудии.

Средства обучения являются важным звеном в механизме реализации и функционирования всей информационной интерактивной среды школы, поскольку они должны мотивировать и удовлетворять интересы обучающихся, а также управлять их деятельностью. Поэтому они легли в основу показателей качественной образовательной услуги.

Аккумулируя различные определения «средств обучения» необходимо подчеркнуть, что одни исследователи выделяют информационные средства (Я.А. Коменский, В.Г. Белинский, М.В. Ломоносов, К.И. Истомин, Л.Н. Магницкий, К.Д. Ушинский, А.С. Лында, Н.М. Розенберг), другие дополняют к информационным средствам учебную деятельность (В.В. Краевский, Н.М. Скаткин, И.Я. Лернер, Л.Д. Зуев, В.П. Беспалько, В.А. Скакун). Однако предложенные авторами определения не отражают в полной мере возможности «обратной связи» взаимодействия между субъектами и информационными средствами в процессе учебной деятельности.

Однако, на наш взгляд, необходимо выделить интерактивные средства обучения. Поскольку использование интерактивных средств в организации школьной видеостудии позволяет управлять не только деятельностью обучающихся, но и информационной средой образовательного учреждения в целом. Следовательно, если все взаимодействующие элементы школьной видеостудии как методической системы (принципы, компоненты, интерактивные средства), направлены на достижение одной поставленной цели, то можно утверждать, что сама информационная среда будет являться эффективным средством обеспечения качественных образовательных услуг.

Психолого-педагогические возможности создания видеоконтентов учащимися подросткового и старшего школьного возраста.

Учебно-воспитательный процесс должен строиться не только в соответствии с требованиями образовательного стандарта, но и в соответствии с логикой развития личности, с учетом возрастных особенностей психолого-педагогического развития старшеклассников.

Современное молодое поколение – аудиовизуальное поколение, так как оно порождено аудиовизуальной культурой. Аудиовизуальное восприятие старшеклассников также имеет свои особенности. Основные положения психологии аудиовизуального восприятия раскрыты в трудах И.С. Левшиной, А.А. Леонтьева, В.П. Зинченко, Р. Арнхейма, К.Э. Разлогова, Я.Н. Засурского и др. «Экран нужен подростку для понимания себя и ориентации в окружающем мире. А создание учащимися видеоконтентов позволяет самовыразиться, узнать себя и других лучше, самосовершенствоваться, «создать себя». «Создание себя – есть основная жизненная и психологическая задача подростка» [1].

В такой ситуации такая часть аудиовизуальных медиа как видеоконтенты, наполненных социально и личностно значимым содержанием приобретают особую значимость, так как формируют «устойчивые смыслы» (личностные ценности), способствуют актуализации потребностей старшеклассников, развитию критического мышления, креативности, внутренней мотивации учащихся.

«Именно восприятие многослойно воссозданной на Экране реальности, отражающей события с разных сторон, развивает образное мышление. Построение понятийных обобщений в момент осмысления экранной реальности развивает логическое мышление. Образная интерпретация визуального ряда способствует развитию творческого мышления. Установление смысловых и эмоциональных связей между единицами повествования совершенствует ассоциативное мышление» [1].

В рамках данного исследования понимаем под видеоконтентами систему отражения действительности, построенную на аутентичных аудиовизуальных

27. Новожилов, В.Ю. Прогностическая функция аксиологического подхода как рефлексия проблем образования / В.Ю. Новожилов, Л.Н. Бережнова // Военный профессионализм: стратегия и перспективы развития в со- временном обществе: Всероссийская научно-практическая конференция с между- народным участием. Новосибирск, 2013. С. 47-54.

28. Нуждин, Д.М. Педагогические условия патриотического воспитания курсантов военного вуза: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 208 с.

29. Перов, В.В. Военно-патриотическое воспитание рядовых (сержантов) - контрактников внутренних войск МВД России : дис. канд. пед. наук. СПб., 2007. 201 с.

30. Петровский, В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов н/Д., 1996. 512 с.

31. Румянцев, П.А. О патриотическом и интернациональном воспитании воинов армии и флота. М: Воениздат. 1991. 80 с.

32. Рыбчинчук, А.С. Педагогические основы патриотического воспитания молодых офицеров (по опыту частей и подразделений РВСН): автореф. дис. . канд. пед.наук. -М., 1997. 26 с.

33. Уткин, В.Е. Военно-патриотическое воспитание в системе подготовки будущих офицеров в высших военно-учебных заведениях: На опыте частей и подразделений при выполнении служебно-боевых задач: дис… канд. пед. наук. Казань, 2000. 216 с.

34. Форум NachFin.info для военных. Архив 2014 года. В. Путин на встрече с выпускниками военных ВВУЗов дал оценку обновленным ВС РФ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.nachfin.info/SMF/index.php?topic=20922.0, свободный.

35. Шадрин, В.А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие, содержание / В.А. Беловолов, В.А. Шадрин // Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». 2014 № 2 [45]. С. 171-173.

Педагогика

УДК 37.01

аспирант кафедры педагогики Шахмухаметов Азат Галиевич
Вятский социально-экономический институт (г. Киров)

ОБЩЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОР ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей формирование общественно-культурной и нравственной среды курсантов как фактора вхождения в профессию; выявлена сущность и содержание общественно-культурной деятельности; определены педагогические условия организации общественно-культурной деятельности в процессе обучение курсантов в военном учебном заведении, приведены данные результатов экспериментальной работы.

Ключевые слова: общественно-культурная деятельность, педагогические условия, обучение курсантов.

10. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы»: Постановление Правительства РФ от 30.12.15 № 1493.

11. Драгомиров, М.И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск. / М.И. Драгомиров.-М.: 1956г. С.686 - 687.

12. Дьяченко, В. К. Теория и практика патриотического воспитания в современной России : дис. … док. пед. наук. М., 2001. 396 с.

13. Евстропов, Е.С. Моделирование системы патриотического воспитания курсантов высших военно-учебных заведений: афтореф. дис. … канд. пед. наук. Новокузнецк, 2005. 24 с.

14. Егоров, Д.А. Педагогические условия формирования и развития ценностно-смысловых ориентиров у военнослужащих-контрактников внутренних войск МВД России на личном примере офицера: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2015. 26 с.

15. Забавников, В.Н. Педагогический потенциал клубных объединений в героико-патриотическом воспитании курсантов военных вузов : дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2012. 178 с.

16. Зеленков, М.Ю. Организационно-методические рекомендации по индивидуально-воспитательной работе с курсантами и слушателями высшего военно-учебного заведения МО РФ/ М.Ю. Зеленков. М.: ГУВР, 2006. – 12 с.

17. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. … .д-ра. пед. наук. -Челябинск: ЧелГУ, 2000. 390 с.

18. Колотий, С.В. Воспитание гражданина и патриота средствами краеведения / С. В. Колотий // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 142-145.

19. Крупник, А.А. Патриотизм в системе гражданских ценностей общества и его формирование в воинской среде: дис. … канд.филос.наук/ А.А.Крупник. М., 1995. 251 с.

20. Легаев, А.П. Воспитание офицерской чести курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2015. 24 с.

21. Лесняк, В.И. Педагогическая система героико-патриотического воспитания личности в условиях становления гражданского общества Магнитогорск, 2006. 375 с.

22. Лопуха, А.Д. Социально-педагогические условия повышения эффективности системы воспитания патриотизма офицеров в высших военно-учебных заведениях: дис. . докт. пед. наук / А. Д. Лопуха. Барнаул, 2002. 350 с.

23. Лутовинов, В.И. Патриотизм: проблемы формирования у молодежи в современных условиях/ В.И.Лутовинов. М., ВУ, 1997. 124 с.

24. Материалы интернет-портала Минобороны России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/museums/sapun-gora.htm???history=0&sample=1&ref=0, свободный.

25. Материалы интернет-портала Минобороны России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studfiles.ru/preview/4368536/page:2/, свободный.

26. Мурзин, А.И. Социально-культурная деятельность как фактор патриотического воспитания курсантов военных вузов: Диссерт. канд.пед.наук. Тамбов, 2007. 166 с.

символах и способную определенным образом программировать мышление и поведение.

Анализируя труды авторитетных российских и зарубежных педагогов Бондаренко Е.А., Пензина С.Н., Разлогова К.Э., Усова Ю.Н., Федорова А.В., Хилько Н.Ф., Chauvin B.A., Niesyto H., занимающихся аудиовизуальным образованием, можно выделить следующие функции видеоконтентов: развивающе-творческую, рефлексивную, информационно-коммуникативную, реабилитирующую, суггестивную, рекреационную, познавательно-эвристическую, эстетическую.

Развивающе-творческая функция заключается в том, что видеоконтенты в зависимости от их смыслообразующего потенциала позволяют в той или иной степени гармонизировать личность, раскрыть и развить творческие способности, сплотить коллектив, способствуют раскрытию и реализации потенциала и способностей старшеклассников. Потребность в самореализации становится личностно значимой для старшеклассников в силу их возрастных психолого-педагогических особенностей. Креативная, созидательная деятельность предоставляет им эту возможность. Создание учащимися видеоконтентов – это форма самовыражения, объединяющая субъектов творческого взаимодействия.

Информационно-коммуникативная функция видеоконтентов выражается в их двойственной природе. Видео одновременно функционирует как «по законам медиа», так и «по законам художественного творчества». Согласно Н.Ф. Хилько, аудиовизуальная коммуникация вызывает различные виды творческой деятельности или медиатворчества. Медиатворчество, в свою очередь, «проявляет себя в различных способах коммуникации, которые основаны на знаках, символах, композиционных сочетаниях, заключающих в себе определенную семантико-стилистическую трансформацию» [7].

Использование и создание видеоконтентов, не только стимулирует творческую активность учащихся, но и позволяет преодолеть языковой барьер, формируя коммуникативную компетенцию учащихся.

Рефлексивная функция видеоконтентов выражается в творческом осмыслении и интерпретации визуального повествования. Особенность восприятия школьников фильма/видео заключается в том, что они воспринимают события фильма и героев как реально существующие.

Реабилитирующая функция видеоконтентов состоит в восстановлении духовной гармонии, снятии напряжения. Искусство, в том числе театральное и аудиовизуальное, обладает целебным, терапевтическим эффектом и помогает избавиться от неврозов.

Несмотря на все вышеперечисленные плюсы видеоконтентов, у них есть серьезный недостаток – возможности манипулятивного воздействия на психику человека. В этом заключается функция внушения (суггестивная) видеоконтентов. В первую очередь под воздействие попадают подростки в силу неустойчивости ценностно-смысловой сферы, открытости, эмоциональности, отсутствия необходимого жизненного опыта.

Нельзя недооценивать силу воздействия видеоконтентов, поэтому задача формирования критического мышления учащихся становится одной из приоритетных. Их необходимо познакомить с механизмом аудиовизуального воздействия на человека. Важно воспринимать информацию видеоконтентов

критически. Визуальная грамотность – первый шаг на пути к критическому мышлению.

Познавательно-эвристическая функция заключается в том, что видеоконтенты – это средство познания мира и самопознания. Многообразное содержание видеоконтентов позволяет учитывать интересы каждого ученика и способствует самоопределению учащихся. Видеоконтенты помогают выявить наличие необычных, узкоспециальных способностей и с их учетом формировать навыки и мотивы, способы мышления и виды деятельности, способные составить в будущем арсенал компетентного репортера, фотографа, оператора, гида, переводчика.

Эстетическая функция видеоконтентов заключается в формировании эстетического восприятия и вкуса, стремления к красоте и творчеству. Видеоискусство придает ценностную ориентацию эстетическому сознанию.

Рекреационная функция видеоконтентов предусматривает использование видеоконтентов для снятия напряжения, культурного развлечения, отдыха. Таким образом, видеоконтенты, обладающие определенным смыслообразующим потенциалом и реализующие развивающе-творческую, рефлексивную, информационно-коммуникативную, реабилитирующую, суггестивную, рекреационную, познавательно-эвристическую, эстетическую функции – это оптимальный вариант решения задач комплексного развития образного, ассоциативного, логического, творческого мышления.

Методологические основы организации работы школьной видеостудии.

Следует отметить, что опыт создания школьной видеостудии не является в полной мере инновационным. Существуют школьные теле/видеостудии, как в России («Анимация», «Фотодело», «Издательское дело», «Компьютерный дизайн», «Введение в телевидение», «Введение в видеотехнологию», «Технология творчества», «Технология телевизионного производства» и т.п.), так и за рубежом [3], например, Европейские страны (Германия, Великобритания, Швеция, Австрия, Латвия, Испания) запустили проект «Видеообразование».

Однако, на наш взгляд, существует объективная необходимость в разработке и внедрении дидактической модели организации школьной видеостудии в рамках дополнительного образования, направленной на развитие критического мышления, креативности, внутренней мотивации посредством дидактических технологий с использованием видеоконтентов, что было учтено в рамках предлагаемой дидактической модели.

Содержательная сторона модели представлена следующими компонентами:

теоретические знания и умения: знать основные виды и функции видеоконтентов, основные законы видеосъемки, владеть терминологией на английском и русском языках, относящейся к сфере медиа, видео и театрального искусства, знать этапы работы над созданием видеоконтентов, уметь быстро находить специальные сведения с помощью различных источников информации, верифицировать ее.

общеучебные знания и умения: уметь выделять основную идейную, эстетическую, эмоциональную информацию видеоконтента, применять различные виды анализа при работе с видеоконтентом (критический, нарративный, семиотический и т.д.), соотносить отдельные эпизоды видеоконтента друг с другом и определять между ними логическую связь,

Президент РФ В.В. Путин на совещании по нравственному и патриотическому воспитанию молодежи в Краснодарском президентском кадетском училище особо подчеркнул, что главное в работе по воспитанию патриотизма не должно быть формальности, все необходимо делать «… искренне и талантливо. Только тогда будет толк» [34].

Формирование готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих невозможно без обращения к социальной памяти народа. Уникальность образовательного воздействия музея заключается в том, что он оказывает влияние на интеллектуальную, эмоциональную и нравственно-этическую сферу личности субъекта, актуализируя личный опыт, стимулируя ценностно-смысловое отношение субъекта к окружающей действительности [15; 18].

Многообразие форм воспитательных мероприятий создают условия для преемственности и воздействия преподавателей и самих курсантов друг на друга, на формирование ценностного потенциала будущих офицеров и профессиональных навыков.

Наиболее эффективными формами, методами воспитательной работы в вузе являются те, на которых курсанты получают возможность активно высказываться, корректно отстаивая свое мнение из собственной жизни.

Выводы. Таким образом, система подготовки будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих предполагает обогащение в ходе профессиональной подготовки высоконравственных, личностно-профессиональных и морально-деловых качеств, как одного из условия формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Литература:

1. Абдуллаев, А.Т. Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих внутренних войск МВД России: дис. … канд. пед. наук. М., 2006. 84 с.

2. Азаров, В.М. Патриотическое воспитание военнослужащих: проблемы и пути их решения / В.М. Азаров. // Военная мысль. 2003 № 1. Калининград. С. 56-65.

3. Алёхин, И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих. М.: ВУ МО РФ, 2007. 377 с.

4. Барабанщиков, А.В. Военно-патриотическое воспитание молодежи. М., 1983. 119 с.

5. Большакова, И.В. Формирование готовности курсантов вузов внутренних войск МВД России к выполнению служебно-профессионального долга в процессе профессиональной подготовки: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2014. 203 с.

6. Бублик, Л.А. Военно-патриотическое воспитание советской молодежи: теория, система, опыт: Учебное пособие. М: ВПА, 1976.135 с.

7. Вырщиков, А.Н. Военно-патриотическое воспитание: теория и практика / А.Н. Вырщиков. М.: Педагогика, 1990. 282 с.

8. Герштейнцвейг, В.О патриотическом воспитании в кадетских корпусах/ В.Герштейнцвейг. СПб., 1911. 117 с.

9. Гожиков, В.Я. Организационно-педагогические условия государственно-патриотического воспитания будущего офицера: дис. канд. пед. наук. Кострома, 2001. 187 с.

регулярное проведение в целях накопления опыта патриотической работы, посещение музеев, комнат Боевой Славы с обсуждением положительного опыта работы и его дальнейшего распространения; систематическое проведение научно-практических конференций по вопросам патриотизма, патриотического воспитания; развитие банка информационных материалов по формированию готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Огромную воспитательную роль в формировании готовности будущих офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих оказывают: стенная печать, комната информирования и досуга, создание в библиотеке воинской части фонда литературы героических подвигах воинов, работа музея «Воинской и боевой славы», оформление территории военного института в патриотическом стиле с наглядной агитацией и пропагандой и т. д.

Информационно-воспитательная работа осуществляется в целях военно-политического ориентирования личного состава, формирования у него высоких морально-психологических качеств на основе утверждения в его сознании и поведении общественно-значимых идеалов, идей патриотизма, мотивов, интересов и высоких духовных потребностей [25].

В воспитании патриотизма у курсантов, военнослужащих особое место занимают воинские традиции. Воинские традиции выступают как исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение военнослужащих специфические формы общественных отношений в армии и на флоте. Они представлены как свод правил, норм поведения военнослужащих, их духовно нравственные ценности, связанные с выполнением служебно-боевых задач, организацией военной службы и воинского быта [4; 15; 18; 21].

Мероприятия по сохранению и пропаганде служебно-боевых традиций войск национальной гвардии в себя включают: проведение мероприятий, связанных с днями воинской славы России, военно-профессиональными праздниками, празднованием Дня войск национальной гвардии, празднование памятных дат; работу по увековечиванию памяти погибших военнослужащих при исполнении воинского долга; оказание содействия в деятельности ветеранских организаций; организацию деятельности филиала Центрального музея войск национальной гвардии, комнат боевой славы (истории) воинских частей по пропаганде истории и традиций войск [21].

К формам практического участия относятся: шефская помощь ветеранам; уход за памятниками и местами захоронения воинов; участие в работе патриотических клубах, поисковых отрядах; сотрудничество с общественными организациями; проведение дней открытых дверей.

В наибольшей степени овладение практикой патриотического воспитания военнослужащих происходит в курсантских подразделениях в ходе проведения культурно-досуговой работы, которая удовлетворяет культурные и духовные потребности, одновременно формирует у личного состава патриотическое сознание, отношение и готовность к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Основными формами культурно-досуговой работы являются: демонстрация кино; организация и проведение ежегодных фестивалей-конкурсов на лучший документальный фильм патриотической направленности; военно-спортивные игры.

раскрыть содержание видеоконтента, мысли автора, когда авторское суждение или обобщение отсутствует, аргументировать свою точку зрения, оценивать действия и поступки героев, прогнозировать сюжет, давать эстетическую оценку видеоконтента, соотносить события видеоконтента со своим личным опытом и морально-этическими установками, с действительностью, передавать эмоциональное состояние как вербальным, так и невербальным способом, совершенствовать навыки актерского мастерства, составлять сценарий фильма или спектакля, писать воображаемое начало (конец) видеоконтента, выявлять манипулятивные приемы воздействия, используемые в видеоконтентах т.д.

практические знания и умения: знать и использовать различные приемы видеосъемки, монтировать видеоизображения в программах, например: Movie Maker, Adobe Flash CS3, Adobe Premiere Pro, Adobe Auditon, Ulead, Nero, Photoshop, Camtasia Studio.

тематика видеоконтента должна быть эмоционально-насыщенной (фильмы различных жанров, экранизации литературных произведений, историческая фотография, интервью), наполненной социально и личностно значимыми проблемами (борьба с насилием, проблемы войны и мира, расизм, проблемы молодежи, добро и зло, дружба, любовь, справедливость, ответственность и др.).

Технологический компонент модели представлен соответствующими технологиями:

коммуникативно-ориентированными (деловые и ролевые игры; конференция от лица героев; взятие интервью у главного героя и т.д.);

ценностно-рефлексивными (дискуссии, составление рецензий, сценариев в различных жанрах, монтаж отдельных фрагментов видеоконтента (фотографий, видеосцен, рисунков с анализом полученных результатов с точки зрения выразительных средств), составление программ телепередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности, подготовка выпуска новостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на видеокамеру), разработка рекламного видеоконтента – составление сценариев социальной рекламы и т.д.);

интеллектуально-познавательными (семиотический, эстетический, нарративный и другие виды анализа видеоконтентов, составление комментария схемы логических связей взаимоотношений людей, событий видеоконтента; определение главной идеи видеоконтента; описание и анализ конкретного эпизода из видеоконтента, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд, просмотр неозвученного отрывка видеоконтента, анализ видеоконтента на историческую тему, основанного на документальных фактах, изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени, сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в видеоконтенте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.), сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в видеоконтенте и о самом видеоконтенте);

креативно-преобразовательными (экранизация фрагмента литературного произведения, драматизация, создание видеоролика социальной рекламы,

разработка минисценария видеоконтента, съемка короткого видеосюжета с использованием различных способов съемки и т.д.).

Выводы. Нельзя недооценивать силу воздействия видеоконтентов, поэтому задача формирования критического мышления учащихся становится одной из приоритетных. Учащихся необходимо знакомить с механизмом аудиовизуального воздействия на человека. Важно воспринимать информацию видеоконтентов критически. Визуальная грамотность – первый шаг на пути к критическому мышлению.

Литература:

1. Разлогов К.Э. Искусство экрана: от синематографа до Интернета [Текст] / К.Э. Разлогов. М.: Изд-во РОССПЭН, 2010. 287 с.

2. Рогановская, Е.Н., Порядина, Л.Н., Никитин, П.В. [и др.]. Использование инновационных технологий в образовательном процессе / Е.Н. Рогановская, Л.Н. Порядина, П.В. Никитин; под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, ЦНИ «Монография», 2014. – 212 с.

3. Bazallgette C. Impacts of Moving Image Education / C. Bazallgette / A Summary of Reseach. March, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.21stcenturyliteracy.org.uk

4. Суханова Н.Т., Тарасова Н.А. Особенности использования видеоконференции в учебном процессе образовательного учреждения // Педагогическая информатика. 2015. № 3. с. 64-70.

5. Самерханова Э.К., Костылев Д.С., Суханова Н.Т. Проектирование и реализация мультимедийных учебных курсов. Учебное пособие. – Н. Новгород, НГПУ им. К. Минина, 2013, 120 с.

6. Суханова Н.Т. Место электронных образовательных ресурсов в процессе формирования единого образовательного пространства учебного заведения. // Сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. – Н.Новгород, НГПУ им. К. Минина, 2014, с. 62-69.

7. Хилько Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере [Текст] / Н. Ф. Хилько. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2008. 210 с.

Главной задачей воспитательной работы является сохранение и передача духовных традиций русской армии, достижений многовекового военного, служебно-боевого опыта, научного и интеллектуального потенциала, фундаментальных наработок по развитию духовной, морально-нравственной, этической сферы личности офицера [33].

Важнейшим направлением воспитательной работы с курсантами в военном институте является воспитание патриотизма как профессионально-нравственного качества личности офицера и подготовка его к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Воспитание патриотизма военнослужащих на современном этапе заключается в возрождении чувства истинного патриотизма, которое рассматривается как важнейшая духовно-нравственная и социальная ценность [28]. Обеспечивающее формирование и развитие личности военнослужащего, обладающего качествами патриота, успешно выполняющей служебные обязанности в мирное и военное время.

Изложение основного материала статьи. Патриотическое воспитание курсантов является особым социально педагогическим феноменом в развитии патриотической направленности военно-профессиональной подготовки будущих офицеров [15; 23; 28].

Воспитательная работа – целенаправленный процесс. В нашем случае основным ориентиром служит патриотическая направленность. Она становиться эффективной только тогда, когда педагоги и командиры специально выделяют цель воспитания или модель, к которой стремится обучающийся. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель известна и понятна курсанту [26].

Формирование у курсанта патриотического сознания, отношения и мировоззрения это многофакторный процесс, который предполагает учет и реализацию в воспитательной работе преподавателями и командирами курсантских подразделений совокупности объективных и субъективных факторов и условий.

В работе по воспитанию патриотизма у курсантов и готовности к патриотическому воспитанию военнослужащих большую роль играет личность офицера-педагога, командира подразделения, их командирские и личностные качества. А также наличие богатых исторических образовательных традиций и вековая культура военных вузов России.

Основными направлениями воспитательной работы по формированию готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих являются: воспитание военнослужащих в духе верности Отечеству; популяризация героических поступков, примеров мужества и отваги, самоотверженности; воспитание у военнослужащих чувства верности боевому знамени, военной присяге, уважения воинских ритуалов; сохранение и пропаганда боевых традиций; чествование военнослужащих, награждённых государственными наградами, орденами и медалями; целенаправленная организация морально-нравственной деятельности будущих офицеров; использование духовно-нравственного потенциала общественных объединений, влияния общественного мнения и здорового социально-психологического климата в воинских коллективах; проведение тематических вечеров и утренников, концертов художественной самодеятельности, посвященных памятным событиям и датам в истории нашего Отечества;

Педагогика

УДК: 378

адъюнкт адъюнктуры очного обучения Шадрин Вадим Александрович
«Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России» (г. Новосибирск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих через призму актуализации патриотического потенциала воспитательной работы, как одного из условий. Феномен патриотизма проявляется как одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей общества. Патриотизм определяет духовно-нравственную основу, потребность в достойном самоотверженном, вплоть до самопожертвования в служении Отечеству. Важнейшим направлением воспитательной работы с курсантами в военном институте является воспитание патриотизма как профессионально-нравственного качества личности офицера и подготовка его к патриотическому воспитанию военнослужащих. Наша статья кратко характеризует возможные мероприятия направленные на качественное формирование необходимых качеств будущего офицера.

Ключевые слова: Отечество, патриотическое воспитание, воспитательная работа, офицеры, воинские традиции, военный институт.

Annotation. In this article the problem of formation of readiness of the future officers to the patriotic education of the military through the prism of potential actualization patriotic educational work, as one of the conditions. The phenomenon of patriotism manifests itself as one of the most important, enduring values of society. Patriotism defines spiritual and moral basis, the need for decent selfless, up to sacrifice in the service of the Fatherland. The most important direction of educational work with cadets at the Military Institute is the education of patriotism as a professional and moral quality of the individual officer and its preparation for the patriotic education of servicemen. Our article briefly describes the possible measures aimed at the formation of high-quality essential qualities of a future officer.

Keywords: fatherland, patriotic education, educational work, officers, military traditions, Military Institute.

Введение. Подготовка будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих одна из важнейших задач совершенствования современной системы профессиональной подготовки офицерских кадров для войск национальной гвардии, которая решается в процессе целенаправленной, организованной воспитательной работы в вузе. Одним из педагогических условий формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих является актуализация патриотического потенциала воспитательной работы в военном институте.

Педагогика

УДК 37.016:51(045)

доктор физико-математических наук,
профессор Тактаров Николай Григорьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат физико-математических наук,
доцент Ладошкин Михаил Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Дербеденева Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СОГЛАСОВАННОСТЬ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СО ШКОЛЬНЫМ КУРСОМ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье на основе анализа результатов апробации новых модулей образовательных программ обосновывается необходимость модернизации предметной подготовки учителя математики. Предлагается структура предметной подготовки в рамках дисциплин, тесно связанных со школьным курсом. По выделенным дисциплинам предлагается перечень разделов с выделением их связей с профессиональной деятельностью студента. Рассматриваются основные содержательные линии предметной подготовки бакалавра педагогического образования по профилю «Математика».

Ключевые слова: предметная подготовка, апробация, профессиональный стандарт педагога, трудовые действия, алгебра, геометрия, математическое моделирование.

Annotation. In article on the basis of the analysis of the results of testing the new modules of educational programmes focus on the need to modernize substantive preparation of teachers of mathematics. Proposed structure of the subject training in disciplines closely associated with the school course. Selected disciplines are offered a list of topics, highlighting their links with the professional activities of the student. Discusses the basic substantial lines of subject training bachelor of pedagogical education by the profile Mathematics.

Keywords: subject preparation, testing, teacher professional standard, labor actions, algebra, geometry, mathematical simulation.

Введение. В 2014 году в рамках подписания договора о сетевом взаимодействии между МГГУ им. М. А. Шолохова и МордГПИ им. М. Е. Евсевьева был подготовлен к реализации проект «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направления подготовки – физико-математические науки, математика), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях

сетевого взаимодействия». По условиям договора проект предполагал проведение апробации новых модулей основной образовательной программы бакалавриата в течение второго семестра 2014-2015 учебного года и первого семестра 2015-2016 учебного года.

Подробное описание процедуры апробации и первые попытки оценить ее результаты были предприняты в работе [5].

Большинство полученных результатов апробации новых модулей основных образовательных программ свидетельствуют об эффективности содержательной и методической составляющих дисциплин учебного плана направления Педагогическое образование совмещенных профилей подготовки Математика. Информатика и Информатика. Математика, преподаваемых в МГПИ им. М. Е. Евсевьева. Тем не менее, были выявлены и наиболее проблемные моменты, которые в настоящее время особо остро стоят в системе педагогического образования. Одна из них заключается в определенной степени несогласованности предметной подготовки будущих учителей математики со школьным курсом математики. Корни данной проблемы были заложены еще при попытках совместить подготовку учителя-предметника с фундаментальной подготовкой по соответствующим областям научного знания. В результате подготовка по математике в педагогических вузах в некоторой степени дублировала подготовку в классических университетах, что в условиях меньшего количества времени приводило зачастую к формализации процесса и снижению уровня профессиональной подготовки будущего учителя математики. С введением в силу федеральных государственных образовательных стандартов поколения 3 и 3+ дефицит времени с одной стороны, и заявленная профессиональная направленность подготовки – с другой, обосновывают необходимость пересмотра содержания предметной подготовки будущих учителей математики.

Формулировка цели статьи. Авторы данной статьи предлагают свое видение решения обозначенной проблемы на основе разработки концепции формирования профессионально-значимых компетенций у будущего учителя математики в процессе изучения алгебры, геометрии и математического моделирования. Основная идея заключается в выделении ключевых разделов высшей математики, которые, с одной стороны, являются основой для решения значительного класса задач школьной математики, а, с другой – элементами классического математического вузовского образования.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Концепцией развития математического образования в ближайшей перспективе должна быть серьезным образом пересмотрена вся система Российского образования [3]. Особая роль в этом случае отводится системе высшего педагогического образования, а отдельные математические дисциплины, преподаваемые в педагогических вузах, должны стать основополагающими в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики. Обозначен круг проблем, связанных, в первую очередь, с профессионализацией предметной подготовки будущего учителя математики. Актуальность проблематики связана, в первую очередь с тем, что фундаментальность содержания педагогического образования недостаточно увязывается с будущей профессиональной деятельностью студента педвуза. Поэтому совершенствование профессиональной подготовки учителя математики требует поиска не только новых, эффективных путей организации

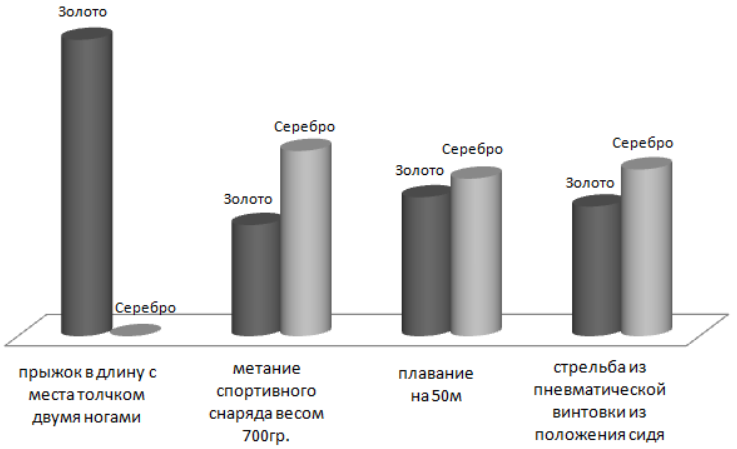


Рис. 5. Результаты сдачи юношами испытаний по выбору Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО VI ступени

Выводы. Анализ полученных данных показал, что как у девушек, так и у юношей студентов Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов слабыми оказались результаты тестов в метании спортивного снаряда весом 500 и 700гр., в плавание на 50м и в стрельбе из пневматической винтовки из положения сидя с опорой локтей о стол, входящими во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне». Эти тесты большинство студентов сдали на серебряный знак отличия. Остальные тесты комплекса ГТО у большинства студентов были сданы на золотой знак отличия.

Из всего этого можно сделать вывод, что слабыми оказались результаты тех испытаний Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне», которым не обучают не только в школе, но и в ВУЗе.

Литература:

1. Соколова И.В., Чистякова Е.В. Анализ физической подготовленности студентов (к обоснованию VI ступени комплекса ГТО) // Alma mater. Вестник высшей школы №4. М.: изд. ООО «ИНОИЦ «Алмавест», 2016. С. 70-75.

2. Указ Президента Российской Федерации №172 от 24.03.2014г. «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

3. Чистякова Е.В., Соколова И.В. Мнение студенческой молодежи Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов о комплексе «Готов к труду и обороне» // Вестник Нижневартовского государственного университета. №1 (Педагогические науки). Нижневартовск: изд. НВГУ, 2016. С. 87-91.

4. [URL]: http://ru.wikipedia.org/wiki

5. [URL]: http://www.gto.ru

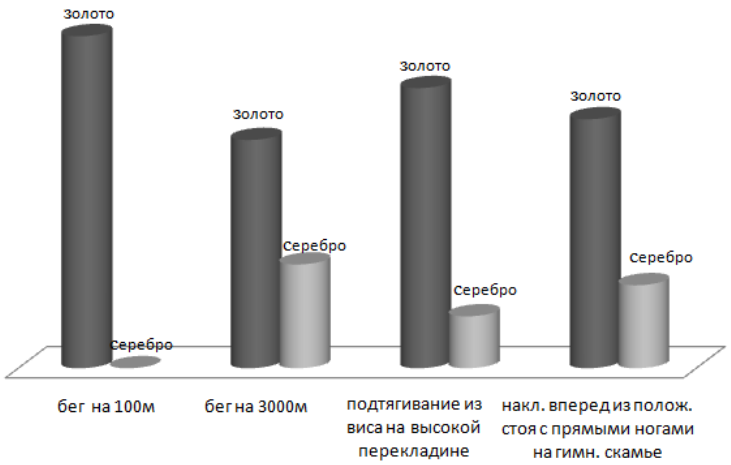


Рис. 4. Результаты сдачи юношами обязательных испытаний Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО VI ступени

Изучив результаты испытаний тестов юношами по выбору, мы получили:

- прыжок в длину с места толчком двумя ногами все юноши сдали на золотой знак отличия;
- метание спортивного снаряда весом 700гр. на золотой знак отличия сдали 12 человек, а на серебряный знак отличия – 20 человек;
- плавание на 50м на золотой знак отличия сдали 15 человек, а на серебряный знак отличия – 17 человек;
- стрельбу из пневматической винтовки из положения сидя с опорой локтей о стол на золотой знак отличия сдали 14 юношей, на серебряный знак отличия – 18 юношей (рис. 5).

учебно-воспитательного процесса, но и пересмотра структуры и содержания предметной подготовки студентов в общей организационной структуре целостного педагогического процесса.

На сегодняшний день в педагогической науке имеется широкий спектр исследований, посвященных профессиональной подготовке студентов педагогических вузов, среди них:

- проблемы общей подготовки учителя (С. И. Архангельский, Е. Г. Осовский и др.);
- методология математики (А. Д. Александров, А. Н. Колмогоров, Я. Д. Кудрявцев и др.) и математического образования в педвузах (В. И. Крупич, Ю. М. Калягин, Г. И. Саранцев, А. А. Столяр и др.);
- проблемы совершенствования предметной подготовки будущих учителей математики в педвузе (С. Н. Дорофеев, А. Х. Назиев, М. А. Родионов и др.).;
- профессионализация предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе (А. Г. Мордкович, Г. Л. Луканкин и др.);
- дифференциация математического образования (Г. Д. Глейзер, В. А. Гусев, Г. Е. Дорофеев, И. М. Смирнова, Р. А. Утеева и др.);
- совершенствование методической подготовки учителя математики (А. К. Артёмов, В. А. Далингер, М. И. Зайкин, Т. А. Иванова, Л. С. Капкаева, Е. И. Лященко и др.).

Отмеченные направления охватывают широкий круг вопросов системы педагогического образования, но при этом не исчерпывают все проблемы, связанные с исследованием педагогической деятельности и проблемой предметной подготовки будущих учителей математики. В частности, в них недостаточно полно отражены вопросы формирования профессионально-значимых компетенций в рамках предметной подготовки будущих учителей математики. В связи с чем, наибольшую актуальность приобретает проблема профессионализации предметной математической подготовки будущего учителя математики, которую стоит понимать как систему условий, позволяющих ему реализовать в своей учебной деятельности в процессе изучения математических дисциплин элементы будущей профессиональной деятельности.

Предметная подготовка является неотъемлемым элементом всей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, а ее значимость определяется тем, что именно здесь специалист формируется как учитель-предметник: определяется его профессиональное становление, закладываются знания, лежащие в основе школьного учебного предмета.

Обратимся к анализу современного состояния практики преподавания отдельных математических дисциплин в предметной подготовке бакалавров математического образования в педагогическом вузе. В большинстве из них ведется предметная подготовка по классическим разделам, таким, как алгебра (высшая алгебра), теория чисел, геометрия (аналитическая геометрия, дифференциальная геометрия), математический анализ (теория функций действительной и комплексной переменной), теория вероятностей (математическая статистика), дифференциальные уравнения.

При отборе содержания предметной подготовки в педвузе необходимо основываться на той роли, которую играют отдельные дисциплины в подготовке учителя математики и в его будущей профессиональной

деятельности. Содержательный аспект профессионализации предметной математической подготовки выдвигает на первый план идею связи конкретного математического курса педагогического вуза и соответствующего школьного предмета.

Одним из непременных условий профессионально-педагогической направленности обучения является положение о том, что основу построения математической дисциплины в педвузе составляет объединение общенаучной и методической линий. В соответствии с этим принципом комплекс математических дисциплин педвуза должен обеспечить студенту не только достижение широкого кругозора в математике, определенного уровня математической культуры, но и знакомство с методами изложения школьного курса математики.

Основываясь на опыте МГПИ имени М. Е. Евсевьева, а также на результатах апробации на его базе модуля «Предметная подготовка», авторы предлагают сформировать математическое образование будущего педагога вокруг таких дисциплин, как алгебра, геометрия, математический анализ и математическое моделирование. В рамках данного исследования основное внимание будет уделено рассмотрению вопросов алгебры и геометрии, а также некоторым приложениям математического моделирования. Вопросы содержания математической подготовки по математическому анализу подробно изложены, например, в работе [2].

Заметим, что основными трудовыми действиями будущего учителя математики, к которым готовит предметная подготовка, являются следующие:

- формирование конкретных знаний, умений и навыков в области математики и информатики;
- формирование внутренней (мысленной) модели математической ситуации (включая пространственный образ);
- формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример;
- формирование у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий;
- формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например – вычисления).

Важное место в системе специальных дисциплин, обеспечивающих фундаментальную и профессиональную подготовку будущих учителей математики в педагогическом вузе, занимает блок дисциплин алгебраического и геометрического содержания.

Рассмотрим особенности изучения дисциплин «Алгебра» и «Геометрия» в рамках предметной подготовки будущего учителя математики. Изучение алгебраического курса предлагается начинать с элементов матричной алгебры и теории определителей, что позволяет, с одной стороны, выработать у вчерашних школьников умение реализовывать предложенные алгоритмы, а с другой – дает материал для будущей профессиональной деятельности как в рамках элективных курсов, так и в качестве инструментария для быстрой проверки простейших вычислений. Следует отметить, что изучение данных разделов возможно на основе вычислительных алгоритмов основной школы. В условиях различной базовой школьной подготовки студентов это позволяет

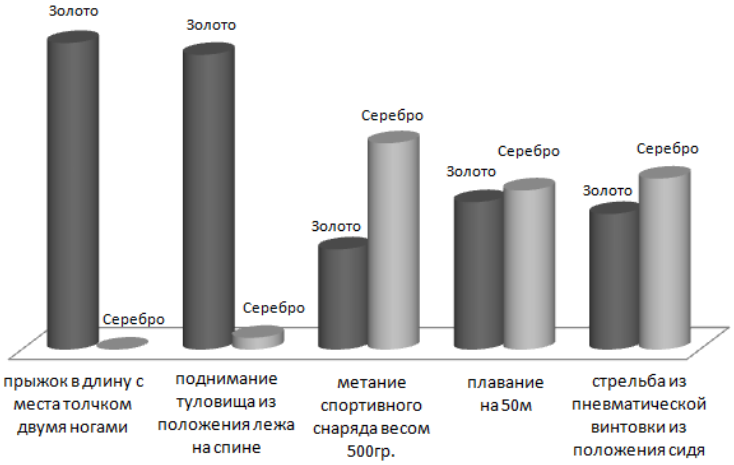


Рис. 3. Результаты сдачи девушками испытаний по выбору Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО VI ступени

Рассмотрев результаты 8 испытаний у 32 юношей, мы обнаружили, что из обязательных тестов:

- бег на 100м на золотой знак отличия сдали все юноши;
- бег на 3000м на золотой знак отличия сдали 22 человека, а на серебряный знак отличия – 10 человек;
- подтягивание из виса на высокой перекладине на золотой знак отличия сдали 27 человек, на серебряный знак отличия – 5 человек;
- наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье на золотой знак отличия сдали 24 человека, на серебряный знак отличия – 8 человек (рис. 4).

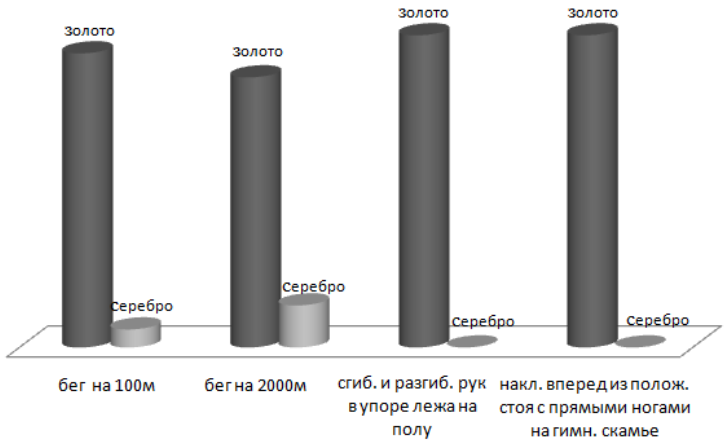


Рис. 2. Результаты сдачи девушками обязательных испытаний Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО VI ступени

Изучив результаты испытаний тестов по выбору, мы получили:

- прыжок в длину с места толчком двумя ногами все девушки сдали на золотой знак отличия;
- поднимание туловища из положения лежа на спине на золотой знак отличия сдали 50 девушек, а на серебряный знак отличия – 2 девушки;
- метание спортивного снаряда весом 500гр. на золотой знак отличия сдали 17 человек, а на серебряный знак отличия – 35 человек;
- плавание на 50м на золотой знак отличия сдали 25 человек, а на серебряный знак отличия – 27 человек;
- стрельбу из пневматической винтовки из положения сидя с опорой локтей о стол на золотой знак отличия сдали 23 девушки, на серебряный знак отличия – 29 девушек (рис. 3).

избежать разрыв между различными группами обучающихся. Наличие теорем и утверждений в матричной алгебре дает возможность знакомить студентов с доказательствами в алгебре, чего практически лишен школьный курс. Использование в доказательствах простейших приемов работы с алгебраическими выражениями позволяет знакомить с основными методами доказательства: от противного, справедливости для произвольного элемента. Вместе с тем, матричная алгебра является вычислительным аппаратом, который используется при решении многих задач высшей математики.

Следующим важным разделом изучения в алгебре следует признать теорию систем линейных уравнений. На этом этапе имеет смысл познакомить с первой алгебраической конструкцией – линейным пространством. Наличие модельных примеров, рассмотренных ранее в курсе алгебры и геометрии (матрицы и векторы), позволяет облегчить изучение абстрактных математических конструкций, которые зачастую вызывают сложности у многих студентов. Векторное пространство предлагается в этом случае сделать первой абстрактной конструкцией, для которой будущие структуры (группы, кольца, поля) будут являться частными случаями, а введение понятия вектора в курсе геометрии можно рассматривать в обобщенной форме, как элемент векторного пространства.

Следует отметить, что изучение теории решения систем линейных уравнений следует вести в тесной связи с изучением геометрической составляющей подготовки студентов, а именно, аналитической геометрии и координатного метода в геометрии, которые традиционно относятся к первым разделам данного курса в педагогическом вузе. Согласованность в изучении данных разделов курса алгебры и геометрии позволяет алгебраические понятия наполнить геометрическим смыслом, а многие геометрические алгоритмы и формулы получают обоснование и возможность вывода. Кроме того, целесообразно изучение данных разделов вести во взаимосвязи с решением примеров из школьного курса. Таким образом, студенты не только получают навыки решения таких задач, но и получают возможность для рассмотрения элементов аналитической геометрии и линейной алгебры в школьном курсе.

Далее в курсе алгебры предлагается изучение теории чисел как обобщения понятий делимости. Расширение понятия алгебраической структуры ведется в соответствии с изучением числовой линии в школьном курсе. При этом студенту необходимо предъявить как можно больше обоснований для появления «новых чисел» (обратная операция, решение уравнения, практические соображения), выявив затем их единство. Студенты получают не только навыки решения школьных задач на делимость, но и рассматривают комплексные числа и их приложения, что сегодня является необходимым при работе в профильных классах.

Логичным завершением курса алгебры является изучение многочленов, как элементов колец расширений, что позволяет перенести ранее рассмотренные построения в теории чисел с изменением обозначений. При этом студент получает важные для учителя навыки работы с многочленами как основным примером алгебраических выражений в основной школе. Следует отметить, что изучение алгоритмов решения уравнений третьей и четвертой степеней является возможным материалом для факультатива или кружковой деятельности в школе. Теория симметрических многочленов и теорема Виета

позволяют будущему учителю решать класс задач, связанных с поиском значения выражения от корней многочлена.

В геометрии, которая демонстрирует самую тесную связь со школьным курсом математики, структурообразующим фактором построения практико-ориентированного курса в педагогическом вузе также должна стать тенденция изменения ее содержания и структуры в направлении усиления в ней школьного компонента с последующим созданием условий для актуализации базовых элементов школьной и вузовской геометрии.

Одной из основных содержательных линий, лежащих в основе построения курса геометрии в педагогическом вузе, является теория геометрических преобразований, которые позволяют наиболее полно реализовать связь школьного и вузовского курсов математики с математической наукой, а все разнообразие геометрий понять с единой точки зрения. Использование методов геометрических преобразований значительно упрощают целый ряд геометрических задач на доказательство, вычисление и построение, что должно стать основополагающим в методике изучения данного раздела.

Изучение линий и поверхностей второго порядка должно строиться в тесной взаимосвязи с уже имеющимися у студентов представлениями о некоторых их них. Так, например, студенты уже знакомы с понятиями гиперболы и параболы, которые в вузе в отличие от школьного курса вводятся на основе характеристического свойства, для них вводится понятие фокусов, выводится каноническое уравнение, устанавливаются свойства и способы построения в системе координат. В данном случае необходимо провести сравнительную характеристику имеющихся представлений о гиперболе и параболе из школьного курса математики и полученного в вузе. Тогда очевидным для студентов будет вывод о том, что школьные представления о понятии гиперболы и параболы не противоречат изучаемому в вузе, и ранее рассмотренные линии являются частным случаем более общего понятия.

Кроме того, с точки зрения профессиональной направленности в математическом образовании будущих учителей математики важное место должны занимать разделы: «Основания геометрии» и лежащий в его основе аксиоматический метод, и «Элементы конструктивной геометрии», в рамках которого рассматриваются основы решения задач на построение.

Дисциплина «Математическое моделирование» по замыслу авторов является венцом общей предметной подготовки бакалавра. При ее изучении предполагается уделять основное внимание изучению методов построения математических моделей (как непрерывных, так и дискретных). Предлагается рассмотрение на примерах из школьного курса таких этапов моделирования, как проверка адекватности модели, вычислимость (решаемость) модели, универсальность модели. Основным математическим аппаратом, с которым знакомятся студенты, являются дифференциальные уравнения и уравнения с частными производными, так как аппарат для построения дискретных и стохастических моделей уже рассмотрен в курсах алгебры, геометрии, основ математической обработки информации [4]. Не имеет смысла уделять большое внимание технике решения различных уравнений, поскольку на практике эти умения студентам не пригодятся, а в случае проведения исследования само решение может быть найдено либо с помощью специализированных программных продуктов, либо с помощью онлайн-сервисов. Представляется важным при изучении дисциплины знакомство студентов с возможностями



золотой знак – 16 студентов, серебряный знак – 68 студент (84 человека)

Рис. 1. Результаты сдачи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО VI ступени студентами СПбГУП

Отдельно были проанализированы результаты сдачи тестов у девушек и юношей.

Рассмотрев результаты 9 испытаний у 52 девушек, мы обнаружили, что из обязательных тестов:

- бег на 100м на золотой знак отличия сдали 49 человек, а на серебряный знак отличия – 3 человека;
- бег на 2000м на золотой знак отличия сдали 45 человек, а на серебряный знак отличия – 7 человек;
- сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу все девушки сдали на золотой знак отличия;
- наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье также все девушки сдали на золотой знак отличия (рис. 2).

выполняли тесты комплекса ГТО VI ступени. VI ступени соответствует возрастная группа от 18 до 29 лет.

Изложение основного материала статьи. Всего в сдачи испытаний Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО приняло участие 84 студента. Из них 52 девушки и 32 юноши.

Каждой девушкой было выполнено по 9 тестов. К обязательным испытаниям относились: бег на 100м, бег на 2000м, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье. К испытаниям по выбору: прыжок в длину с места толчком двумя ногами, поднимание туловища из положения лежа на спине, метание спортивного снаряда весом 500гр., плавание на 50м, стрельба из пневматической винтовки из положения сидя с опорой локтей о стол.

Каждым юношей было выполнено по 8 тестов. К обязательным испытаниям относились: бег на 100м, бег на 3000м, подтягивание из виса на высокой перекладине, наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье. К испытаниям по выбору: прыжок в длину с места толчком двумя ногами, метание спортивного снаряда весом 700гр., плавание на 50м, стрельба из пневматической винтовки из положения сидя с опорой локтей о стол.

Всего было получено 724 результата после сдачи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» VI ступени студентами Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. Полученные результаты были проанализированы и сделаны выводы.

Результаты исследования: Проанализировав полученные результаты испытаний 84 студентов СПбГУП, принявших участие в сдачи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» VI ступени мы получили, что 16 студентов из них 4 юноши и 12 девушек выполнили все испытания на золотой знак отличия, остальные 68 – на серебреный знак отличия (рис. 1).

современных информационных технологий для решения подобного рода практических задач либо в рамках самой дисциплины, либо смежных с ней дисциплин информационной подготовки. Рассмотрение моделей из биологии, физики, истории, экономики позволит усилить межпредметные связи, а также позволит в будущей профессиональной деятельности студенту мотивировать к занятиям математикой школьников, ориентированных на изучение данных дисциплин.

Выводы. Таким образом, повышение качества профессионализации предметной подготовки бакалавров математического образования в педагогическом вузе достигается совершенствованием методики формирования профессионально-значимых компетенций.

Предложенная авторами идея профессионализации предметной подготовки будущих учителей математики, нацеленная на формирования профессионально-значимых компетенций по каждой содержательной линии, обладает рядом особенностей.

В статье определены основные направления формирования профессионально-значимых компетенций будущего учителя математики и показано ее применение к построению методики изучения алгебры, геометрии и математического моделирования.

Литература:

1. Дербеденева, Н. Н. Обучение геометрии студентов первого курса педвуза в условиях преемственности между средней и высшей школой / Н. Н. Дербеденева // Интеграция образования: научно-методический журнал. – 2007. – № 1.– С. 141-146.

2. Капкаева, Л. С. Математический анализ: Теория пределов. Дифференциальное исчисление: учеб. пособие для студ. бакалавров вузов по направлению «Педагогическое образование» / Л. С. Капкаева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 243 с.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года // [Электронный ресурс] – Режим доступа. URL: http://zakonprost.ru/content/base/13553/ (дата обращения: 27.11.2016 г.).

4. Ладошкин, М. В. Конструктивный анализ опыта внедрения дисциплины «Основы математической обработки информации» в образовательный процесс педагогического вуза / М. В. Ладошкин, Н. Н. Дербеденева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 28-32.

5. Ладошкин, М. В. Опыт апробации новых модулей основных образовательных программ по УГС Образование и педагогические науки (направление физико-математические науки, математика) / Ладошкин М. В., Васекин С. В. // Учебный эксперимент в образовании: научно-методический журнал. – Саранск, 2015. –№ 4.– С. 22-28.

6. Ладошкин, М. В. Применение определителей при обучении математике в школе. / Ладошкин М. В., Тужилкина А. В. // Учебный эксперимент в образовании: научно-методический журнал. – Саранск, 2016. –№ 4. – С. 30-33.

Педагогика

УДК: 378.147.88

доктор педагогических наук, профессор Трофимова Галина Сергеевна
Автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Удмуртской Республики «Институт развития образования» (г. Ижевск)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье обсуждается проблема профессиональной подготовки студентов, которая связана с решением задачи организации педагогической практики студентов. Представлен исторический ракурс рассмотрения проблемы подготовки учителей иностранного языка через обзор некоторых малоизвестных публикаций по теме. Обозначена организационная структура педагогической практики, включающая три этапа: 1. Инструктивное совещание; 2. Непосредственно практика студентов; 3. Итоговая конференция. Сложившаяся система проведения педагогической практики определяет успешность овладения студентами основами профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая практика, профессиональная деятельность, функции педагогической практики, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, педагогическое образование, преподаватель иностранного языка.

Annotation. In the article the problem of professional training of foreign language teachers-to-be is discussed. It is connected with searching the ways of improving organizational forms of pedagogical practice of students. The historical aspect of the problem is touched upon. Pedagogical practice since XVIII century has developed into a system that influences the process of mastering students' professional skills. The better it is organized, the higher the level of foreign language teachers' professional competence is. Communicative competence is looked upon as a part of professional competence.

Keywords: professional training, pedagogical practice, professional activity, functions of pedagogical practice, communicative competence, professional competence, pedagogical education, a foreign language teacher.

Введение. Профессиональная подготовка студентов вузов должна обеспечить определенный уровень их профессионализма на выходе. Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта этой деятельности, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач. Специалист может иметь свой уровень профессионализма: высокий, средний, низкий, но есть некий минимум, свидетельствующий о принадлежности к профессии [5]. Этот минимум и есть то ядро профессии, которое должно быть освоено в период обучения в вузе и именно в рамках прохождения педагогической практики.

В 1972 году специальным постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР введён новый комплекс ГТО, в котором появляются ступени для школьников 10 – 13 лет и граждан 40 – 60 лет. Это позволяет расширить возрастные рамки комплекса ГТО и охватить население с 10 до 60 лет. К началу 1976 года наша страна насчитывала свыше 220 миллионов значкистов ГТО всех ступеней [5].

Последний Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) был введен в январе 1985 года. Он был адресован людям от 16 до 60 лет.

Во время распада Советского Союза комплекс ГТО фактически прекратил свое существование. Это произошло в 1991 году [3].

2007 год можно смело назвать годом спорта. В это время Россия получает право на Олимпиаду 2014 года в Сочи, наши футболисты пробились на европейский чемпионат, теннисистки выиграли Кубок Федерации, баскетболисты стали лучшей командой Старого Света, гандболистки завоевали титул сильнейших в мире, и, наконец, президент Владимир Путин подписал новый закон о спорте.

На волне воодушевления от спортивных побед, в соответствии с новыми веяниями, вновь подняты дискуссии о возрождении комплекса ГТО спортивной общественностью.

В 2013 году руководство страны и региональные руководители выступили с инициативой возрождения комплекса ГТО в России в современном формате. Итогом кропотливой подготовки стало издание Указа Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 года № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)», постановляющего о вводе в действие комплекса с 1 сентября 2014 года [2].

Целью Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» является повышение использования возможностей средств физической культуры и спорта для укрепления здоровья, всестороннего и гармоничного развития личности. Одна из основных задач его внедрения заключается в увеличении числа лиц, занимающихся систематически физической культурой, вследствие чего повышается уровень физической подготовленности, увеличивается продолжительность жизни, формируется осознанная потребность в занятиях физической культурой, ведется здоровый образ жизни [1].

Итак, сегодня комплекс ГТО возрождается, преобразившись в новой форме и новых условиях.

Формулировка цели статьи. Цель исследования: Выявить сильные и слабые стороны физической подготовленности студентов Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, принявших участие в сдаче Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

Задача: Проанализировать полученные результаты контрольных испытаний VI ступени комплекса «Готов к труду и обороне» студентов Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов и сделать выводы.

Организация исследования: В период с марта по май 2016 года студенты 1 – 4 курса Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП) сдавали испытания (тесты) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Студенты СПбГУП

Педагогика

УДК 796.034.2

кандидат педагогических наук Чистякова Екатерина Владимировна
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
(г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СДАЧИ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» VI СТУПЕНИ СТУДЕНТАМИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов сдачи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» VI ступени студентами Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. После сдачи комплекса ГТО было проанализировано 724 результата у 84 студентов (52 девушки и 32 юноши). Анализ полученных данных показал, что у девушек и юношей слабыми оказались результаты следующих тестов: метание спортивного снаряда весом 500 и 700гр., плавание на 50м и стрельба из пневматической винтовки из положения сидя с опорой локтей о стол.

Ключевые слова: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», студенты, испытания (тесты).

Annotation. The article presents the analysis of the results of passing the all-Russian sports complex "Ready for labor and defense" of the VI degree students of the Saint-Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. After the completion of the complex TRP was analyzed 724 result, 84 students (52 girls and 32 boys). Analysis of the data showed that girls and boys turned out to be weak the results of the following tests: throwing sports projectile weighing 500 and 700g., swimming 50m and air rifle shooting from a sitting position with a support of elbows on the table.

Keywords: The all-Russian sports complex "Ready for labor and defense", students, testing (test).

Введение. В 1927 году создается самая крупная организация – Общество содействия обороне, авиационному и химическому строительству (ОСОАВИАХИМ). Образовалось это Общество путем слияний и реорганизаций нескольких военно-спортивных объединений в СССР.

В 1931 году вводится Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО). Он становится нормативной и программной основой системы физического воспитания для всей страны. Основное содержание комплекса ГТО было ориентировано на качественную физическую подготовку сотен миллионов советских людей [4].

Комплекс ГТО становится очень быстро популярным среди населения и, особенно среди молодежи, благодаря общедоступности физических упражнений, их очевидной пользы для укрепления здоровья и развития навыков и умений, необходимых в повседневной жизни.

В 1931 году значкистами ГТО стали 24 тысячи физкультурников. С каждым годом количество их росло и к весне 1935 года достигло 1,2 миллиона человек.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является ознакомление педагогической общественности со структурой организации педагогической практики студентов педвузов.

Изложение основного материала статьи. По данным энциклопедического словаря, педагогическая практика – это организационная форма обучения в педагогических институтах и университетах, имеющая своей целью научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, а также способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе в области педагогических наук [11, с. 207]. По другим источникам, практика – это процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в которой преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределения студентов в различных профессиональных ролях, и формируется потребность самосовершенствования в профессиональной деятельности [7, с. 4].

Профессионализм деятельности преподавателя иностранного языка состоит в том, что он, владея знаниями о языке и аутентичной иноязычной речью (в современных терминах – иноязычной коммуникативной компетенцией), способен и умеет устанавливать контакт со своими учениками и поддерживать его для того, чтобы помочь им не столько овладеть иноязычными средствами выражения мысли, сколько способами ее формирования и формулирования на иностранном языке [5, с. 4]. Именно формирования и формулирования мысли. Еще Я. А. Коменский писал, что изучение языков должно идти параллельно с изучением вещей, «чтобы мы учились выражать мысль постольку, поскольку мы понимаем предметы. Ведь мы формируем людей, а не попугаев» [2, с. 397].

Надо сказать, что педагогика не сразу пришла к пониманию данного тезиса. Изучение иностранных языков в России известно со времен Киевской Руси (XI-XII веков). Т. Э. Розенталь исследовала этот феномен, изучая исторические фолианты 1895-1912 гг. [6, с. 181-184]. В частности, она отмечает, что первоначально знание языков приобреталось путем живого общения с чужеземцами. В XII-XVI веках изучались, в основном, греческий и латинский языки. В первой половине XVIII века распространяется изучение голландского, немецкого и позднее французского языков. Преподавателями были носители языков, которые специально не обучались искусству преподавания своих родных языков. Лишь в конце XVIII века возникла потребность в профессиональных педагогах, но организованной подготовки учителей вплоть до 60-ых годов XIX века не существовало [1]. Вместе с тем, зарождение предмета «иностранный язык» относят к XVIII веку, к моменту выхода трактата «Способ учения», подготовленного в 1771 г. коллективом профессоров Московского университета. Документ это свидетельствует о высокой педагогической культуре преподавателей и больших достижениях в обучении иностранным языкам. В «Способе учения» подробно излагается, как и что нужно задавать на дом, как нужно опрашивать в классе, как не допускать забывания и возбуждать в учащихся «прилежание и ревность к учению» [1, с. 60].

В источниках представлен прообраз педагогической практики. Студенты-кандидаты делили класс на две группы: monitors (способные) и monendi (слабые). Урок начинался с объяснений всем ученикам темы. Затем учитель

вызывал на середину зала monitors и испытывал их, поняли ли, усвоили ли они новый материал. Затем monitors, становясь каждый отдельно на свободное место учебной залы, подзывал себе monendos и испытывал их в усвоении урока, объясняя непонятое по указанию студента-кандидата [6].

В советское время педагогическая практика становится одним из важных компонентов профессиональной подготовки будущих учителей в вузе. Исследователь университетского образования Ш. Х. Чанбарисов отмечает, что особенность того периода развития педагогического образования заключалась в том, что на практику смотрели как на «школу развития у студентов навыков общественно-политической работы», а также как на способ сохранения у них «чистоты пролетарского мировоззрения» [10, с. 238].

Постепенно общество пришло к осознанию того, что практика должна ввести студента в понимание той среды и тех условий, в которых ему придется работать.

Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский обсуждая задачи организации педагогической практики в университет, отмечают, что любой выпускник университета по роду своей профессиональной деятельности непосредственно после окончания университета должен будет выполнять в том числе и педагогические функции либо в качестве основных (работа в общеобразовательных школах, средних специальных и высших учебных заведениях), либо в качестве неосновных и вспомогательных (исследовательская, административная работа) [4, с. 3].

Автор данной статьи в 1990 г. под руководством В. И. Гинецинского защитила диссертацию на тему «Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете», в которой в числе других решалась задача оптимизации педагогической практики студентов, будущих учителей иностранного языка за счет более четкой организационной структуры практики и содержательного наполнения, связанного с обучением студентов взаимодействию, установлению контакта с обучающимися [8]. В ходе исследования было установлено, что: 1) успешность педагогической деятельности учителя определяется уровнем сформированности у него коммуникативных умений [3]; 2) несформированность коммуникативных умений выпускников педвузов ведет к низкой профессиональной устойчивости; 3) действенность практики оценивается в числе других параметров и по сформированности у студентов навыков и умений широкого социально-профессионального общения с людьми; 4) у студентов с высокой степенью социальной активности сформированность пяти компонентов педагогического мастерства (коммуникативный, конструктивный, гностический, проектировочный, организаторский) выше, чем у студентов с низкой степенью активности.

Структура организации педагогической практики известна. Она состоит из трех компонентов:

I. Инструктивное совещание студентов и преподавателей.

II. Непосредственная педагогическая практика студентов и руководство их деятельностью (планирование, наблюдение, анализ) преподавателей.

III. Итоговая конференция по педагогической практике в школе и на факультете.

I. Основными функциями инструктивных совещаний являются: информативная (сообщаются базы практики, сроки ее проведения, цели,

Выводы. Вовлечение женщин первого зрелого возраста в занятия физическими упражнениями выступает одной из актуальных проблем отечественной системы оздоровительной физической культуры. Эффективность решения этой проблемы зависит от уровня сформированности у женщин мотивации, побуждающей и направляющей к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Выявленные нами знания о сущности, содержании и уровнях развития физкультурно-оздоровительной мотивации определяют содержание и технологию педагогических воздействий, направленных на ее формирование в процессе занятий женщин в фитнес-клубах.

Литература:

1. Артемов, С. В. Запросы и потребности населения как базовый фактор планирования развития физической культуры и спорта городского района: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / С. В. Артемов. – М., 1990. – 24 с.

2. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.

3. Грец, И. А. Индивидуальное программирование занятий оздоровительной физической культурой для женщин 30-40 лет: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / И.А. Грец. Малаховка, 2001. - 24 с.

4. Драндров, Г. Л. Теоретические и организационно-методические основы формирования готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности: монография / Г. Л. Драндров. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2007. – 355 с.

5. Иваненко, О. А. Комплексная методика занятий по оздоровительной аэробике с женщинами молодого возраста: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. А. Иваненко. – Челябинск, 2002. – 24 с.

6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.

7. Ишанова, О. В. Комплексная методика занятий оздоровительной аэробикой с женщинами 25 - 35 летнего возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Ишанова. – Волгоград, 2008. – 23 с.

8. Козина, Г. Ю. Физкультурно-оздоровительная деятельность как социальный фактор формирования здоровья современной студенческой молодежи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. Ю. Козина. – Пенза, 2007. – 183 с.

9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студ. вузов / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

10. Мунтян, В. С. Основы формирования физкультурно-оздоровительной компетентности / В. С. Мунтян // Физическое воспитание студентов. – 2012. - № 6. – С. 80-83.

11. Панков, В. А. Физическая культура и спорт в здоровом образе жизни женщины / В. А. Панков // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 6. – С. 20-22.

12. Пикурова, А. Г. Комплексное использование средств двигательной реабилитации в оздоровительных занятиях с женщинами 30-45 лет: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Г. Пикурова. – Смоленск, 2004. – 24 с.

13. Пилоян, Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилоян. - М.: Физкультура и спорт, 1984. - 112 с.

Он обеспечивает реализацию физкультурно-оздоровительной мотивации в физических упражнениях, составляющих содержание физкультурно-оздоровительной деятельности.

Развитие физкультурно-оздоровительной мотивации осуществляется через развитие ее компонентов:

усиление силы внутренних личностно-значимых мотивов;

повышение глубины и полноты знаний психофизиологических закономерностей и механизмов воздействия физкультурно-оздоровительной деятельности на удовлетворение потребностей человека, повышение адекватности самооценки своих возможностей, уровня притязаний и ожидаемых отношений со стороны ближайшего социального окружения;

рост количества усвоенных физических упражнений и качества их выполнения, развитие связанных с их выполнением физических качеств; рост количества усвоенных способов организации физкультурно-оздоровительной деятельности.

С учетом уровня развития этих компонентов выделяются три уровня развития физкультурно-оздоровительной мотивации:

1) противоречивый, несложившийся - доминируют внешние мотивы физкультурно-оздоровительной деятельности (следование моде, материальное стимулирование со стороны предприятий, желание не отстать от подруг и т.п.); имеются знания отдельных фактов положительного влияния физкультурно-оздоровительной деятельности на удовлетворение потребностей, занижены самооценка своих возможностей, уровень сформулированных и принятых целей, ожидаемых оценок со стороны других людей; усвоение не более 1/3 необходимых физических упражнений на уровне двигательных умений и навыков, показатели развития физических качеств ниже среднего нормативного уровня, самоконтроль процесса и результатов физкультурно-оздоровительной деятельности на уровне обычного самонаблюдения;

2) ситуативно-обусловленный - воздействие внутренних мотивов обусловлено преимущественно ситуативными условиями физкультурно-оздоровительной деятельности (близостью к месту жительства, удобным расписанием, низкой стоимостью абонемента., самочувствием, настроением и т.п); имеются знания фактов и лежащих в их основе психофизиологических закономерностей влияния физических упражнений на удовлетворение потребностей; адекватная самооценка возможностей, уровня сформулированных и принятых целей, ожидаемых оценок со стороны других людей: усвоение до 2/3 от общего объема физических упражнений на уровне двигательных умений и навыков, показатели развития физических качеств на среднем нормативном уровне, умение измерять и оценивать отдельные результаты физкультурно-оздоровительной деятельности;

3) личностно-обусловленный - доминируют внутренние мотивы; имеются знания фактов, психофизиологических закономерностей и механизмов влияния физических упражнений на удовлетворение потребностей; самооценка своих возможностей, уровня сформулированных и принятых целей, ожидаемых оценок со стороны других людей немного завышена; освоено более 2/3 от общего объема физических упражнений на уровне двигательных умений и навыков, показатели развития физических качеств на среднем нормативном уровне, умение вносить коррекции в физкультурно-оздоровительную деятельность с учетом измерения и оценки ее результатов.

задачи, содержание, формы управления и контроля, форма отчетности о результатах практики) и ориентирующая и стимулирующая функции, которые проявляются в пробуждении у студентов интереса к профессии, к творчеству, экспериментированию, самовоспитанию, самообразованию.

II. Содержание педагогической практики включает приобретение опыта самостоятельной организации жизни и деятельности коллектива учащихся; овладение формами, методами, средствами обучения и воспитания обучающихся в ходе работы в качестве учителя-предметника и помощника классного руководителя или куратора; взаимопосещение практикантами уроков с последующим методическим и психологическим анализом с помощью группового руководителя. В частности, использовалась следующая схема наблюдения студента-практиканта за собственной педагогической деятельностью.

Как я организую начало урока? Каков мой тон обращения с учащимися: уважительный, доброжелательный, доверительный, заинтересованный, угрожающий, раздражительный, поощрительный, с негативной оценочной окраской?

Является ли моя речь доходчивой, доступной для понимания, эмоциональной, информативной, воздейственной, монотонной?

Каково физическое расположение учителя и учащихся на уроке? Противопоставляю ли я себя классу, группе? Отхожу ли от доски? Сажусь ли за парту? Как сказывается мое и их физическое расположение на поддержании рабочей обстановки на занятии, на создании благоприятного психологического микроклимата, доброжелательной атмосферы?

Как я исправляю ошибки учащихся? С помощью повторов, переспроса, подсказки в нужный момент или посредством критики, агрессивных выпадов, насмешливых комментариев?

Повторяются ли ошибки одного в назидание другим? Надо ли это делать? Привлекаются ли учащиеся к исправлению ошибок? В какой форме? Доброжелательной или злорадной?

Какие средства я использую для привлечения внимания учащихся: жесты, мимику, улыбку, повышение или понижение тона голоса, парадоксальные утверждения? Обращаюсь ли к ученикам по именам?

Какова моя речь на уроке? Подражают ли мне мои ученики? Как часто я использую повелительное наклонение (команды, приказы), модальные высказывания, реплики поощрения, стимулирующие, реагирующие, организующие, контролирующие? Какие именно?

Являются ли они нормативными, жаргонными, диалектными? Чему я отдаю предпочтение: репликам с негативной или с позитивной оценочной окраской? Критике или поддержке?

Чья речь звучит чаще на уроке: моя или учеников? Кто говорит больше? Кто должен больше говорить на уроке? Говорят ли учащиеся громко или тихо?

Какие организационные формы работы учащихся я преимущественно использую на уроке и в каком отношении: индивидуальную, парную, фронтальную, групповую, коллективную, индивидуально-групповую? Чему отдают предпочтение ученики и почему?

Какие средства и приемы я использую для снятия трудностей понимания содержания урока: опорные конспекты, дидактические карточки, таблицы, карты, доску, РС ТСО, паралингвизмы в речи, невербальные средства (жесты)?

Какие средства и приемы я использую для преодоления утомления учащихся: игры, песни, юмор, физкультпаузу, смену видов деятельности? Чему именно отдают предпочтение учащиеся?

Пытаюсь ли я вводить личностные аспекты во взаимодействие с учащимися? Рассказываю ли я им о себе и своих друзьях? Всегда ли я понимаю эмоциональное состояние своих учеников на уроке: возбуждение, смех, страх, слезы? Как я реагирую на нестандартные ситуации?

Пытаюсь ли я избегать стереотипных психологических установок по отношению к учащимся? Удается ли мне блокировать свои отрицательные ощущения на уроке? Каково выражение моего лица?

Умею ли я управлять своим эмоциональным состоянием? Что для этого надо делать?

Как я организую конец урока? В каком эмоциональном состоянии мои ученики уходят с моего урока? Ждут ли они следующей встречи со мной? Жду ли я встречи с ними с радостью?

Заканчиваю ли я урок на высокой положительной эмоциональной ноте? Чувствую ли я удовлетворение от урока? А они? [9, с. 53-54].

III. Итоговые конференции также носят обучающий характер. Их задача: пробуждение эмоционально-оценочного отношения у студентов к педагогической деятельности, формирование интереса к анализу деятельности, развитие рефлексии как профессионально-значимого качества. Система организации итоговых конференций включает следующие этапы:

1. Отчет студентов о результатах педагогической практики: проблемы, трудности, достижения;
2. Анализ педагогической деятельности студентов групповым руководителем, школьным учителем, классным руководителем;
3. Художественный отчет групп о практике (вариант «КВН» или студенческого «капустника»);
4. Научно-практическая конференция студентов по проблемам учебно-воспитательной работы. Докладчики готовят презентацию, иллюстрирующую путь к педагогическому мастерству, приглашают своих учеников для проигрывания фрагментов уроков;
5. Заключительное слово руководителей педагогической практики;
6. Разное. Выступление студентов, участие в групповой дискуссии и трудности педагогической работы. Выставка педагогической литературы. Выставка дидактических материалов.

Итоговая конференция по педагогической практике проходит в форме групповой дискуссии. Ситуация групповой дискуссии стимулирует и актуализирует глубинные ассоциации, заставляет участников высказать то, чего они не могут сформулировать в других условиях. Этому способствует эмоционально заразительная атмосфера интеллектуального соперничества в ходе дискуссии. Е. С. Кузьмин и Ю. Н. Емельянов отмечают, что ситуации дискуссии предполагает ослабление субординационного контроля и провоцирует участников на спонтанные реакции. Это позволяет принять такое решение, которое выступает в форме группового суждения, разделяемого если не всеми, то большинством членов группы. Последнее и обусловливает внушающее и убеждающее воздействие дискуссии на мнение участников.

В цели групповой дискуссии по итогам педагогической практики входит:

оказывают существенное воздействие на возникновение, развитие и функционирование мотивации.

С учетом представленных выше подходов к раскрытию сущности и содержания мотивов и мотивации физкультурно-оздоровительной деятельности нами уточнена сущность понятия «физкультурно-оздоровительная мотивация».

Она определяется нами как психическое состояние установки человека, которое обусловлено переживанием потребностей, удовлетворяемых физкультурно-оздоровительной деятельностью, знаниями в области этой деятельности, самооценкой своих возможностей в отношении этой деятельности, критериями удовлетворительного достижения ее целей, ожидаемыми оценками других людей процесса и результатов деятельности, и определяет содержание и уровень проявляемой им психической и физической активности в конкретных жизненных ситуациях.

В ее содержании выделяются три взаимосвязанных структурных компонента: мотивационный, когнитивный и поведенческий.

Мотивационный компонент включает:

внутренние процессуальные мотивы, связанные с потребностями в двигательной активности и в общении (межличностных контактах);

внутренние результативные мотивы, связанные с потребностями в здоровье, во внешнем самоутверждении – внешняя телесная привлекательность, физическая подготовленность, в подготовке к профессиональной деятельности:

внешние мотивы, удовлетворение которых предполагает в качестве необходимого условия включение в занятия оздоровительной физической культурой.

Он выполняет функции побуждения к физкультурно-оздоровительной деятельности, от него зависит сила мотивации и ее устойчивость к действию внутренних и внешних ситуативных факторов.

Когнитивный компонент включает знания человека:

о фактах, психофизиологических закономерностях и механизмах воздействия физических упражнений на удовлетворение значимых для человека потребностей;

самооценку своих возможностей по отношению физкультурно-оздоровительной деятельности;

субъективных критериев удовлетворительного достижения целей собственной физкультурно-оздоровительной деятельности;

ожидаемых оценок процесса и результатов своей физкультурно-оздоровительной деятельности со стороны других людей.

Он обеспечивает регулирование физкультурно-оздоровительной деятельности по содержанию и уровню проявляемой психической и физической активности.

Поведенческий компонент включает:

владение способами физкультурно-оздоровительной деятельности на уровне умений и навыков;

уровень развития физических качеств, обеспечивающих выполнение физкультурно-спортивной деятельности;

владением способами организации физкультурно-оздоровительной деятельности.

результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь - может быть уже в совсем иных, изменившихся условиях» [9, 11].

Возникновение потребностей в физкультурно-оздоровительной деятельности связано Г. Л. Драндровым [4] с нарушением динамического равновесия на разных уровнях взаимодействия человека и внешней среды.

В соответствии с этим критерием автором выделяются потребности:

в двигательной активности (уровень физиологических систем);

в физическом и психическом здоровье (уровень человека как индивида);

в общении (уровень человека как личности);

во внешнем самоутверждении через телесную привлекательность (уровень человека как личности);

в повышении эффективности профессиональной деятельности (уровень человека как субъекта деятельности).

Субъективные психические образы предметов и способов действия, обеспечивающих удовлетворение этих потребностей, выступает для человека в качестве мотивов физкультурно-оздоровительной деятельности.

Из выше сказанного можно констатировать, что мотивы физкультурно-оздоровительной деятельности различаются по степени осознанности, содержанию, силе, устойчивости.

Физкультурно-оздоровительная деятельность побуждается совокупностью взаимодействующих между собой мотивов. Мотивы, занимающие в этой структуре по своей значимости доминирующее место, направляют деятельность и придают ей личностный смысл.

Мотивация рассматривается как особое психическое состояние, формирующееся под влиянием внешних ситуативных условий и мотивов личности. Она обусловливает возникновение, развитие и функционирование психических процессов побуждения и направления поведенческой активности человека в данный момент времени.

Мотивы и мотивация характеризуют соответственно устойчивые и динамические компоненты мотивационной сферы личности. Мотивация обусловлена личностной значимостью воспринимаемой человеком ситуации поведения и деятельности, самооценкой своих возможностей, субъективными критериями достижения цели, мировоззрением, представлениями личности о себе, ожидаемыми оценками других людей, прогнозом изменения среды и последствий [9, 13].

В проявлении мотивации выделяются внутренняя и внешняя организованная мотивация при учете значимости и действенности мотивов.

На способность человека к мотивационной саморегуляции своего поведения и деятельности оказывают существенное влияние сила, осознанность, смысловая значимость, интегрированность, целостность, эмоциональная устойчивость и ситуативная независимость мотивации.

На степень удовлетворённости личности влияют функционирование и развитие мотивации, своим жизненным положением, возможностью сделать окончательный выбор в конкретной ситуации, степень реализации значимых и ожидаемых целей, относительная значимость внутренних и ситуативных факторов, способность к самовнушению и самоубеждению.

Рассматривая мотивацию как психическое состояние, оно оказывает существенное влияние на все структурные образования личности: способности, направленность, характер. При этом свойства личности

1. Сформулировать необходимые теоретические выводы на основе обобщения накопленного педагогического опыта;

2. Через вербализацию впечатлений о педагогической практике и переживаний опыта коммуникативного взаимодействия с обучающимися способствовать переосмыслению и их переходу на более высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности;

3. Развивать компетенции коммуникативного взаимодействия в процессе групповой дискуссии;

4. Развивать умения публичного выступления.

Предметом дискуссии становятся проблемные ситуации из педагогической практики студентов. Процедура групповой дискуссии аналогична процедуре брейн-сторминга – творческого метода, переводящего студента в положение субъекта деятельности и позволяющего сделать процесс обсуждения не только способом исследования проблемы, но и средством обучения технике коммуникативного взаимодействия [9, с. 55].

Выводы. Такова в общих чертах организационная структура педагогической практики, которая при соблюдении предложенного алгоритма и более современном содержательном наполнении обеспечит перевод студентов на более высокий уровень владения профессиональной компетентности, которая на начальном этапе находится на уровне репродукции (подражания). Педагогическая деятельность – это деятельность творческая, которая обеспечивается через саморазвитие, самосовершенствование, что возможно при мобилизации интеллектуальных и нравственных резервов личности педагога. Но это тема другой статьи.

Литература:

1. Бобровникова В. К. Из истории преподавания иностранных языков в России / В. К. Бобровникова, Н. В. Юдина // Иностранные языки в школе. – 1949. - № 4. – С. 56-57.

2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Минпрос РСФСР, 1955. – 651 с.

3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.

4. Кузьмина Н. В. Педагогическая практика: методические указания / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 72 с.

5. Михалевская Г. И. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: научно-методическое пособие / Г. И. Михалевская, Г. С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995, 1995. – 92 с.

6. Розенталь Т. Э. Из истории преподавания иностранных языков в России / Т. Э. Розенталь // Женщины в меняющемся мире: история и современность: материалы науч.-практич. конф. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. - С. 181-184.

7. Социально-педагогическая практика: методические рекомендации / Сост. Сунцова А. С., Костина Н. М., Богомолова Т. М. - Ижевск: УдГУ, 2006. – 38 с.

8. Трофимова Г. С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Трофимова Галина Сергеевна. – Л.: ЛГУ, 1990. – 191 с.

9. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 116 с.

10. Чанбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы / Ш. Х. Чанбарисов. – М.: Высшая школа, 1988. – 72 с.

11. Щукин А. Н. Лингводидактический словарь: более 200 ед. / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

Педагогика

УДК:378.147

кандидат психологических наук Утюганов Алексей Анатольевич
Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности военно-профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии, раскрывается ее просоциальный и деонтологический характер. Дается общая характеристика профессионально-важных качеств офицеров национальной гвардии. Обосновывается центральное место системы ценностно-смысловых ориентаций личности в структуре ПВК офицеров национальной гвардии, детально характеризуется ее мировоззренческая, идентификационная и адаптационная функции. Выделяются и описываются конкретные терминальные и инструментальные ценности, отвечающие задачам деятельности офицеров национальной гвардии. Аргументируется приоритетная значимость формирования профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций личности в процессе подготовки курсантов вузов национальной гвардии.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, профессионально-важные качества, военно-профессиональная деятельность, профессия офицера, национальная гвардия, военный вуз, курсанты.

Annotation. This article discusses the features of the professional activities of military officers, National Guard troops, reveals its prosocial′nyj and deontological nature. Provides a general description of the vocational and essential qualities of officers of the National Guard. Justifying the central place system value semantic orientations of the personality structure of the LOAC officers of the National Guard, is characterized by its worldview, identification and adaptive functions. Identifies and describes specific terminal and instrumental values that meet the objectives of the activities of the officers of the National Guard. Argues the importance of formation of professional system priority value semantic orientations of the individual in the process of preparing cadets universities National Guard.

Keywords: value-orientation vocational meaning important qualities, military and professional activity, occupation, National Guard officer, military college, cadets.

Введение. Как известно, ценностно-смысловые ориентации личности формируются, трансформируются и выражаются в процессе реализации учебной или профессиональной деятельности. При этом, как справедливо

Физкультурно-оздоровительная деятельность по Козиной Г. Ю. [8] определяется, как проявление двигательной активности человека, как социальный процесс, выражающийся в физических действиях и оздоровительных процедурах, способствующих укреплению здоровья, овладению физической культурой, формированию ценностей, повышающих эффективность трудовой и иной социальной деятельности человека.

Результаты многих исследований [3, 5, 7, 8, 11, 12 и др.] говорят о том, что женщины первого зрелого возраста, ведущие здоровый образ жизни и не прекращающие тренировок, практически не уступают молодым женщинам в уровне развития функциональных возможностей и физических качеств, у них наблюдаются показатели телосложения, свойственные молодым женщинам.

Тем не менее, для большинства современных женщин физическая активность не является неотъемлемой составляющей образа жизни [1, 5]. Как правило, только треть из тех, кто занимается физической культурой и спортом, составляют лица женского пола [11].

Большинство женщин, этого возраста, отличается нейтральным (безразличным) отношением к занятиям физическими упражнениями, что обусловлено низким уровнем развития физкультурно-оздоровительной мотивации [7].

Поэтому эффективные занятия оздоровительной физической культурой должны быть направлены не только на улучшение или сохранение функциональных возможностей организма женщин, но и на формирование у них устойчивых мотивов и потребностей в физической активности.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: выявить и научно обосновать педагогические условия формирования физкультурно-оздоровительной мотивации у лиц женщин первого зрелого возраста в процессе занятий в фитнес-клубе.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы; анкетный опрос; методы психодиагностики; педагогическое тестирование; педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Методологической основой исследования выступали системный, акмеологический и деятельностный подходы. При решении задачи исследования мы опирались на концептуальные положения психологической теории деятельности, теории и методики оздоровительной физической культуры, психологических теорий личности, на научные труды в области мотивации поведения и деятельности. Основным методом организации исследовательского поиска выступал теоретический анализ литературных данных и собственного педагогического опыта работы в качестве тренера-инструктора фитнес-клуба.

Результаты исследования и их обсуждение. Физкультурно-оздоровительная деятельность характеризуется качественным своеобразием потребностей и мотивов, побуждающих и направляющих человека к ее осуществлению. Это вытекает из утверждения отечественного психолога А. Н. Леонтьева о том, что за соотношением деятельностей открывается соотношение мотивов. Автор в связи с этим писал: «Реально мы всегда имеем дело с особенными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в

Педагогика

УДК 796.88

кандидат педагогических наук, профессор Черняев Александр Антонович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ВЫЯВЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ЖЕНЩИН ПЕРВОГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА ПРИ ЗАНЯТИИ В ФИТНЕС-КЛУБАХ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы формирования у женщин первого зрелого возраста физкультурно-оздоровительной мотивации, раскрываются ее сущность и содержание в виде мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов, качественно характеризуются уровни их развития.

Ключевые слова: женщины, первый зрелый возраст, мотивы, мотивация, физкультурно-оздоровительная деятельность, уровни развития.

Annotation. This article explains the importance of the problem of formation women`s first mature age sports and recreation motivation, reveals its essence and content in the form of motivational, cognitive and behavioral components, levels of their development are qualitatively characterized.

Keywords: women, the first mature age, motives, motivation, sports and recreation activities, levels of development

Введение. Важнейшим принципом современной системы физического воспитания выступает оздоровительная направленность. Суть данного принципа заключается в том, что физическая культура должна содействовать укреплению здоровья, с одной стороны, повышая функциональные возможности организма, его работоспособность и сопротивляемость неблагоприятным воздействиям, с другой, компенсируя недостаток двигательной активности, возникающей в условиях современной жизни (1, 5, 13).

Поэтому одним из самых больших достижений начиная с 80 годов XX века в области физической культуры и спорта, является всемирное признание занятий физическими упражнениями в качестве превентивного и профилактического средства в поддержании здоровья.

Здоровье нации во многом определяется здоровьем женщины, сохранность и поддержание которого составляет задачу общегосударственной важности. Между тем исследования многих авторов свидетельствуют об устойчивой тенденции к снижению состояния здоровья и физической работоспособности женщин первого зрелого возраста.

По убеждению В. К. Бальсевича [2] наблюдаемое с возрастом снижение функциональных и физических возможностей организма женщин в основном обусловлено социально-экономическими факторами, а не генетической программой естественного старения организма. При здоровом образе жизни, предполагающем занятия оздоровительной физической культурой, негативные изменения, происходящие в организме в процессе онтогенеза, могут быть значительно компенсированы.

отмечают М. С. Яницкий и А. В. Серый, ценностно-смысловые ориентации личности и осуществляемая ей деятельность тесно взаимообусловлены – как содержание деятельности определяет характер и направленность системы ценностно-смысловых ориентаций личности, так и личностные смыслы и ценностные ориентации, в свою очередь, оказывают воздействие на отношение к профессии, определяя особенности профессионального видения мира [30, с. 147].

Особым видом деятельности является воинская деятельность и, в частности, военно-профессиональная деятельность офицеров войск национальной гвардии. По общему определению А. С. Калюжного, военно-профессиональная деятельность – это «активность военнослужащего, проявляемая во взаимодействии со специфической (военной) средой, в которой он достигает сознательно поставленные цели, возникшие в результате появления у него определенных военно-профессиональных потребностей» [6, с. 26]. По словам автора, в военной педагогике и психологии деятельность офицера рассматривается одновременно в двух различных аспектах: военно-специальном и военно-административном. В первом случае внимание акцентируется на выполнении тех или иных специфических военно-профессиональных функций, а во втором – на осуществлении руководящих, командирских обязанностей, включающих, в частности, воспитание и психологическую подготовку подчиненных [там же, с. 27]. Очевидно, что деятельность офицера охватывает весьма широкий спектр должностных функций и, по существу, представляет собой сложную систему, объединяющую целый ряд самостоятельных видов военно-профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Определить место и роль ценностно-смысловых ориентаций личности в системе профессионально-важных качеств офицеров войск национальной гвардии. Сформулировать положение о деятельности системы ценностно-смысловых ориентаций в структуре ПВК офицеров войск национальной гвардии.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Федеральным законом от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации», общей задачей национальной гвардии является обеспечение государственной и общественной безопасности, а также защита прав и свобод человека и гражданина. В рамках выполнения этой задачи военнослужащие войск национальной гвардии осуществляют следующие основные функции: охрана общественного порядка; охрана важных государственных объектов; противодействие терроризму и экстремизму; обеспечение режима чрезвычайного положения; участие в обороне Российской Федерации и т.д. [26]. Тем самым военно-профессиональная деятельность офицеров войск национальной гвардии включает большой круг достаточно разноплановых должностных обязанностей.

Как показывают современные педагогические исследования, несмотря на своеобразие каждого из видов военно-профессиональной деятельности офицера, все они обладают рядом общих признаков [11]. К числу таких универсальных признаков наиболее часто относят совокупность характеристик, объединяемых понятием «особые условия деятельности». Так, В. В. Собольников, говоря о деятельности сотрудников правоохранительных органов, по своим задачам направленной на обеспечение безопасности граждан, общества и государства, указывает на ее специфичность,

обусловленную особыми условиями, которые заключаются в ее осуществлении в экстремальных ситуациях и, соответственно, в формировании негативных функциональных состояний, таких как стресс и фрустрация [22]. В. И. Осёдло, рассматривающий особые условия в качестве базовой особенности военно-профессиональной деятельности, также указывает на то, что они выступают факторами риска нарушения психических состояний и негативной трансформации личностных свойств офицера [15]. В этой связи личностная устойчивость к такого рода факторам выступает условием эффективности профессиональной деятельности офицера.

Другим общим признаком военно-профессиональной деятельности офицера выступает ее просоциальный характер и, соответственно, долженствование, высокая степень социальной регламентированности и нормативности, требование осознанного соблюдения установленных норм и правил деятельности [11]. Как указывают в аналогичном контексте В.А. Беловолов и соавторы, в современных социокультурных условиях деятельность офицера, направленная на сохранение российского государства и обеспечение безопасности его граждан, закономерно базируется на аксиологических, ценностных основаниях [1]. Д. И. Карабаш и Е. А. Щуров отмечают также, что профессиональная деятельность сотрудника правоохранительных органов имеет своей целью, в частности, формирование гуманистического сознания отдельных индивидов, социальных групп и общества в целом на основе индивидуальной системы ценностей [7]. Соответственно, особой, отличительной характеристикой военно-профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии является ценностно-смысловая детерминированность и направленность, определяющая ее деонтологический характер.

Как известно, любая профессиональная деятельность реализуется на основе профессионально-важных качеств личности. А. В. Карпов понимает под профессионально-важными качествами (ПВК) индивидные и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации соответствующей деятельности. Им выделяются четыре группы ПВК, в совокупности определяющие профессиональную пригодность человека к выполнению рассматриваемой деятельности: абсолютные (минимально необходимые, обязательные, нормативные); относительные (желательные, «наднормативные»); мотивационные (определяющие готовность к реализации профессиональной деятельности); «анти-ПВК» (абсолютные или относительные противопоказания к данной деятельности) [14]. Тем самым ПВК представляют собой сложную систему, имеющую организованный и упорядоченный характер.

С. Ю. Григоров, В. Б. Лукин, С. Н. Ставицкий рассматривают систему ПВК офицера как сложную иерархическую структуру, в которой приоритетное место, по мнению авторов, занимает «личностная составляющая», отражающая требования военно-профессиональной деятельности и определяющая ее результативность на конкретной воинской должности [5]. По нашему мнению, наиболее важное место в системе ПВК личности для различных профилей военно-профессиональной деятельности занимает психологическая готовность к действиям в экстремальной, критической ситуации. Как справедливо пишет Ф. Е. Василюк, профессия, связанная с риском для жизни, когда «в критической ситуации нарушаются одновременно и психологическое будущее,

каждого из членов педагогического коллектива соответствуют целям образовательного учреждения, данная позиция является главной задачей управления образовательной системой;

принцип горизонтальных связей – помогает установить связи между каждым из членов педагогического коллектива;

принцип автономизации управления – один из самых важных инструментов демократизации управления, является одним из необходимых условий формирования групп линейных менеджеров (локальных руководителей внутри образовательного учреждения);

принцип постоянного обновления – помогает осуществить перевод образовательного учреждения в режим развития из режима функционирования. Данный принцип - это центральное руководящее положение для организации процесса освоения новых технологий и иных изменений в образовательном учреждении.

Представленные принципы системны, для осуществления эффективного управления каждый из них «работает» только при условии, что и остальные, взаимосвязанные с ним, также исполняются.

Выводы. Таким образом, менеджер в образовании является не только специалистом, профессионально выполняющим функции управления, но и профессионалом, учитывающим специфику школы как системы, где каждый управляет на своем уровне и является субъектом управления, имеет определенную ориентацию - профессионально работает с людьми. Область профессиональной деятельности менеджера - обеспечение рационального управления системой образования, организация систем управления в режиме развития, совершенствование управления в соответствии с тенденциями социально-экономического развития [4].

Литература:

1. Вазина К.Я., Петров Ю.Н. , Белиловский В.Д. Педагогический менеджмент – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.

2. Горюнова Л.В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 239 с.

3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в управлении педагогическими системами: учеб. пособие. – М.: Пед. общество России, 1999. – 429 с.

4. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – Москва: Новая школа, 1997.– 288 с.

5. Хафизова А.М. Педагогический менеджмент как особый вид управленческой деятельности // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3 – С. 93-94.

6. Челнокова Е.А. Тьютор как менеджер образовательного процесса. В сборнике: В мире научных открытий. Материалы X Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. Москва, 2013. – С. 110-113.

7. Шепель В.М. Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера. Издательство: Дом педагогики. 2000. – 260 с.

Иными словами, для организации необходим педагогический менеджмент, осуществляющий координаторскую функцию как основную.

Традиционная система принципов, отражающая организационно-производственную сторону управления в образовании, была существенно дополнена при внедрении идей педагогического менеджмента в практику образовательных учреждений [3].

С позиций педагогического менеджмента, Ю.А. Конаржевским выделены следующие управленческие принципы:

принцип уважения и доверия к человеку – выступает ведущим принципом педагога-менеджера, который отражен в убеждениях всех педагогов, мотивирующих их поведение, и пронизывающий функционирование педагогического коллектива и всего образовательного учреждения;

принцип целостного взгляда человека – вторая по важности позиция системы ценностей образовательного учреждения. Педагог-менеджер рассматривает всех членов педагогического коллектива как личность со всеми ее потребностями, целями, переживаниями и мотивами, которые педагог испытывает в процессе педагогической деятельности. Наряду с этим преподаватель рассматривает обучающегося как личность со всеми ее качествами и проявлениями;

принцип сотрудничества – педагог-менеджер помогает перевести управление с монологической на диалогическую основу, осуществить переход от коммуникации к непосредственному общению, от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям;

принцип социальной справедливости – рассматривает под собой определенное управление педагогическим коллективом, при котором все педагоги находятся наравне, а их взаимодействие с административным комплексом строится на основе понимания человека как цели управления, а не его средства;

принцип индивидуального подхода в управлении – подразумевает под собой учет руководителем индивидуальных особенностей каждого педагога, уровня его профессиональной подготовки, опыта и интересов;

принцип обогащения работы педагога – заключается в том, что руководитель стремится к разнообразию профессиональной деятельности педагога через побуждение профессионального интереса и поддержку профессиональной уверенности;

принцип личного стимулирования – помогает обеспечить личную заинтересованность педагога в работе, помогает принять определенные обязательства перед образовательным учреждением и коллективом;

принцип консенсуса – позволяет руководителю в условиях формирования у педагога индивидуальных взглядов и различных точек зрения привести коллектив к согласию, перевести ситуацию от конфронтации к сотрудничеству;

принцип коллективного принятия решения – является одним из инструментов демократизации управления, основанным на вере в нежелание людей быть вечными исполнителями;

принцип целевой гармонизации – рассматривает целесообразное управление и работу педагога-менеджера с целями, которое в результате помогает появлению целевой целостности в образовательном учреждении, то есть, найти такое положение, при котором личные, профессиональные цели

и смысл, и целостность жизни», предъявляет особые требования к личностным качествам, прежде всего – к ценностно-смысловой и мотивационной готовности к ее осуществлению [4, с. 129]. Очевидно, что в современных условиях сказанное в полной мере касается и военно-профессиональной деятельности офицера, предъявляющей высокие требования не только к его собственно профессиональным, но и к личностным, духовным и нравственным качествам.

В этой связи вполне закономерно, что особую значимость в системе ПВК офицера сегодня приобретают ценностно-смысловые компоненты. Так, исследование Шульдешова Л. С., Родионова В. А., Поршневой Е. Г., направленное на выделение профессионально-важных качеств офицера методом экспертного опроса, продемонстрировало отчетливую приоритетность ПВК, имеющих ценностно-смысловое содержание. Наибольшую значимость для офицера, по мнению экспертов, в настоящее время имеют такие качества, как верность присяге, патриотизм, профессионализм в своей области, ответственность и высокий моральный дух [28]. Анализ психологических характеристик, составляющих комплекс ПВК офицера, проведенный О. Р. Соколиковым, позволил выделить сходный перечень универсальных ПВК, общих для различных профилей военно-профессиональной деятельности, куда вошли патриотизм, преданность военной профессии, целеустремленность, дисциплинированность, ответственность и активность [23]. В. Н. Ромашин выделяет в структуре ПВК офицера психофизиологические, социально-психологические и нравственные качества, относя к последним гуманистическое мировоззрение, общественные идеалы, чувство долга, офицерскую честь, ответственность, патриотизм, коллективизм и готовность к взаимопомощи [18]. Военный информационный ресурс http://shtab.su конкретизирует перечень подобных нравственных качеств, профессионально необходимых офицеру, классифицируя их следующим образом:

- проявляющиеся по отношению к Родине: преданность своему Отечеству, патриотизм, верность воинскому долгу, самоотверженность;
- проявляющиеся по отношению к воинской деятельности: самообладание, мужество, стойкость, выдержка, смелость, решительность, дисциплинированность, инициативность и т.д.;
- проявляющиеся по отношению к другим людям: коллективизм, общительность, доброжелательность, терпимость, требовательность, справедливость, правдивость, порядочность;
- проявляющиеся по отношению к себе: самокритичность, требовательность к себе, скромность, чувство собственного достоинства и, как интегральная характеристика, включающая в себя все перечисленные выше, – офицерская честь [8].

Таким образом, выделяемые различными авторами ПВК офицера имеют глубоко личностный, отчетливый смысложизненный и ценностно-нормативный характер. В. А. Беловолов, Е. М. Левин и С. П. Беловолова в этой связи справедливо отмечают, что профессиональная деятельность офицера требует не только наличия способности эффективно выполнять должностные обязанности, но и внутреннего принятия соответствующего мировоззрения, системы норм и ценностей [2]. Как показывает И. В. Шевченко на примере служебно-боевой деятельности офицера внутренних войск, военно-

профессиональная деятельность, непосредственно направленная на защиту интересов общества и государства, в силу своего правоохранительного характера и высокой социальной ответственности еще в большей степени требует наличия сформированной системы ценностных ориентаций [27]. Это связано с тем, что специфика деятельности офицера правоохранительных органов, как и национальной гвардии, имеет выраженный деонтологический характер, определяющий значимость духовно-нравственных, морально-этических оснований его профессионально-важных качеств.

В своих работах А. В. Серый убедительно доказывает, что в структуре ПВК специалистов деонтологического профиля, реализующих свою профессиональную деятельность в системе «человек-человек», ценностно-смысловые ориентации занимают центральное место, выступая их связующим, интегрирующим звеном [20]. Современные педагогические исследования в полной мере подтверждают данное положение применительно к системе ПВК офицеров войск национальной гвардии. В частности, Д. В. Рябков, С. П. Беловолова и В. А. Беловолов аргументируют точку зрения, что ценностные ориентации выступают «стержневой» профессиональной характеристикой личности офицера, обуславливая успешность его служебно-боевой деятельности [19]. В. А. Беловолов и Р. В. Пивоваров, основываясь на концепции профессионально-педагогической культуры И. Ф. Исаева, также полагают, что «личностно-профессиональная развитость» офицера национальной гвардии основывается на ценностях и ценностных ориентациях, которые выступают устойчивыми ориентирами в его профессиональной деятельности [3]. На основании приведенного анализа проблемы содержания и структуры профессионально-важных качеств можно заключить, что сформированная и внутренне принятая система ценностно-смысловых ориентаций является интегрирующим и основным по своему значению компонентом в структуре ПВК офицера национальной гвардии, обеспечивая смысловое соответствие его жизненных целей и целей военно-профессиональной деятельности, определяя мотивационную готовность к ее реализации и итоговую эффективность.

Особое значение системы ценностно-смысловых ориентаций личности в эффективном осуществлении военно-профессиональной деятельности офицера национальной гвардии определяется выполняемыми ей функциями. В настоящее время является общепризнанным, что осознанные и принятые личностью ценности выступают источником и регулятором ее активности и основой нормативности поведения [16, с. 63]. Данная общая функция системы ценностно-смысловых ориентаций как основного социального регулятора активности личности обеспечивается выполнением ей ряда более частных функций. По нашему мнению, в военно-профессиональной деятельности система ценностно-смысловых ориентаций выполняет следующие наиболее важные функции: мировоззренческую, идентификационную и адаптационную, которые в целом соответствуют ценностям индивидуализации, социализации и адаптации в трехкомпонентной структурно-функциональной модели М.С. Яницкого, которые, согласно его концепции, отражают существование автономного, заимствованного и защитного уровней или «пластов» в индивидуальной ценностной системе, имеющих различное происхождение и значимость [29].

личности ребенка как организатора, советчика, «тренера, а не ментора» в образовательном, воспитательном процессе.

Готовность педагога к выполнению профессиональных функций, гармоничное единство социальных установок и психолого-педагогической подготовки характеризует педагога как субъекта менеджмента. Основополагающими в характеристике личности педагога выступают знания по дисциплине, эрудированность и методические компетенции.

Использование приёмов педагогического менеджмента предполагает умение педагога управлять педагогическими ситуациями, процессом социализации, учебно-познавательным процессом и поведением обучающихся, что выступает одним из главных компонентов деятельности современного педагога.

Содержание управленческой деятельности педагога как субъекта педагогического менеджмента находит отражение в выполняемых им функциях [5].

Выделим основные функции менеджера образовательного процесса:

информационно – аналитическая — проведение самоанализа личной управленческой деятельности; анализ информации по состоянию и развитию учебно-воспитательного процесса, уровня воспитанности обучающихся;

мотивационно – целевая — выбор цели деятельности, выявление стратегических и тактических задач; мотивирование педагогов и обучающихся на достижение цели; трансформация мотивов в мотивы – цели;

планово – прогностическая — создание программ по достижению цели; комплексно-целевое планирование;

организационно – исполнительская – проведение формирования и регулирования определённой структуры организованных взаимодействий для целесообразного достижения цели;

контрольно-диагностическая — фиксация соответствия функционирования и развития системы учебно-воспитательной работы на основе соответствия общегосударственным требованиям, нормативам;

регулятивно – коррекционная — коррекция оперативными способами, средствами и воздействиями в процессе управления педагогической системой с целью стабилизации её на запланированном уровне.

В современном менеджменте крайне важна роль функции координации. Можно предположить, что именно координационная функция пронизывает все остальные. Но на практике координационная деятельность менеджера зачастую приобретает вполне специфический характер, требуя много времени, сил, специальных навыков, владения специальными инструментами, координатами. Чем же является координация с точки зрения педагогического менеджмента?

Координация – это обеспечение согласованности действий всех звеньев управления и поддержание устойчивого режима работы компании.

Педагогический менеджмент характеризует направленность на интересы, потребности, мотивы субъектов образовательного процесса.

Современный образовательный процесс может обойтись без преподавателя, который не склонен к принятию самостоятельных решений и привык действовать согласно инструкции. Социуму необходим организатор учебного процесса, человек, способный находить решения актуальных проблем, которые возникают в процессе деятельности обучающегося [6].

Противоречия и исследования» (Австралия, 1991); У. Раста «Руководство по менеджменту для учителей» (Англия, 1985).

Происходившие в обществе постоянные и часто резкие изменения в социально – экономической жизни вынуждали исследователей и образованные организации в 80-90-х годах и особенно в начале 90-х годов обращаться к методам стратегического планирования и управления развитием.

Таким образом, теория управления образованием за рубежом – это интенсивно развивающая, практико-ориентированная область научного знания, активно ассимилирующая общеуправленческие подходы и разрабатывающая на их основе специальные модели и методы для повышения эффективности управленческой деятельности в сфере образования.

Цель педагогического менеджмента – оптимизация управления образовательным учреждениям. В образовательном учреждении все процессы взаимосвязаны, так как это педагогическая система. Поэтому, чем эффективнее будет управление этой системой, тем успешнее будет каждый ученик и педагог, то есть именно через управление реализуются основные цели образовательного учреждения.

Педагогический менеджмент – особая отрасль менеджмента, которая имеет свою специфику и закономерности. Основная задача управленца (директора, завуча, педагога) как менеджера образовательного процесса – создание условий для реализации целей и задач, стоящих перед образовательным учреждением. Важным фактором выступает единство целей всех субъектов управления. Придти к общим целям можно лишь при создании условий для самореализации каждого участника этого процесса.

Специфичность данной отрасли состоит в незаурядности предмета и результата труда менеджера образовательного процесса. Предметом его труда является деятельность субъекта управления, а результатом - уровень обученности и развития объекта педагогического менеджмента [1].

Таким образом, педагогический менеджмент - это нестандартный вид управленческой деятельности педагога в группе обучающихся. Его целью является организация образовательного процесса, управление преподаваемым материалом, организация воспитательной работы и сопровождение процесса взаимодействия обучающихся при познавательной деятельности. Все это помогает развить личность учащегося и подготовить его к новым, социальным условиям жизнедеятельности.

Сопоставляя педагогическую и управленческую деятельность, можно выявить совпадение некоторых функций:

мотивационная;
конструктивная;
организационная;
информационная;
контроль и принятие решений.

Анализируя действия, требуемые для реализации управленческой деятельности, с точки зрения изменения роли педагога, следует отметить, что целесообразно интегрировать управленческую и педагогическую деятельность. Основой педагогического менеджмента выступило формирование нового направления в деятельности педагога. Особенность педагогического менеджмента заключается в осознании новой роли педагога в развития

Мировоззренческая функция системы ценностно-смысловых ориентаций офицера войск национальной гвардии заключается в формировании на ее основе профессионального образа мира, профессионального самосознания и «образа Я», определяющих его отношение к себе, другим людям, обществу и государству. Как справедливо пишет в этой связи Е. А. Тимакина, осознанные и принятые офицером ценности выступают основополагающим элементом его мировоззрения, системы отношений к миру, окружающим людям, профессии и к самому себе, и, тем самым, регулируют его поведение в целом [24]. Можно сказать, что система ценностно-смысловых ориентаций личности задает общую систему координат, в том числе морально-этического характера, позволяющую соотносить собственные действия с требованиями офицерской чести и воинского долга.

Идентификационная функция связана с усвоением ценностей военно-профессиональной деятельности и осознанным принятием ценностей воинского коллектива и офицерской общности, формированием позитивной профессиональной идентичности. С. И. Рабазанов в данном контексте говорит о формировании у будущих офицеров «ценностного отношения к профессиональной деятельности», под которым им понимается интегративное психическое образование, представляющее собой результат интериоризации социальных и профессиональных ценностей, определяющее принятие специфики собственной профессиональной деятельности и осознание ее социальной значимости, обеспечивающее регуляцию поведенческих реакций в ситуации решения профессионально-значимых задач [17]. В.В. Ярцев в аналогичном ключе пишет о «ценностно-смысловой концепции профессиональной деятельности» офицера, которая формируется на основе ценностного отношения к различным явлениям социальной действительности, и представляет собой динамическую систему профессионально-личностных смыслов и ценностей, задавая целенаправленность и интенсивность его военно-профессиональной деятельности [31]. Таким образом, осознавая и разделяя ценности своей профессиональной деятельности и профессиональной группы, офицер становится членом своего воинского коллектива и офицерского сообщества в целом.

Адаптационная функция определяется значением системы ценностно-смысловых ориентаций личности в формировании и включении адаптационных и копинговых механизмов, позволяющих совладать с негативными стрессогенными факторами профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии. Так, Е. С. Набойченко, Т. С. Вершинина указывают, что сформированность мотивов и ценностно-смысловых ориентаций препятствует деструкции и профессиональному выгоранию личности офицера, формируя адаптивные поведенческие реакции в сложных и чрезвычайных ситуациях, и, в итоге, способствует профессиональной успешности [13]. Как показывает проведенное нами ранее исследование [25], система ценностно-смысловых ориентаций военнослужащего имеет важное значение в предупреждении посттравматических стрессовых расстройств – смысловое переживание психотравмирующих ситуаций военной службы, проявляющееся в изменении осмысленности прошлого, настоящего и будущего, выступает важным психологическим механизмом адаптации, эффективным способом совладания с травматическими последствиями боевого стресса, важным компонентом внутренней работы личности по интеграции

экстремального боевого опыта в профессиональную картину мира, систему ценностей и отношений личности.

Итак, сформированная и интернализованная система ценностно-смысловых ориентаций личности занимает центральное место в структуре профессионально-важных качеств офицера войск национальной гвардии, определяя готовность к осуществлению профессиональной деятельности и ее эффективность. Понятно, что в данном случае речь идет не только лишь о наличии системы ценностно-смысловых ориентаций личности, но и об ее содержательном, качественном наполнении – достаточно очевидно, что приоритетными для офицера должны быть ценности, соответствующие задачам и направленности его деятельности. Поэтому в рамках настоящего исследования представляется необходимым выделить и охарактеризовать конкретные ценности, являющиеся профессионально значимыми для офицера войск национальной гвардии.

Очевидно, что система ценностно-смысловых ориентаций личности включает в себя различные ценности, имеющие различное происхождение и сферу приложения. Так, Д. Е. Матвеев, говоря о содержании аксиологического компонента профессиональной готовности будущего офицера, выделяет по своему функциональному значению ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения и ценности-качества [12]. Все эти ценности, в свою очередь, можно разделить на общечеловеческие, ценности своей социальной группы (в данном случае – офицерского корпуса) и собственно профессиональные ценности, специфичные для каждого профиля военно-профессиональной деятельности. В этой связи целесообразно отдельно рассмотреть общие и особенные составляющие системы ценностей офицера войск национальной гвардии.

Как справедливо отмечает А. В. Кравец, ценности военной службы усваиваются через ценности более общего порядка, такие как семья, работа (служба), человеческая жизнь, благополучие, безопасность и т.д., присущие и обычному человеку [9, с. 304], внутреннее принятие которых, соответственно, выступает основой формирования военно-профессиональных ценностей. В качестве общих ценностей воинской деятельности Н. П. Скрипкин и В. А. Беловолов выделяют, в частности, патриотизм, воинский долг, воинскую честь, воинскую дисциплину, самоотверженность, товарищество и др., которые они рассматривают как социально-педагогический феномен, т.е. в контексте их формирования в социальной и образовательной среде военного вуза [21]. Эти же ценности, несомненно, являются значимыми и для офицеров войск национальной гвардии. В то же время, социально-детерминированный и правоохранительный характер их деятельности подразумевает наличие и ряда особых, специфических ценностей. Как указывается в статье 4 Федерального закона «О войсках национальной гвардии Российской Федерации», военнослужащие войск национальной гвардии «осуществляют свою деятельность на основе принципов законности, соблюдения прав и свобод человека и гражданина, единоначалия и централизации управления» [26], которые могут рассматриваться в качестве конкретных ценностно-смысловых оснований данного вида военно-профессиональной деятельности. Особое значение, по нашему мнению, в данном случае имеет формирование ценностно-смыслового отношения к правовым основаниям профессиональной деятельности, повышение значимости ценностей свободы, ответственности и

of the teacher as a manager of the learning process. In this connection, it points to the role of the teacher as the organizer of the learning process, contribute to the solution of problems of life learning.

Keywords: management, management of education, administrative activity, pedagogical management, management process, manager of educational process, function of management, function of the manager of educational process, activity of the teacher.

Введение. Образование – одна из разновидностей социальных систем, глобальная система, определяющая будущее состояние социума и функционирующая в масштабах страны, области, города, района. Во всех системах определена специфика управленческой деятельности наравне с общими положениями. Процесс управления образованием также имеет свою специфику.

В теоретическом и практическом аспектах образования можно отметить стремление к осознанию целостного педагогического процесса с точки зрения управленческой науки, приданию данному процессу научно обоснованного характера. Управление образовательным процессом можно охарактеризовать как целенаправленное, осознанное взаимодействие его субъектов на основе изучения его объективных закономерностей для достижения идеального результата [7].

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение педагогического менеджмента с точки зрения управленческой деятельности педагога.

Изложение основного материала статьи. Менеджмент – это наука и искусство эффективного управления организацией. Термин «менеджмент» не является точным синонимом русскому термину «управление». Управлять можно не только предприятием, учреждением, но и любым техническим средством. Однако менеджмент – это всегда управление людьми.

Разработка научных подходов к управлению школой за рубежом началась в 20-х годах, а в нашей стране в 50-х годах XX столетия.

В 1913 году выходит статья Ф.Боббитта, преподавателя администрирования образования в Чикагском университете «Некоторые общие принципы менеджмента, примененные к городским школьным системам». В 20-30-е годы опыты по использованию научных методов значительно расширились. Во второй половине 50-х годов – до 70-х годов начинается третий период развития теории образования управления школой – обоснование теории управления с позиций социальных наук: социологии, психологии, философии.

В 70-х годах на развитие управления образованием значительное влияние начинают оказывать идеи системного подхода. В 80-х годах вместе с ростом интереса к теории и практике управления вообще возрастает интерес к школьному менеджменту.

Начало 90-х годов отмечено рядом публикаций крупных теоретических работ, направленных как на развитие самой теории управления образованием, так и на обобщение её состояния и популяризацию опыта для практических работников. Следует отметить публикации: Т. Буша «Теории менеджмента в образовании» (Англия, 1986); П. Силвера «Управление образованием2 (США, 1983); К. Эверса и Г. Лакомской «Познавая управление образованием.

Педагогика

УДК:37.01

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Борщевская Юлия Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
магистрант Коровина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Терехина Анастасия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Аннотация. В данной статье авторы обращаются к рассмотрению вопросов управления педагогическим процессом. Указывается на происхождение термина «педагогический менеджмент». Педагогический менеджмент рассматривается авторами как особая отрасль менеджмента со своей спецификой и закономерностями. При сопоставлении управленческих и педагогических функций авторы выделяют совпадения. На основе общих функций менеджмента авторами статьи определяются основные функции менеджера образовательного процесса: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная. Особое вниманием авторы уделяют новой роли педагога как менеджера учебного процесса. В связи с этим указывается на роль учителя как устроителя учебного процесса, содействующего решению проблем жизнедеятельности обучающегося.

Ключевые слова: менеджмент, управление образованием, управленческая деятельность, педагогический менеджмент, процесс управления, менеджер образовательного процесса, функции управления, функции менеджера образовательного процесса, деятельность педагога.

Annotation. In this article, the authors refer to the issues of management of pedagogical process. Specify the origin of the term "educational management". Pedagogical management is considered by the authors as a special branch of the management with its own characteristics and laws. When comparing the administrative and educational functions of the authors identify a match. On the basis of the general functions of management by the authors determined the basic functions of management of the educational process: information-analytical, motivational target, planning and predictive, organizational and performing, control and diagnostic, regulatory and corrective. Particular attention is paid to the new role

соблюдения норм права. Д.В. Карабаш и Е.А. Щуров в данном контексте понимают под правом «ценность упорядоченной социальной свободы, справедливости, консенсуса», направленность на которую выступает условием как действенности социального управления и нормального функционирования общества в целом, так и социальной активности, саморазвития и самореализации отдельной личности [7].

Выводы. Как следует из проведенного нами теоретического анализа, характер и направленность профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии требует от него наличия и внутреннего принятия определенной иерархической системы ценностно-смысловых ориентаций. С учетом всего вышеизложенного, мы полагаем возможным выделить следующие наиболее важные профессиональные ценности офицера войск национальной гвардии:

- терминальные ценности (ценности-цели профессиональной деятельности) – патриотизм и преданность своему Отечеству; обеспечение безопасности государства и общества; защита прав и свобод граждан; соблюдение норм права и законности; верность присяге и воинскому долгу; товарищество и готовность к взаимопомощи; готовность к самопожертвованию;
- инструментальные ценности (ценности-средства реализации профессиональной деятельности) – активность, целеустремленность, ответственность, дисциплинированность, требовательность, справедливость, смелость, решительность, самообладание и самоотверженность.

Осознание смысла и внутреннее принятие офицерами национальной гвардии данных ценностей переводит их в статус общих принципов, которыми они руководствуются в своей военно-профессиональной деятельности и жизни в целом, придавая им характер устойчивой системы ценностно-смысловых ориентаций личности. Такая система ценностно-смысловых ориентаций может и должна быть сформирована в ходе профессионального обучения. Так, по мнению В. А. Беловолова и Р. В. Пивоварова, основой формирования ПВК у будущих офицеров войск национальной гвардии являются особые ценности, поэтому целью профессиональной подготовки в данном случае «является не только способность эффективно выполнять служебно-боевые задачи, но и принятие соответствующих ценностей в процессе подготовки в военном вузе» [3; с. 127]. В то же время, как свидетельствуют результаты наших предыдущих исследований, проведенных на базе высших учебных заведений внутренних войск, в настоящее время преобразованных в вузы национальной гвардии, реальная система ценностных ориентаций курсантов не в полной мере соответствует требованиям их военно-профессиональной деятельности.

Так, нами были выявлены следующие основные ценностные ориентации будущих офицеров войск национальной гвардии: военно-профессиональные (такие как «умение управлять военной техникой»); корпоративные («офицерская честь», «войсковое товарищество», «воинские ритуалы и традиции», «форма одежды) и т.п.; познавательно-развивающие (связанные с установками в плане личностного роста, саморазвития и самореализации); меркантильные (денежное довольствие, «получение бесплатного образования», «овладение специальностью, востребованной в гражданских условиях» и т.д.). При этом последняя группа ценностных ориентаций в последнее время, в связи с изменением социально-экономической ситуации в обществе, приобретает для

будущих офицеров все более важное значение [10]. Все это определяет необходимость и значимость определенной переориентации обучения курсантов в вузах войск национальной гвардии на освоение выделенных и охарактеризованных нами ценностно-смысловых основ и компонентов их профессиональных компетенций, обоснованно отраженных в современных образовательных и профессиональных стандартах.

Литература:

1. Беловолов В. А. Аксиологические основания профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России / В.А. Беловолов, С.П. Беловолова, Е. М. Левин, Д. Е. Матвеев, Т. И. Султанбеков, А. И. Тимофеев, В. А. Шадрин // Историческое наследие Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): методология оценки и значение для профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России: сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции. – Новосибирск, 2015. – С. 178–192.

2. Беловолов В. А. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России / В. А. Беловолов, Е. М. Левин, С. П. Беловолова // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. № 1 (13). – С. 40–48.

3. Беловолов В. А. Ценностные ориентации будущих офицеров войск национальной гвардии России в процессе профессиональной подготовки в военном вузе / В. А. Беловолов, Р. В. Пивоваров // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51. – С. 125–131.

4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

5. Григоров С. Ю. Лукин В. Б., Ставицкий С. Н. Профессионально-личностные качества как показатель профессиональной компетентности офицера-воспитателя. Специальные образовательные технологии // ИнВестРегион. – 2013. – № 4. – С. 77–80.

6. Калюжный А. С. Военная психология и педагогика в профессиональной деятельности офицера Военно-морского флота: учеб. пос. – Н.Новгород: НГТУ, 2004. – 39 с.

7. Карабаш Д. В. Щуров Е. А. Ценности и ценностные ориентации в профессиональном саморазвитии курсантов вузов МВД России // Общество и право. – 2014. – №1 (47). – С. 236 – 239.

8. Качества офицера. О личной примерности офицерского состава при выполнении служебных обязанностей [Электронный ресурс] // Документация вооруженных сил РФ. Военный информационный ресурс для обучения военному делу и изучения военной мировой истории. – Режим доступа: http://shtab.su/konspekt/ogp/kachestva-oficera-o-lichnoj-primernosti-oficerskogo-sostava-pri-vypolnenii-sluzhebnyx-obyazannostej.html (дата обращения: 20.09.2016).

9. Кравец А. В. Проблемы офицерской идентичности в современной России: ценностно-нормативный подход // Научный портал МВД России. – 2009. – № 2. – С. 100 –104.

10. Кравец А. В. Утюганов А. А. Социальный институт военного образования в условиях глобализации // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2015. – № 12. – С. 303 –306.

11. Левин Е. М., Беловолов В. А., Бунин С. В. Левин Е. М. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-

Выводы. Теоретический анализ методов и технологий подготовки студентов в вузе позволяет сделать вывод о необходимости организации процесса системного, последовательного формирования их деловой коммуникативной культуры с применением интернет-технологий.

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. Александрова Н.С. Современное образование: процесс движения к заданной цели или бег на месте? // Педагогика. Общество. Право. – 2015. – №3(15). – С. 4-11.

3. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Воспитание как встреча с личностью. – Ростов н/Дону, 2006. – С. 224-225.

4. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.

5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 344 с.

6. Роберт И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 14-18.

7. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 2 (21). – С. 157-160.

8. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения // Информатика и образование . – 1998. - № 2. – С. 5-13.

получают широкий, свободный доступ к разного рода информации, но со временем учатся мыслить шире, тем самым развивают свои способности, чувствуют уверенность в своих силах и тягу к освоению новых сфер знаний. Интернет-технологии – это возможность быстрей найти что-то свое, это, прежде всего новые возможности для самореализации.

С использованием интернет-технологий, считает В.Ф. Шолохович [8], у преподавателя появляется множество возможностей нового общения со студентами. Он может использовать любой способ общения через интернет – ICQ, электронная почта, чаты и форумы, и даже использовать интернет, находясь непосредственно рядом, в аудитории со студентами, для нахождения в интернете подходящих примеров, для использования всех ресурсов интернета в обучении. Связь может быть двухсторонняя, а может быть односторонняя, так на письмо можно ответить, а также, преподаватель может разместить полезную информация у себя в блоге, или на специальном сайте.

Кроме того, интернет-технологии позволяют осуществлять проведение конференций по различным темам между – вузами, регионами, городами, странами. Обмен знаниями, получение новой информации, вовлечение в этот процесс студентов становится более простым.

Изменяется также содержание деятельности преподавателя; преподаватель перестает быть просто «репродуктором» знаний, становится разработчиком новой технологии обучения, что, с одной стороны, повышает его творческую активность, а с другой – требует высокого уровня технологической и методической подготовленности.

Использование в преподавании учебных предметов мультимедийных продуктов, созданных самими студентами, способствует развитию интереса к изучаемому предмету; стимулированию активности и самостоятельности студентов при подготовке материалов, при работе с литературой; формированию навыков коллективной работы при обсуждении проблем, совершенствованию этики общения и письменной речи; обеспечивает объективный контроль знаний, качество усвоения материала учащимися.

Также необходимо отметить и некоторые проблемы внедрения интернет-технологий в образовательный процесс, которые сдерживают модернизацию образования:

неготовность преподавателей к информатизации образования: как психологическая, так и по уровню владения персональным компьютером;

большинство преподавателей не имеют представления о возможных способах использования обучающих программ и других мультимедийных приложений;

отсутствие методических материалов по использованию ИКТ в учебном процессе;

слабая обеспеченность образовательных учреждений современным мультимедийным оборудованием;

отсутствие специалистов, одинаково владеющих методикой преподавания, компьютерными и мультимедийными технологиями;

ситуативные связи между научными организациями, занимающимися информатизацией образования, и самими учреждениями образования.

Названные выше проблемы в процессе реализации интернет-технологий важно учесть в организации работы по применению интернет-технологий в учебно-воспитательном процессе вуза.

педагогическое явление // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 21–31.

12. Матвеев Д. Е. Формирование готовности будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Чита, 2013. – 23 с.

13. Набойченко Е. С., Вершинина Т. С. Влияние мотивов и ценностно-смысловых ориентаций на профессиональную деятельность курсантов МЧС // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 65–68.

14. Общая психология: учебник / Под общ. ред. А. В. Карпова. – М.: Гардарики, 2004. – 232 с.

15. Осёдло В. И. Теоретические основы профессионального становления офицера [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2012. – № 2. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52045.shtml (дата обращения: 22.09.2016).

16. Пфетцер С. А., Зеленин А. А., Яницкий М. С. Политическое участие и политические ценности молодежи российской провинции. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2014. – 143 с.

17. Рабазанов С. И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2011 – 165 с.

18. Ромашин В. Н. Педагогическая система развития профессионально важных качеств офицера у курсантов старших курсов военного вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2010. – 217 с.

19. Рябков Д. В. Беловолова С. П., Беловолов В. А. Профессиональная деятельность офицера: аксиологический подход // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2016. – № 1 (6). – С. 102 –105.

20. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1996. – 25 с.

21. Скрипкин Н. П., Беловолов В. А. Ценности военной службы как социально педагогический феномен // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России. Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2016. – С. 190 –193.

22. Собольников В. В. Развитие личности в особых условиях деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 419 с.

23. Соколиков О. Р. Сравнительная оценка комплексов профессионально важных качеств офицеров связи различных профилей деятельности [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. № 74-2. – Режим доступа [Электронный ресурс] http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnaya-otsenka-kompleksov-professionalno-vazhnyh-kachestv-ofitserov-svyazi-razlichnyh-profiley-deyatelnosti (дата обращения: 17. 10. 2016).

24. Тимакина Е. А. Возможности ценностного подхода в формировании профессионального самосознания курсантов – будущих юристов. (Теоретический аспект проблемы) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». – Сентябрь. 2003. – С. 72–83.

25. Утюганов А. А. Особенности смысловой сферы военнослужащих внутренних войск МВД России, переживших боевой стресс.– Новосибирск, 2013. – 100 с.

26. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201607030007?index=17&rangeSize=1 (дата обращения: 27.10.2016).

27. Шевченко И. В. Проблемы подготовки офицерских кадров в вузах ВВ МВД России. – Саратов, 1999. – 98 с.

28. Шульдешов Л. С., Родионов В. А., Поршнева Е. Г. Применение экспертного подхода для определения профессионально-важных офицерских качеств [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2016. № 2. – Режим доступа: http://human.snauka.ru/2016/02/14041 (дата обращения: 17.10.2016).

29 Яницкий М. С. Ценностное измерение массового сознания / М.С. Яницкий – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – 237 с.

30. Яницкий М. С. Развитие системы ценностно-смысловых ориентаций личности в профессиональной деятельности специалистов деонтологического статуса // Личность и профессиональная деятельность – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – Т. 1. – С. 147–159.

31. Ярцев В. В. Формирование ценностно-смысловых аспектов деятельности у курсантов вузов МВД России в процессе реализации личностно ориентированного подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2004 – 151 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель кафедры педагогики семьи Фанталов Алексей Николаевич
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
аспирант Малязина Маргарита Александровна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О СТРАТИФИКАЦИИ УРОВНЕЙ И КРИТЕРИЕВ ПОНИМАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация. Статья анализирует современные подходы к оценке уровней и критериев понимания в образовании. Первая часть посвящена тому, как данная проблема трактуется в современной российской психологической науке. Психологи используют термин «понимание», в ряде случаев выделяя их уровни.

Вторая часть рассматривает мнение отечественных педагогов по данному вопросу. Мы видим, что в педагогической науке аналогом психологического термина «понимание» является «усвоение знаний», причем выделяются соответствующие критерии и уровни. Из чего вытекает утверждение, что,

3. Информационно-коммуникационных технологий вовлекают студентов в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности;

4. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе увеличивает возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения. Компьютеры позволяют строить и анализировать модели различных предметов, ситуаций, явлений.

5. Информационно-коммуникационных технологий позволяют качественно изменять контроль деятельности студентов, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом.

6. Компьютер способствует формированию у студентов вуза рефлексии. Обучающая программа дает возможность студентам наглядно представить результат своих действий, определить этап в решении задачи, на котором сделана ошибка, и исправить ее.

Следовательно, использование информационно-коммуникационных технологии в обучении позволяют интегрировать в рамках одной программы тексты, графику, звук, анимацию, видеоклипы, высококачественные фотоизображения, достаточно большие объемы полноэкранного видео, качество которого не уступает телевизионному в следующих моментах учебно-воспитательного процесса:

1) на этапе подготовки к занятию (использование электронных и информационных ресурсов, оформляя их на электронных или бумажных носителях; создание УМК, базовых программ);

2) при изложении нового материала – визуализация знаний (демонстрационно-энциклопедические программы; программа презентаций Power Point; предметные коллекции, интерактивные модели, динамические таблицы и схемы, интернет – ресурсы, проектируя их на большой экран с помощью LCD-проектора);

3) закрепление изложенного материала (тренинг – разнообразные обучающие программы, лабораторные работы; фронтальные, групповые, индивидуальные и дифференцированные формы организации учебной деятельности студентов);

4) система контроля и проверки (контролирующие программы; итоговое тестирование (фронтальное, групповое или индивидуальное). Тесты проводятся по двум вариантам в режиме on-line (на компьютере в интерактивном режиме, результат оценивается автоматически системой) или в режиме off-line (используется электронный или печатный вариант теста; оценку результатов осуществляет учитель с комментариями, работой над ошибками);

5) самостоятельная работа студентов (разнообразные обучающие программы, энциклопедии, развивающие программы);

6) проведение интегрированных уроков по методу проектов, результатом которых будет создание Web-страниц, проведение телеконференций, использование современных Интернет-технологий;

7) тренировка конкретных способностей студентов (внимание, память, мышление и т.д.) [4].

Большую роль в формировании деловой коммуникативной культуры может сыграть использование интернет-технологий учебном процессе. Интернет-технологии расширяют границы возможностей, студенты не только

дидактическими функциями. Перечислим дидактические возможности информационно-коммуникативных технологий:

возможность оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема, любой формы представления;

хранение этой информации в памяти компьютера в течение необходимой продолжительности времени, возможность ее редактирования, обработки, вывода на печать и т.д.;

возможность доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Интернет, работы с этой информацией;

возможность организации электронных конференций, в том числе в режиме реального времени, компьютерных аудио-конференций и видеоконференций;

возможность диалога с любым партнером.

возможность перенести полученные материалы на свой носитель, вывести на печать и работать с ними так и тогда, когда и как это наиболее удобно пользователю.

К дидактическим функциям информационно-коммуникационных технологий относятся:

организация различного рода совместных исследовательских работ обучаемых (метод проектов, работу в малых группах и т.д.);

организация оперативных консультаций обучаемых из центров дистанционного обучения;

формирование у студентов коммуникативных способностей и культуры общения (кратко и четко формулировать собственные мысли, терпимо относится к мнению собеседника, аргументировано доказывать свою точку зрения и уметь слушать и уважать мнение партнера);

формирование умения добывать информацию из различных источников и обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий.

Поэтому в настоящее время одной из наиболее актуальных задач системы образования является необходимость формировать информационно-коммуникационную компетентность преподавателя, которая включает в себя совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационных технологий.

Назовем преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в образовании перед традиционным обучением. Е. И. Машбиц [4] к набору существенных преимуществ использования информационно-коммуникационных технологий в обучении перед традиционными занятиями относит следующее:

1. Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности;

2. Компьютер позволяет существенно повысить мотивацию студентов к обучению. Мотивация повышается за счет применения адекватного поощрения правильных решений задач;

несмотря на то, что психологи и педагоги в данном случае решают одну и ту же проблему, последние продвинулись несколько дальше.

Дальнейшее развитие взглядов на стратификацию данных фундаментальных научных понятий видится на пути синтеза психологических и педагогических исследований.

Ключевые слова: понимание, усвоение знаний, уровни, критерии.

Annotation. The article analyses modern approaches to the evaluation of levels and criteria of understanding in the context of education. The first part of the given article describes the representation of above-mentioned issue in modern Russian psychological science. In this regard, Russian psychologists use the term “understanding”. In some cases, they also allocate the levels of understanding.

The second part of the article reviews Russian psychologists’ opinion on this matter. It should be noted that there is an analogue of the term “understanding” in pedagogical literature, and it is called “acquisition of knowledge”. Moreover, the corresponding levels and criteria are singled out. In spite of the fact that psychologists and educators are focused on the same problem, the latter advanced slightly more in this area.

The further development of views on stratification of the given fundamental scientific terms is seen on the way of synthesis of psychological and pedagogical studies.

Keywords: understanding, acquisition of knowledge, levels, criteria.

Введение. В данной статье мы хотели проанализировать современные подходы к оценке уровней и критериев понимания в образовании. Эта проблематика представляет определенные трудности. С одной стороны, эмпирически педагоги могут определить ситуацию понимания либо непонимания студентом поставленной задачи. С другой стороны, дидактика требует выделения четких дефиниций в данной сфере.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, мы решили рассмотреть различные точки зрения на проблему выделения уровней и критериев научного текста в отечественной психолого-педагогической науке. При изучении трудов современных исследователей мы видим, что многие авторы задавались данным вопросом, но к единому мнению все-таки не пришли: каждый из них выделяет свои уровни и свои критерии.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим сначала мнения психологов по данному вопросу.

По мнению Устьянцевой С.В., не существует «абстрактных» общих критериев оценки понимания. Критерии всегда привязаны к конкретной диагностируемой ситуации, к специфике ее содержания. Любой критерий различен и зависит от специфики и особенностей материала, представленного для понимания, среди них: объем, структурированность, сложность, степень образности и общности, предметная особенность [1].

Устьянцева С.В. в своем диссертационном исследовании попыталась систематизировать и обобщить все эти критерии. Критерии были получены следующие:

«а) вербальная характеристика, словесное описание того явления, понимание которого проверяется;

б) иллюстрирование (образная характеристика);

в) выделение (восстановление) системы в материале;

г) обобщение и конкретизация;

д) выведение следствий» [1, с. 136].

Еще одним важным аспектом стратификации уровней и критериев понимания научного текста, по мнению Устьянцевой С.В., является тот факт, что «число критериев оценки понимания научного знания больше числа тех, что используется в научном эксперименте и образовательной практике и различные критерии оценки понимания научного знания обладают различной валидностью» [1, с. 137].

В своей работе Устьянцева С.В. предлагает два основных параметра термина понимания: глубину и широту понятия.

Глубина понимания, по Устьянцевой С.В., включает шесть критериев, которые характеризуют ее уровни:

«1. Точное, но не дословное воспроизведение научного суждения, раскрываемого в тексте;

2. Правильное воспроизведение всего текста, в котором данное научное суждение раскрывается, обосновывается, иллюстрируется примерами;

3.Объяснение явлений, не данных в тексте, но связанных с основным суждением;

4. Восстановление посылок, из которых был сделан вывод, содержащийся в суждении;

5. Выведение следствий суждений из суждения, имеющих конкретный характер;

6. Выведение следствий из суждения, имеющих теоретический характер» [1, с. 138].

Данные шесть критериев понимания научного знания обладают различной валидностью – это подтверждается, во-первых, различным уровнем теоретической обоснованности каждого и, во-вторых, расхождением результатов выполнения.

Итак, зная о валидности критериев понимания, можно сделать вывод о том, что существуют уровни глубины понимания. Самый неглубокий уровень понимания ограничен способностью воспроизведения определений понятий, законов, правил по тексту учебника. Самый глубокий уровень связан с использованием научного знания в новых познавательных целях. Общим в этих уровнях является то, что мысль, понимание которой проверяется, используется в качестве посылки в цепи умозаключений при решении познавательных задач двух типов: конкретно-познавательных (выделение конкретных следствий) и теоретических (выведение теоретических следствий).

Вторым параметром понятия, по Устьянцевой С.В., является широта, которая определяется диапазоном типичных вариаций конкретных и теоретических условий познавательных задач оперирует испытуемым данной научной мыслью. Однако, критериев характеризующих аспект широты данный исследователь не выделяет [1].

Другой исследователь, Иванова В.П., также рассматривает уровни понимания научного теста. Она пишет, что прежде чем перейти к описанию данных уровней, необходимо понять какими свойствами обладают научные тексты. У них есть ряд специфических свойств: монологический характер, строгая последовательность, тесная связь отдельных предложений и отсутствие подтекста.

Автор отмечает, что термин «понимание» имеет в отечественной психологии несколько определений. Иванова В.П. согласна с такими

определяющим фактором их профессиональной деятельности, изменяются и требования к системе образования, происходит существенное повышение статуса образования.

Соответственно важнейшими задачами информатизации образования являются:

1) повышение качества подготовки специалистов на основе использования в учебном процессе современных информационных технологий;

2) применение активных методов обучения, повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности;

3) интеграция различных видов образовательной деятельности (учебной, исследовательской и т.д.);

4) адаптация информационных технологий обучения к индивидуальным особенностям обучаемого;

5) разработка новых информационных технологий обучения, способствующих активизации познавательной деятельности обучаемого и повышению мотивации на освоение средств и методов информатики для эффективного применения в профессиональной деятельности;

6) обеспечение непрерывности и преемственности в обучении;

7) разработка информационных технологий дистанционного обучения;

8) совершенствование программно-методического обеспечения учебного процесса;

9) внедрение информационных технологий обучения в процесс специальной профессиональной подготовки специалистов различного профиля.

Следовательно, основными направлениями информатизации образования выступают информатизация как техническое оснащение образовательного учреждения; информатизация как внедрение новых информационных технологий в образование; информатизация как формирование информационной культуры субъектов образования; информатизация как создание информационного пространства (информационной среды) учебного заведения.

Однако важно сказать о проблемах информатизации образования. Это связано, прежде всего, с опасностью подавления межличностного общения, так как общение с компьютером понижает количество и качество личных контактов; с усилением социального неравенства, так как приобретение дорогостоящей техники доступно не всем; с опасность снижения роли устной и письменной речи, так как в новых технологиях во многом преобладает звук и изображение; с ослаблением способностей к самостоятельному творческому мышлению, так как для компьютерных обучающих программ свойственно приспособление мышления человека к определенным правилам и моделям; с отсутствием прямого исследования действительности, так как ученик получает знания, опосредованные сознанием разработчиков программ; с пассивностью усвоения информации, так как у создателей программ есть стремление сделать свой материал простым и нетрудоемким; с опасностью снижения социализации человека, т.е. резкое уменьшение времени пребывания среди других людей и общения с ними, посещения общественных и культурных мероприятий, музеев, театров.

Однако информационно-коммуникационные технологии, в соответствии с исследованиями И. Роберт [6], обладают дидактическими возможностями и

технологии, реализующие гуманистические цели и принципы личностно-ориентированного обучения.

Формулировка цели статьи. Изучение и обоснование необходимости применения интернет-технологий в формировании деловой коммуникативной культуры студентов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время большое значение имеет вторая группа технологий, основными характеристиками которой, по мнению Н.С. Александровой, Е. В. Бондаревской, Л.В. Фалеевой и др., являются: диалогичность, деятельностный, творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития обучающегося, предоставление ему пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [1; 2; 3; 7].

Построение технологий обучения, адекватных личностной направленности, требует изменения способов деятельности и общения, характера взаимодействия между его субъектами. Также необходимо указать на то, что в настоящее время, согласно исследованиям И.В. Роберт, в системе высшего образования все большее распространение получают компьютерные технологии обучения [6]. Эффективность использования компьютерных технологий в практике подготовки специалистов высшей школы состоит в следующем:

новизна работы с компьютером усиливает мотивацию учения;

цвет, мультипликация, музыка, звуковая речь расширяют возможности преставления информации;

возможность осуществлять индивидуализированное обучение на основе модели студента, учитывающей историю его обучения и индивидуальные особенности его памяти, восприятия, мышления;

можно реализовать личностную манеру общения, создавая тем самым более благоприятную обстановку, а это особенно важно для студентов, испытывающих трудности в усвоении материала;

активно включать студентов в учебный процесс, что позволяет сосредоточить внимание на наиболее важных аспектах изучаемого материала, не торопит с решением;

намного расширяются наборы применяемых учебных задач, используются задачи на моделирование ситуаций, постановку диагноза;

возможность наглядно убедиться в том, к чему приводят решения;

можно пользоваться большим объемом ранее недоступной им информации.

Резкому скачку в развитии компьютерной техники и программного обеспечения способствует внедрение в учебный процесс вузов таких технологий, как мультимедиа-технологии, интернет-технологии. Их правильное использование существенно содействует комплексному развитию личности и способностей будущего специалиста. Однако при всех плюсах этих технологий, как показывает современная практика, коммуникативная культура, и в частности, деловая коммуникативная культура резко снижается.

В процессе информатизации общества происходит преобразование традиционного технологического способа производства и образа жизни в новый постиндустриальный формат на основе использования кибернетических методов и средств. В информационном обществе, когда информация становится высшей ценностью, а информационная культура человека –

исследователями как П.П. Блонский, А.А. Брудный, С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский, З.И. Клычников, В.И. Наролин, А.А. Смирнов, и считает, что понимание – это процесс, продуктом которого является результат познавательной деятельности, обладающий уровневым характером.

Данные исследователи по-разному строили свои теории об уровнях понимания. Например, близкие теории уровней понимания в психологии предложены П.П.Блонским, А.А.Смирновым. Но при этом, П.П.Блонский делал акцент на том, что основой для понимания служит предшествующее знание индивида об объекте или явлении. В свою очередь А.А. Смирнов, считал, что основной характеристикой уровней понимания служит глубина и отчетливость понимания.

Существует и другая точка зрения на данную проблему. Например, такие исследователи, как С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский, считают, что основой для выделения уровней понимания является понимание текста или его осмысление (так как они рассматривают уровни понимания как уровни осмысления действительности на основе имеющихся у субъектов социально-обусловленных навыков ее освоения).

В отечественной психологии присутствует и третий подход – это подход А.А. Брудного. Суть его заключается в следующем: ученый выделяет уровни понимания с точки зрения психологических механизмов, которые обеспечивают его возникновение в сознании индивида. Выделяются уровни монтажа и перецентровки, а затем происходит формирование концепта текста – его общего смысла.

Несмотря на различные подходы к дефиниции уровней понимания, каждый автор рассматривает его как процесс постоянно усложняющийся.

Возвращаясь к исследованию В.П. Ивановой, следует отметить, что при изложении уровневой структуры своей теории понимания. Автором выделяются 3 слоя: 1 слой – «авторский» (надо понять научный текст, идею, которую стремился передать автор и «безличный», при возникновении мыслей «по поводу» авторского текста); 2 слой – интеллектуальная деятельность, различная по типу своей активности, нарастающей постепенно; 3 слой – представляет динамику процесса понимания(данный слой явно не проявляется, может быть обнаружен только опосредовано)[2].

В свою очередь, Д.А. Рукосуева анализирует проблему с точки зрения информационного подхода к обучению. В качестве параметров исследователь выделяет глубину, полноту и степень покрытия. На основе этих параметров выделены 5 уровней понимания: уровень узнавания, распознавания, интерпретации, снятия неопределенности и творческий уровень [3].

Таблица 1

Описание уровней полноты, глубины понимания и степени покрытия

Параметры	Низкий	Средний	Высокий
Глубина	Выделение несущественных признаков и свойств объекта. Отсутствие представления иерархии классов и подклассов, в которые входит воспринимаемый объект. Слабый уровень оперирования абстрактными понятиями. Слабое представление области их применения.	Выделение только части существенных признаков и свойств воспринимаемого объекта (не менее 60% к эталону), в результате чего сформирована разорванная иерархия классов и подклассов, в которые входит воспринимаемый объект. Понимание только прямой зависимости одного объекта от другого. Переход от конкретного воспринимаемого объекта к абстрактному. Частичное представление области применения воспринимаемого объекта.	Выделение существенных признаков и свойств воспринимаемого объекта разных уровней, включение его в классы образов по общим свойствам и признакам. Представление иерархии классов и подклассов, в которые входит воспринимаемый объект. Понимание сложной зависимости одного объекта от другого. Переход от конкретного воспринимаемого объекта к абстрактному. Знание области применения воспринимаемого объекта.
Полнота	Слабое представление свойств и признаков воспринимаемого объекта, отсутствие связей и отношений между ними. Слабое знание возможных форм и видов представления воспринимаемого объекта. Отсутствие представления структуры сложного объекта.	Знание и выделение неполного объема признаков и свойств воспринимаемого объекта (не менее 60% к эталону) , частичная установка связей между ними. Знание только части форм и видов представления воспринимаемого объекта. Слабое представление структуры сложного объекта.	Знание и выделение признаков и свойств воспринимаемого объекта по эталону, установка связей и отношений между ними. Знание форм и видов представления воспринимаемого объекта по эталону. Умение привести целый класс конкретных примеров подобных объектов. Умение сложный объект разбить на более простые объекты.
Степень покрытия	K<=0,6	K>0,6	K>=0,9

общественными организациями задачу оптимизации всей жизнедеятельности образовательного учреждения.

Литература:

1. Волоткевич Т.Н. Самоуправление студентов как фактор организации воспитательной работы в образовательном учреждении: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. - Красноярск, 2005.
2. Гостев А.Н. Система Российских традиций в студенческом самоуправлении // Системная психология и социология. - 2013. - № 7.
3. Жимбаева Ц. Ч. Студенческое самоуправление: его роль в становлении личности студента // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. - Т. 13. - С. 126–130. - URL: http://e-koncept.ru/2015/85026.htm.
4. Макеева Е.А., Кондрашова К.Э., Литвинова М.А. Студенческое самоуправление как особая форма общественной деятельности студентов // Молодой ученый. - 2016. - №10. - С. 1238-1241.
5. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. М.: Педагогика, 1989.

Педагогика

УДК 378.1

аспирант кафедры педагогики Хомякова Виктория Евгеньевна
Вятский социально-экономический институт (г. Киров)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы информатизации образования и потенциал информационно-коммуникационных технологий, возможности применения интернет-технологий в формировании деловой коммуникативной культуры студентов. Дается характеристика, образовательные и дидактические возможности интернет-технологий в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: интернет-технологии, деловая коммуникативная культура, студенты.

Annotation. The article deals with the education and information of the potential of information and communication technologies, the possibility of using Internet technologies in formation of communicative culture of students of business. The characteristics, educational and didactic capabilities of Internet technologies in the learning process at the university.

Keywords: Internet technology, business communicative culture of students.

Введение. Известны разные определения понятия «технология обучения», исходя из таких методологических подходов как процессуальный, инструментальный, личностный и системный. Наиболее распространенным является разделение всех современных технологий обучения на две большие группы по их целевой направленности: предметно-ориентированные технологии, обеспечивающие, прежде всего, освоение обучающимися системы знаний, умений, навыков по дисциплине; личностно-ориентированные

строительный техникум», положение «О студенческом самоуправлении ГБОУ СПО «Ставропольский строительный техникум», Программа по адаптации студентов первого курса к обучению в техникуме.

По итогам работы 2015-2016 учебного года, в группах первого курса проведено анкетирование «В нашей группе интересная студенческая жизнь, мы любим все делать вместе», с целью оценки организации работы студенческого самоуправления в группах первого курса (рис. 3).

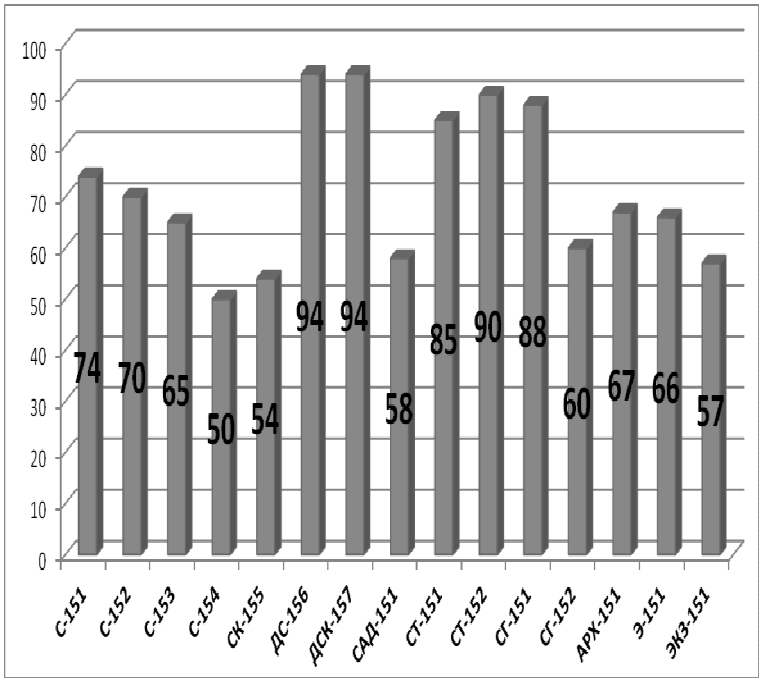


Рис. 3. Результаты анкетирования студентов первого курса

Выводы. Студенческое самоуправление техникуме – это не самоцель, а лучшее средство осуществления задач по подготовке молодых специалистов с функциональным образованием, которое отвечает современным требованиям ситуации на рынке труда, где востребованными, безусловно, окажутся специалисты с определенным набором личностных качеств, таких как: компетентность, инициативность, коммуникабельность, толерантность, креативность, адаптивность, доброжелательность, работоспособность.

Выступая одним из мощных стимулов повышения социальной активности студенческих коллективов образовательных учреждений среднего профессионального образования, самоуправление является демократическим институтом, ориентированным на совместную с администрацией и

Таблица 2

Уровни понимания учебно-вербальной информации

	Г	П	СП	Суммарный вес	Уровень понимания	Описание уровня понимания
1	1	1	1	3	Уровень узнавания	Неполное понимание (припоминание). Опознание воспринимаемого объекта как уже известного по прошлому опыту
2	1	1	2	4		
3	1	2	1	4		
4	2	1	1	4		
5	1	1	3	5	Уровень распознавания	Понимание на основе близких из тезауруса к воспринимаемым образов (подобие, сходство)
6	1	2	2	5		
7	1	3	1	5		
8	2	1	2	5		
9	2	2	1	5		
10	3	1	1	5		
11	1	2	3	6	Уровень интерпретации	Внутренне понимание воспринимаемого (ассоциация, интуиция).
12	1	3	2	6		
13	2	1	3	6		
14	2	2	2	6		
15	2	3	1	6		
16	3	1	2	6		
17	3	2	1	6		
18	1	3	3	7	Уровень снятия неопределенности	Понимание на репродуктивном уровне. Наличие объяснений и выводов, почему вводится то или иное понятие. Способность объяснить понимаемое своими словами.
19	2	2	3	7		
20	2	3	2	7		
21	3	1	3	7		
22	3	2	2	7		
23	3	3	1	7		
24	2	3	3	8	Творческий уровень	Полное понимание. Формирование собственных теорий и новой системы знаний на основе имеющейся
25	3	2	3	8		
26	3	3	2	8		
27	3	3	3	9		

Из всего вышеперечисленного можно сделать следующий вывод: несмотря на то, что единых уровней и критериев понимания научного текста в отечественной психологической науке не существует, необходимо отметить, что все рассмотренные исследователи, по крайней мере, выделяют такие параметры глубина и полнота понимания.

Теперь изучим мнения педагогов по данному вопросу.

Рассмотрим подход к процессу формирования понимания у учащихся умения понимать учебный текст через модель текстовой деятельности. Данная модель представлена в трудах М.А. Кучеренко и Т.В. Ильясовой. Поскольку, по их мнению, на данный момент, происходит переход от унифицированного образования к вариативному, мобильному, то, следовательно, необходимо искать новые методологические подходы для достижения данного результата, а именно, рост социальной и профессиональной мобильности личности, расширение возможностей компетентностного выбора для саморазвития и выбора жизненного пути.

По мнению М.А. Кучеренко и Т.В. Ильясовой, доминирующей должна стать деятельность текстовая. Такая деятельность способствует научению учащихся рефлексивным способам работы и научению рефлексии.

Предлагаемая ими модель есть способ организации понимания учебных текстов на основе формирования у обучаемых умений понимания учебной

информации. Основой данной модели является известная в когнитивной психологии модель ТОТЕ (Тест –Операция – Тест-Выход).

Важно отметить то, что авторы считают, что нельзя обойти и процедуру оценивания непонимания текста, для возможной корректировки. Для этого должна быть соответствующая установка «Текст может и должен быть понят»[4, с.66]. Основой для классификации непонимания служит логико-семантические условия понимания текста, определенных в герменевтике.

Опираясь на эти условия, авторы выстроили свои уровни непонимания: фонетический, семантический, синтаксический, логический, контекстуальный [4].

Теперь обратимся к мнение другого автора К.Г. Чикнаверовой, которая также занимается проблемой уровней понимания текстов.

Автор предлагает (вслед за З.И. Клычниковой) 7 уровней понимания: 1 уровень -слов, 2 уровень – словосочетаний, 3 уровень – понимания предложений, 4 и 5 уровни – понимание текста, 6 уровень – понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, 7 уровень – понимание всех типов информации, включая побудительно-волевую [5, с. 85 - 86].

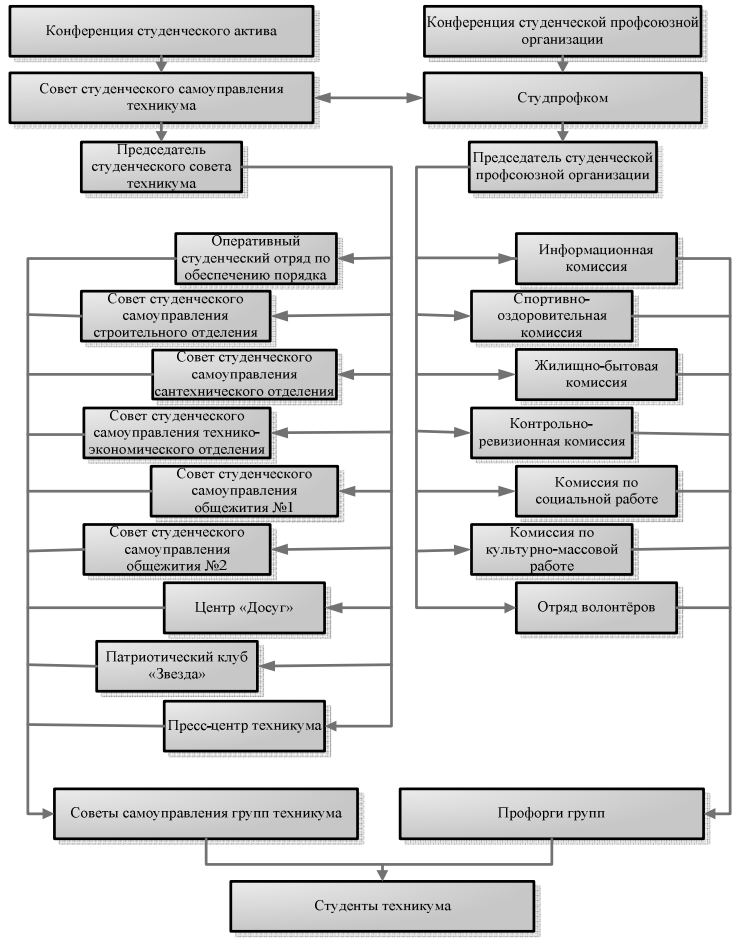


Рис. 2. Структура студенческого самоуправления в ГБОУ СПО «Ставропольский строительный техникум»

Работа же студенческого самоуправления на отделениях, в общежитиях, организация движения волонтеров, студенческого строительного отряда, спортивная и культурная работа - напротив очень высока, ее отметили более 80% опрошенных студентов. В рамках педагогического сопровождения студенческого самоуправления в техникуме, работа студенческого самоуправления строится на основе комплексной воспитательной программы, в которой определены приоритетные направления воспитательной работы., разработано и подписано соглашение между администрацией техникума и профсоюзной организаций студентов ГБОУ СПО «Ставропольский

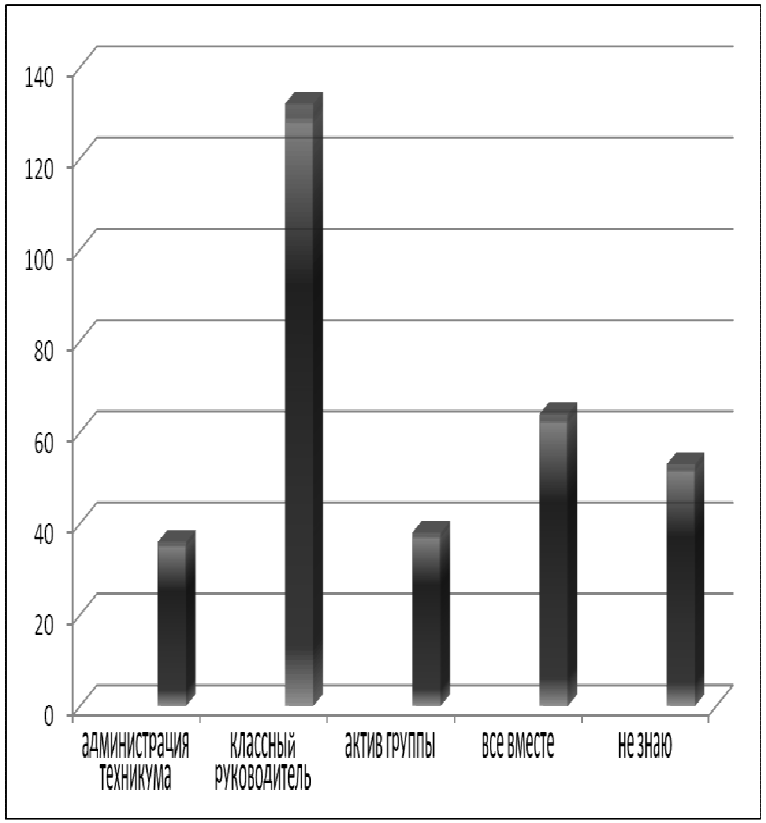


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов в 2016-2017 учебном году

В «Ставропольском строительном техникуме» была разработана и структура студенческого самоуправления (рис. 2).

Уровни понимания ПОТ

Таблица 1

1-2 уровень	3 уровень	4-5 уровень	6 уровень	7 уровень
Методика				
ассоциативный эксперимент; принятие решений на понимание значения слов; методика прямого толкования слова;	восстановления по предикатам; дополнения;	смысловая компрессия, восстановление по денотативной структуре; восстановление поврежденного текста; исправление ошибок;	послетекстовые опросники; исследование семантикой;	послетекстовые опросники; исследование семантикой;
Параметры				
общая лексика, в том числе общеупотребительная лексика, имеющая отношение к правовым реалиям)	синтаксические конструкции;	структура (линейная, деривационная)	культурологическая специфика (социолингвистические особенности текстов: юридические понятия и категории, особенность которых обусловлена правовой системой; другие реалии;	подтекст
юридические термины (общие юридические понятия; отраслевые термины); латинизмы;	порядок слов	подтема (абзац)	эмотивность	приращение смысла
слова в переносном значении (общая лексика)/контекстное значение слова (пример: trustee (опекун; управляющий конкурсной массой)	микротема	субподтема (ссц)	затекст	ассоциативные связи
омографы, омофоны (пример: seize -cease; stay –stay);				
синонимы (liability, covenant, undertaking; breach, violation, infringement);				
свободные сочетания (breach a contract, exercise rights).				

Следует отметить, что, несмотря на кажущуюся простоту и очевидность данной проблематики, она совершенно недостаточно отражена в отечественной педагогической науке. Те немногие вышеприведенные нами исследования показывают, что их авторы, в отличие от коллег психологов, не выделяют глубину и полноту понимания, говоря только об уровнях. Однако, немаловажным фактом является то, что педагоги стараются, помимо уровней понимания, продиагностировать и уровни непонимания, что, на наш взгляд, также очень важно.

Изучая педагогическую литературу, можно заметить, что в ней говориться чаще не о понимании, а об усвоении знаний. И, что самое интересное, на данный момент, единого мнения не существует по этому вопросу. Знакомясь с различными источниками, мы видим, что в них либо ничего не говориться о понимании, либо говориться об усвоении знаний. С другой стороны, если внимательно проанализировать педагогический аспект, в рамках которого рассматривается проблематика усвоения знаний, можно сделать вывод, что педагогическая и психологическая науки изучают один и тоже вопрос: «вопрос о достижении адекватного отражения предметных свойств и отношений действительности»[1, с. 59]. Особенно хочется отметить, что определения терминов «понимание» и «усвоение» очень схожи, их часто в различной педагогической и психологической науке используют как синонимы.

Необходимо сказать, что в современной педагогической литературе часто обсуждается критерий понимания или усвоения знаний, т.е. способность ученика излагать некоторое знание, опираясь на учебный текст, как на образец, при помощи наводящих вопросов, ответ на которые содержит текст. Можно отметить следующий факт - ученик не понимает вопроса, коль скоро он знает правило или закон, а применить на практике не может. Но с другой стороны, если ученик хорошо пересказывает текст, то это может быть следствием заучивания, те есть носить формальный характер, а не показывать понимание материала. Все-таки можно полагать, что достигнут первичный уровень усвоения знаний, если будет воспроизведен учебный текст.

Конечно, большинство исследователей считают, что усвоение учебного материала или понимание происходит только тогда, когда ученик может пользоваться правилами и определениями на практике, то есть их применять для решения определенных задач.

Важно помнить и о том, что знание должно носит метапредметный характер, следовательно, применяться в разных ситуациях и формах.

Ряд ученых, говоря о применении знаний на практике (об их критериях), выделяют два уровня:1 уровень – работать по образцу; 2 уровень – действовать в новых условиях, то есть не изучавшихся на занятиях, в непривычных, нестандартных ситуациях[1, с. 59 - 61].

Перечисленные исследователи считают, что в педагогической науке существует два уровня научного текста (работа по образцу, либо применение в новых ситуациях).

Выводы. Таким образом, вышеизложенный анализ научной литературы продемонстрировал недостаточную проработанность системы уровней и критериев понимания научного текста. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в современном образовательном процессе целесообразно пойти путем сочетания методов, технологий, как психологической науки, так и педагогики и именно здесь, «на стыке», возможно появление новых, прогрессивных форм обучения. Однако, для этого необходимо приведение используемых в данных областях знаний сходных структурных дефиниций к определенному единству.

Литература:

1. Устьянцева С.В. Уровни и критерии понимания учащимися научного знания (на материале химии и биологии). Дисс. … кандидата психолог.наук. М., 1999 г.

2. Иванова В.П. Уровневый характер понимания научного текста // Педагогическая психология. 2012 - с. 53 – 61.

Деятельность органов студенческого самоуправления во внешней среде, с одной стороны, свидетельствует о высоком уровне развития студенческого самоуправления в образовательном учреждении, с другой – оказывает влияние на дальнейшее его совершенствование. Студенты, которые активно участвуют в системе социального партнерства, более перспективны в дальнейшем профессиональном самоопределении.

Однако при любом уровне субъект-субъектных отношений в системе «студенческое самоуправление – педагог», при любом уровне усвоения студентами теоретических основ студенческого самоуправления, при любой степени активности студента как субъекта студенческого самоуправления, развитие студенческого самоуправления предполагает активную педагогическую поддержку, выраженную в деятельности педагогов по созданию развивающего пространства и располагающую возможностью саморазвития и самореализации каждого студента.

Одной из главных отличительных особенностей профессионального образования становится повышенное требование социального общества к раскрытию творческих способностей будущих специалистов, к воспитанию социально-активной личности, гражданственности, патриотизма, готовности к ответственности за решение профессиональных проблем, стремления к самосовершенствованию и самообразованию, росту профессионального мастерства. Основную роль в воспитательной работе каждого студента играет студенческий коллектив [3].

Для того чтобы система самоуправления начала продуктивно работать на базе ГБОУСПО «Ставропольский строительный техникум» в сентябре - октябре 2015-2016 учебного года проводилось социологическое исследование, которое отразило не очень приятную, но реальную картину отношения студенчества к проблеме самоуправления (рис. 1).

В ходе анкетирования опрошено более 60% студентов разных курсов и специальностей, большинство из которых даже не были знакомы с работой студенческого совместного управления. Студенты считали, что они могут успешно решать вопросы досуговой деятельности, учебной деятельности, соблюдения дисциплинарных норм. В то же время студенты признали наличие авторитарного стиля управления у преподавателей техникума.

Исследование показало, что студенческому самоуправлению мешает власть педагогов, авторитарность, чрезмерность нагрузки у студентов и как ее следствие - молодежная пассивность.

органов во внешней и внутренней среде, так как воспитание личности должно строиться на базе конкретизированных ценностей нации, обусловленных ее традициями.

Современные студенты – это будущие специалисты, от потенциала которых напрямую зависит формирование идеалов и ценностей, национальных идей и проектов России. При этом в процессе социального партнерства студент как его субъект уже сегодня формирует в себе качества активной личности, что позволяет в определенной степени избежать предостережений русского педагога и психолога П. Ф. Каптерева, который писал: «Современное воспитание приносит в жертву настоящее будущему, в воспитываемых видят собственно не детей и юношей, а будущих взрослых людей, деятелей в различных сферах. Воспитание понимается не как развитие того, что есть, а как подготовка к тому, что будет…» [5, с. 100].

Советский философ и публицист Э. В. Ильенков, предвосхищая роль и значение социального партнерства и взаимодействия студентов с внешней для образовательного учреждения средой, отмечает: «Хотите, чтобы человек стал личностью? Тогда поставьте его с самого начала в такие взаимоотношения с другими людьми, внутри которых он не только смог бы, но и вынужден был бы стать личностью» [5, с. 34]. Автор убежден, что личностью – социальной единицей, субъектом, носителем социально-человеческой деятельности человек становится лишь тогда, когда сам совершает эту деятельность.

Социальное партнерство является одним из видов взаимодействия субъектов, направленным на реализацию общей социально значимой задачи, рассматривая при этом взаимодействие с точки зрения теории воспитания, суть которой заключается в том, что восприятие всего окружающего определяется знанием и опытом, накопленным в ходе взаимодействия с окружающей средой.

Формирование органами студенческого самоуправления целенаправленного взаимодействия в рамках длительного социального партнерства с учреждениями, представляющими собой часть воспитательного развивающего пространства и нуждающимися в студентах образовательного учреждения культуры как носителях культуры современного общества и ретрансляторах культурного наследия нации, является показателем уровня развития системы студенческого самоуправления образовательного учреждения [2]. Социализация личности в результате социального партнерства охватывает все процессы приобщения к культуре, коммуникации, адаптации в современном социуме. Роль социализации в формировании личности трудно переоценить, социализация, по сути, единственный путь формирования и ее развития. Осознанное целенаправленное организованное воспитательное развивающее пространство на базе учебного заведения способствует адаптации представителей студенческой молодежи в обществе и создает условия для обособления его субъектов в соответствии со спецификой их профессиональной деятельности. Такой подход позволяет личности и обрести социальную природу, способность ассоциировать себя с обществом, участвовать в социальной жизни, нести в общество приобретенный в процессе социального партнерства опыт, который становится ее личностным новообразованием. Воспитательное значение внешней среды в процессе организованного взаимодействия с нею заключается в расширении возможностей для профессионального становления выпускников.

3. Рукосуева Д.А. Методика оценки уровня понимания учебно-вербальной информации естественно-математических дисциплин. Электронный ресурс.

4. Кучеренко М.А., Ильясова Т.В. Модель текстовой деятельности как процесс формирования у учащихся умений понимания учебного текста // Вестник ОГУ, № 3, 2007. - с. 62 – 68.

5. Чикнаверова К.Г. К проблеме определения уровня понимания текстов по юриспруденции // Право и управление.XXI век. № 2 (23), 2012 – с. 83 -88.

Педагогика

УДК 376.23; 378; 37.06

аспирант Фахрутдинов Айдар Ирекович
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «СИОЛЛ» В РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. «СИОЛЛ» – это электронный учебник для незрячих людей. Устройство позволяет нарабатывать практический навык письма и чтения на шрифте Брайля, предоставлять учебный материал в доступной для незрячего человека форме, а также эффективно управлять процессом обучения слепого или слабовидящего учащегося. В состав устройства входит два модуля: модуль «Ученик» и модуль «Учитель». Модули взаимодействуют между собой посредством беспроводной связи.

Ключевые слова: электронный учебник «СИОЛЛ», незрячие люди, модуль, рельефно-точечный шрифт Брайля, Сибирские инновации.

Annotation. «SIOLL » – electronic textbook for blind people. The device provides to get practical skills for writing and reading with the help of print Brile It helps to present academic resources for blind people in easy way and improve educational process for blind and short sighted people. There are two modules: Module "Student" and Module "Teacher". Modules are connected through wireless contact.

Keywords: electronic textbook, «SIOLL», blind people, module, shaped dotty print of Braille, Siberian innovations.

Введение. В Российской Федерации по данным Федеральной службы государственной статистики на 1 января 2016 г. зарегистрировано 12538 тысяч инвалидов, из них 613 тысяч детей до 18 лет. Численность данной категории детей ежегодно увеличивается: если в 2014 году их было 582 тысяч, то в 2015 году зарегистрировано уже 590 тысяч [10].

По оценкам Министерства труда и социальной защиты РФ 3,39 млн. инвалидов, находятся в трудоспособном возрасте. Однако трудоустроены, т.е. социально адаптированы, только 20,3% из общего числа, а остальные 79,7% – не работают [2]. В Послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 10 мая 2006 года снижение инвалидности было определено в качестве государственной задачи. На протяжении длительного времени сохраняется актуальность задачи по снижению инвалидности путем обеспечения условий для возврата к трудовой

деятельности инвалидов трудоспособного возраста и создании условий для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), в том числе, используя возможности системы образования.

С 1 сентября 2016 г. вступил в силу «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Перед учителями встают многочисленные вопросы по реализации требований данного Федерального государственного образовательного стандарта. Как обучать учащихся с ОВЗ? Какие методики и технологии применять? [1, 4].

Особое место занимает проблема обучения слепых и слабовидящих учащихся, в частности возможность предоставления учебного материала в доступной для незрячего человека форме, выбор методик и технических средств обучения.

Систему записи и чтения для незрячих людей предложил ещё в 19 веке французский тифлопедагог Луи Брайль (1809-1852гг.). Это рельефно-точечный шрифт для письма и чтения, в основе которого лежит комбинация точек шеститочия (знак, изображенный комбинацией рельефных точек высотой 0,6 мм, диаметром 1,4 мм, записывается в ячейке размером 4,2 мм х 7 мм). Написанный таким образом текст при определённом навыке легко распознается на ощупь. Лёгкость чтения знаков и их компактность позволяют незрячему читателю достаточно быстро читать текст. В системе Брайля различными комбинациями точек в ячейке (клетке) могут быть воспроизведены алфавит, цифры, музыкальные ноты и любые другие печатные символы. Брайлевские обозначения также используются для написания математических знаков, уравнений, компьютерных символов и для письма на иностранном языке.

Слепые школьники тратят много и психических и физических ресурсов, чтобы написать изложение или сочинение: им приходится одну за одной, очень методично, прокалывать точки на бумаге. И это не минутное дело. Поскольку процесс занимает много часов, к концу занятий от перенапряжения руки начинают болеть. В мире нет устройств, способных облегчить процесс письма по Брайлю. Множество разных приборов позволяют запомнить буквы, их очертания, услышать произношение. Однако именно тренировка написания всегда незаслуженно оставалась в стороне [9].

Формулировка цели статьи. Цель статьи: показать возможности в реализации права на образование обучающихся с нарушением зрения с использованием новейшего технического средства обучения – электронного учебника «СИОЛЛ».

Изложение основного материала статьи. В России приняты федеральные законы, устанавливающие публичные обязательства Российской Федерации перед инвалидами: «Об основах обязательного социального страхования», «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации». Особо важен Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», в статье 10 которого отражены государственные гарантии инвалидам по проведению реабилитационных мероприятий, получению технических средств и услуг, предусмотренных федеральным перечнем, предоставляемых инвалиду за счет средств федерального бюджета [2, 5, 11].

способствующих социализации личности субъектов студенческого самоуправления; социальное партнерство органов студенческого самоуправления во внутренней и внешней среде как высший уровень развития студенческого самоуправления).

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение педагогических условий развития студенческого самоуправления.

Изложение основного материала статьи. Под педагогическими условиями развития студенческого самоуправления мы будем понимать комплекс мер по созданию воспитательного развивающего пространства, способствующего развитию системы студенческого самоуправления образовательного учреждения в соответствии с целью его воспитательной работы.

Общие педагогические условия выделяются в отдельную группу на том основании, что студенческое самоуправление не является обособленным элементом системы воспитания, а функционирует как его подсистема, что предполагает влияние выделенной группы и на деятельность органов студенческого самоуправления [4].

Основополагающее педагогическое условие организации студенческого коллектива, как начального этапа становления деятельности студенческого самоуправления, является отправной точкой в реализации педагогических условий, опосредованно влияющих на его развитие. Будучи предметом исследований В. А. Караковского, В. М. Коротова, П. Г. Якобсона и других педагогов, это условие предполагает авторитарные действия педагогов-организаторов по объединению студенческой молодежи в единый коллектив, дальнейшая деятельность которого влияет на приобщение индивида к социуму, включение его в общественную жизнь, обучение поведению в коллективах, утверждение субъектов как личностей и выполнение ими социальных ролей.

Важным педагогическим условием, непосредственно влияющим на развитие студенческого самоуправления, является теоретическая и практическая подготовка субъектов студенческого самоуправления к самоуправленческой деятельности, которая зависит от профессионализма педагогов, обучающих этому студентов и направляющих их практическую деятельность, так как именно практическая деятельность есть показатель усвоения теоретических знаний. При этом необходимо избегать «временного разрыва между практикой и знаниями, поскольку они укладываются в сознании не в результате автоматического повторения теоретических правил и абстрактных понятий в стенах аудиторной комнаты, а приобретаются в процессе деятельности» [1, с. 80].

Следующим условием, непосредственно влияющим на развитие студенческого самоуправления, является создание субъект-субъектных отношений, рассматривая специфику которых Т. Н. Волоткевич отмечает, что «система самоуправления в образовательном учреждении может существовать только при условии складывания субъект-субъектных отношений между преподавателем подавателями и студентами» [1, с. 75]. Гармоничное сосуществование и сотрудничество, по мнению автора, делает возможным формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности, субъектной позиции каждого, необходимых профессиональных компетенций и рефлексивных способностей. Одним из важнейших педагогических условий развития студенческого самоуправления является социальное партнерство его

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Филимонюк Людмила Андреевна
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь);
заместитель директора по воспитательной работе
Ткаченко Вера Васильевна
ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» (г. Ставрополь),
магистр
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия развития студенческого самоуправления на примере ГБОУСПО «Ставропольский строительный техникум», особое внимание уделено процессу социального партнерства органов студенческого самоуправления, представлена разработанная и реализующаяся на базе техникума модель студенческого самоуправления.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, педагогические условия, социальное партнерство государственная молодежная политика, работа с молодежью, молодежная добровольческая (волонтерская) деятельность студенчество.

Annotation. The article deals with pedagogical conditions of development of student self-government on the example of GOSPO "Stavropol construction technical school", a special attention is paid to the social partnership process of the student government, presented, developed and implemented the College model of student government.

Keywords: student self-government, pedagogical conditions, social partnership of the state youth policy, youth work, youth volunteer (volunteer) activities of the students.

Введение. Эффективность процесса развития студенческого самоуправления, как процесса перехода его субъектов с одного уровня целостности на другой, обеспечивается, с нашей точки зрения, реализацией совокупности взаимно дополняемых и взаимосвязанных педагогических условий: общие педагогические условия; условия, опосредованно влияющие на развитие студенческого самоуправления образовательного учреждения (организация студенческого коллектива; сформированность воспитательной системы в образовательном учреждении; высокий уровень профессиональной подготовки и творческий потенциал студенческой молодежи), и условия, непосредственно влияющие на развитие студенческого самоуправления в образовательном учреждении культуры и искусств (степень сформированности субъект-субъектных отношений в системе студенческого самоуправления; уровень сформированности навыков самоуправленческой деятельности, как отправная точка в развитии студенческого самоуправления; максимальное вовлечение студенческой молодежи в студенческое самоуправление; разнообразие форм и методов работы органов студенческого самоуправления,

Помощь инвалидам со стороны государства обозначена в ряде нормативно-правовых актах, среди них:

Постановление Правительства Российской Федерации от 19.07.2012 № 615 «Об утверждении Правил ведения государственного реестра медицинских изделий и организаций, осуществляющих производство и изготовление медицинских изделий» [6];

Постановление Правительства Российской Федерации от 29.12.2005 № 832 (ред. от 21.06.2010) «О федеральной целевой программе «Социальная поддержка инвалидов» [7];

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.12.2005 № 2347-р «Об утверждении федерального перечня реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду» [8].

Россия подписала в 2008 году Конвенцию ООН о правах инвалидов (Распоряжение Президента Российской Федерации от 05.08.2008 № 450-рп). Конвенция устанавливает, что государства-участники принимают надлежащие меры для обеспечения инвалидам доступа наравне с другими к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, а также к другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения. Подписание данного документа фактически утвердило принципы, на которых строится политика государства в отношении инвалидов и стало показателем готовности нашей страны к соблюдению международных стандартов экономических, социальных, юридических и других прав инвалидов [4].

С 25.10.2012 после вступления в силу г. Конвенцию ООН «О правах инвалидов», Россия взяла на себя обязательстваОшибка! Недопустимый объект гиперссылки. лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе слепых и слабовидящих учащихся.

В 2014 г. в Тюмени была начата работа над созданием проекта электронного учебника, который бы мог помочь в обучении слепых и слабовидящих людей. Этот учебник был создан в результате сетевого взаимодействия компании «Сибирские инновации» (в лице технического директора – С.Ю. Васильева) и Международного компетентностного центра инклюзивного образования Тюменского государственного университета (в лице инженера А. И. Фахрутдинова), реализующего международный проект TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» [3].

Электронный учебник для незрячих людей получил название «СИОЛЛ». В комплект «СИОЛЛ» выходит: модуль «Ученик», модуль «Учитель», электронный грифель, чехлы для каждого модуля, поддерживающая запястье подушка. Модули взаимодействуют между собой посредством беспроводной связи. Время автономной работы каждого из модулей 45 мин. Модуль «Ученик» может работать как отдельное устройство. В составе обоих модулей заложен функционал прибора прямого чтения. Оба модуля снабжены индикацией нажатия клавиш посредством вибрации. Размер каждого из модулей 178х250х30 мм. Вес модулей: «Ученик» 870 г., «Учитель» 765 г.

В контексте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья «СИОЛЛ» относится к пункту 3.6. – «ТСО (техническое средство обучения)».

Назначение «СИОЛЛ» как технического средства обучения:

эффективно и комфортно обучать учащегося шрифту Брайля (нарабатывать навык письма и чтения);

отправлять текст (упражнения, комментарии и т.п.), с модуля «Учитель» на модуль «Ученик»;

смотреть текущее время, отображаемое при помощи шрифта Брайля;

использовать модули как электронную книгу;

сохранять набранный текст;

удаленно проверять ход выполнения учащимся задания на модуле «Ученик».

В «СИОЛЛ» использована не только уникальная технология обучения, но также инновационная технология производства корпуса устройства – метод вакуумного литья, который был применён Центром прототипирования ГБУ ТО «Западно-Сибирский инновационный центр». Этот центр создан при поддержке Министерства экономического развития Российской Федерации и Тюменской области (учредителем Тюменского Технопарка является Комитет по инновациям Тюменской области).

Потребителей «СИОЛЛ» можно разделить на несколько категорий: 1) слепые и слабовидящие инвалиды детства; 2) слепые и слабовидящие инвалиды, утратившие зрение в течение жизни; 3) слепоглухие люди.

Основная задача, которую решает «СИОЛЛ» – сделать процесс обучения слепого или слабовидящего учащегося максимально доступным и комфортным, как для самого учащегося, так и для того, кто его обучает. Поскольку вместо обычного грифеля в устройстве используется электронный грифель, достаточно лёгкого прикосновения для написания символа на шрифте Брайля. Одна из важных характеристик устройства: на листе бумаги в тексте по Брайлю невозможно исправить опечатку, а в «СИОЛЛ» это доступно.

Как проект, «СИОЛЛ» соответствует «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», где заявлено о «создании образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья» и о «расширении возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях».

«СИОЛЛ» отвечает требованиям «Стратегии инновационного развития России до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р)», поскольку в стратегии определено «стимулирование создания дистанционных образовательных программ различного уровня сложности и культурно-познавательного контента, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Эксперты, принимавшие участие в тестировании «СИОЛЛ», единодушно делают вывод об объективной технической уникальности, удобстве в обращении и образовательном потенциале. Эксперты считают, что:

интерактивное устройство «СИОЛЛ» при условии запуска его в мелкосерийное производство и внедрения в специальные учебные учреждения для слепых и слабовидящих детей может стать незаменимым и удобным

древней культуры любого народа, является той силой, которая противостоит глобализму как угрозе существованию человечества, в том числе религиозному экстремизму.

Литература:

1. Ильин И.А. Основы христианской культуры. - СПб.: Изд. «Штиль», 2004. - 352 с.

2. Григорьев С.И. Культуроцентричность и компетентность в современном социальном образовании. - М.: Изд. РГСУ, 2009. – 155 с.

3. Егорычев, А.М. Теоретические основания интеграции этнокультурных традиций в системе образования России. Научное издание. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. — 315 с.

4. Кортен Дж. Когда корпорации правят миром. - СПб.: «Агенство», «ВиТ-принт», 2002.

5. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М., 1995. С. 37-46.

6. Селезнева Е.Н. Проблемы духовно - нравственного воспитания в стратегиях образования XXI века. - М.: Изд. РГСУ, 2009. – 48 с.

7. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие. - М.: «Академия», 2001. – 480 с.

8. Спирин А.В. Система ценностей личности как фактор сплоченности коллектива (на примере рот курсантов военного института): автореф. дис. … канд. психол. наук. — Ярославль, 2016. - 26 с.

9. Субетто А.И. Ноосферное образовательное общество как социум социальной ответственности XXI века. - М.: Изд. РГСУ, 2009. - 22 с.

10. Субетто А.И. Интеллектуальная черная дыра в образовательной, военной экономической политики России. - СПб.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. - 40 с.

11. Никитин В.А. Начало социальной педагогики: Учебн. пособ.-М.: МПСИ: Флинта, 2004. - 72 с.

человеческий, люди, образованные, воспитанные, патриотичные с желанием жить и трудиться во благо своей страны, мира на планете. И таких людей делает идеологическая система, в основе которой лежит национальная идея, выражающая главную цель народа, определяющая его жизнеустроение, идеологию, правила жизни, получающая отражение в культуре, во взаимоотношениях людей, религий, взаимодействии данного народа с другими народами, природой. Проблема построения национального государства на идеях, смыслах связана с понятием «национализм», «национальная идея». Известный русский православный философ И.А. Ильин писал о том, что «проблема истинного национализма разрешима только в связи с духовным пониманием Родины: ибо национализм есть любовь к духу своего народа и притом именно к его духовному своеобразию» [1].

Сегодня проблема национального идеала человека и общества стоит очень остро. Маховик рыночной экономики произвел чудовищную деформацию существующих социальных порядков, ценностей, норм, вкусов, предпочтений, не сформулировав четко социально – значимые цели для великого народа, не сформировав идеала новой личности и нового общества. В тоже время, необходимо отметить, что правительством всё же делается акцент на развитие определенного типа личности, создаются соответствующие предпосылки по реформированию воспитательно – образовательных систем. Уместно привести высказывание В.А. Никитина, что существует опасность игнорирования соборного начала в жизни российского общества, его коллективных традиций, одним из выражений которых являются гражданско - патриотические позиции, единство духовной жизни и культуры народа [11, с. 5].

Последнее столетие и начало XXI века, демократия и либерализм становятся идеалом для многих государств. Как показывает мировая практика, повсеместное насаждение либеральной модели привело к крушению многих достаточно устойчивых национальных экономик, включая Россию. Тем не менее, несмотря на определенную победу сил либерализма, у консерватизма, выражающего ценности национальной традиций, иерархии и авторитета есть шансы на победу. Даже адепты глобализации серьезно задумываются о тех проблемах, которые ожидают человечество, идущего по пути глобализации, бесконечной модернизации во имя торжества рыночного капитализма (А. Гор, Д. Кортен, Г.П. Мартин, Х. Шуманн, Дж. Сорос, Дж. Перкинс, Д. Кьеза, др.). Так, Д. Сорос в книге «Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности» (1999), определяет в качестве «основного источника кризиса человечества - рыночный фундаментализм» [4, с. 234]. К этому стоит добавить формирование таких качеств как нетерпимость и агрессию, порожденную психологическими внутренними противоречиями, которым подвержена молодежь.

Выводы. Мировая практика показывает, что повсеместное насаждение либеральной модели привело к крушению многих достаточно устойчивых национальных экономик, включая Россию. Тем не менее, несмотря на определенную победу сил либерализма, у консерватизма, выражающего ценности национальной традиций, иерархии и авторитета есть шансы на победу. Становиться все более очевидной мысль о том, что устойчивость функционирования и развитие мировой цивилизации возможна лишь при сохранении традиций жизни, которые выработали и сохранили многие культуры мира. Национальный консерватизм, который заключен в каждой

помощником в учебном процессе, во взаимодействии тифлопедагога и ученика с глубокими зрительными ограничениями;

область применения – общеобразовательная школа, «СИОЛЛ» позволит сохранить многим слабовидящим учащимся остаточное зрение, привить любовь к чтению с помощью рельефно-точечной системы;

аппаратно-программный комплекс «СИОЛЛ» является уникальным изобретением в том, что слепым и слабовидящим учащимся с первого класса предлагается удобный, современный гаджет, который позволяет написанный грифелем текст сразу увидеть на Брайлевской строке. Кроме того, ученик постоянно работает под контролем учителя. Ценность данного аппарата заключается в том, что его возможности не заканчиваются на предмете по изучению азбуки Брайля. Он может стать постоянным спутником учащегося с 1 до 12 класса. А в дальнейших версиях этого аппарата предусмотрена возможность выходить в интернет и выполнять массу других задач, доступных современному компьютеру;

применяемый в устройстве способ обучения позволяет сделать процесс обучения более эффективным и комфортным как для слепых и слабовидящих детей так и для учителя (тифлопедагога);

на сегодняшний день по технологическим функциям, уникальным свойствам, инновационности и удобстве в обращении продукт «СИОЛЛ» обладает степенью высокой конкурентоспособности на рынке.

Выводы. Электронный учебник «СИОЛЛ» имеет яркий признак социально значимого проекта. Это инновационный продукт для обучения, реабилитации и адаптации слабовидящих и слепых людей. Он позволяет реализовать ряд требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. «СИОЛЛ» соответствует «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» и способствует успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках неспециализированных образовательных учреждений. «СИОЛЛ» соответствует «Стратегии инновационного развития России до 2020 года». «СИОЛЛ» может быть использован в образовательных программах различного уровня сложности и культурно-познавательного контента для слабовидящих и слепых людей.

Литература:

1. Волосникова Л. М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л. М. Волосникова, В. М. Чимаров, Н. Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37- 42.

2. Инвалиды в России: причины и динамика инвалидности, противоречия и перспективы социальной политики / Фонд «Бюро экономического анализа» - М., 1999. – № 3. URL: http://podelise.ru/docs/index-25656168-1.html (дата обращения: 30.11.2016).

3. Малярчук Н.Н. «Сиолл» – первый в мире электронный учебник для незрячих людей / Н. Н. Малярчук, А.И. Фахрутдинов. Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. - Казань, Университет управления «ТИСБИ», 2016. С. 239-242.

4. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. – №4. – С. 251- 267.

5. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. Раздел «Здравоохранение» [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/ (дата обращения: 01.12.16).

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 19.07.2012 № 615 «Об утверждении Правил ведения государственного реестра медицинских изделий и организаций, осуществляющих производство и изготовление медицинских изделий» // Собрание законодательства РФ, 25.07.2012, № 28, ст. 1478.

7. Постановление Правительства Российской Федерации от 29.12.2005 № 832 (ред. от 21.06.2010) «О федеральной целевой программе «Социальная поддержка инвалидов» // Собрание законодательства РФ, 09.01.2006, № 2, ст. 199.

8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.12.2005 № 2347-р «Об утверждении федерального перечня реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду» // Собрание законодательства РФ, 23.01.2006, № 4, ст. 453.

9. Фахрутдинов А.И. SIOLL – электронная книга для слепых/ А.И. Фахрутдинов. Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сб. науч. ст. по итогам Международного образовательного проекта «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) / редкол.: В. В. Валетов [и др.]. – Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016. – С. 159-163.

10. Федеральная служба государственной статистики http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#

11. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 28.11.2011, № 48, ст. 6724.

В сохранившихся и дошедших до наших времен литературных памятниках («Слово о полку Игореве» (XII в.), «Голубиная книга», «Золотая книга», «Слово о Законе и Благодати» Илариона (1037–1050 гг.), «Поучение детям» Владимира Мономаха (XI в.), «Поучения» Серапиона Владимирского (XIII в.) и др. сформулированы важные нравственно-эстетические нормы, определяющие отношения человека с природой, материальными и духовными ценностями, выражая систему отношений «Человек - Природа - Бог». В числе наиболее известных памятников - произведение В. Мономаха «Поучение детям», в котором не только представлены христианские заповеди (покаяние, слезы, милостыня), но и наставления о том, как жить по заповедям Христа и получить милость Божию. Особое внимание в произведении уделяется воспитанию нравственных качеств русского человека: милосердия, сострадания, уважения к старшим, милостивости, находчивости, самообладания.

Патриотический дух изумлял от печенегов и хазар до великой войны XX века, этим духом держалась Россия на протяжении всей своей истории. Но русский народ не жесток и воинственен, он от природы гостеприимен, созерцателен и благодушен. Созерцанию предшествовала природа, равнинное пространство, реки, леса, грозы. Отсюда русская мечтательность, творческое воображение, созерцающая «лень» (А.С. Пушкин). Эти качества несли в развитие российского изобразительного искусства: бароны П.К., М.К., М.П. Клодты, генерал Н.А. Ярошенко, П.Ф. Федотов, В.В. Верещагин, М.Б. Греков, Е.В. Вучетич, Н.Н. Соломин и др. Так, Константин Клодт возродил в России искусство ксилографии (гравирование поддереву), став известным иллюстратором и гравером, П.К. Клодт является основателем русского анимализма (изображение животных). Символом русской батальной живописи остается творчество В.В. Верещагина.

Тема патриотизма всегда волновала военнослужащих. К тому же военный художник навсегда оставался связанным с армией. Так, автором знаменитой скульптуры «Воин-освободитель», мемориала на Мамаевом кургане является подполковник Е.В. Вучетич; к 50-летию Великой Победы на Поклонной горе в Москве членами студии военных художников М.Б. Грекова, была открыта выставка о битве в Великой Отечественной войне.

Патриотический характер сынов Отечества проявился и в развитии родного музыкального искусства. Среди них М.И. Глинка, А.А. Алябьев, Н.А. Римский-Корсаков, М.П. Мусоргский, А.Н. Скрябин, С.А. Чернецкий, А.В. Александров и др. Военно-церемониальная музыка являлась составной частью воспитания солдат в русской, позже советской армии, проводником музыки в народные массы, являлась мощной силой для подъема патриотического движения во время взятия Измаила, в войне 1812 г., Великой Отечественной войне и др. Так, 7-я Симфония Д. Шостаковича в блокадном Ленинграде стала одним из главных духовных символов борьбы с захватчиками в годы Великой Отечественной войны; «Священную войну» А.В. Александрова увозили с собой солдаты, уходя на фронт, эту песню пели шепотом в партизанских землянках, на торжественных парадах и в короткие интервалы между боями; музыка А.В. Александрова сопровождала Государственный гимн СССР.

Процветание и благополучие России – это не только высокий экономический и технологический ресурс, это, прежде всего, ресурс

смыслах государства, позволяя подойти к профессиональной подготовке комплексно, системно, целостно, выйти за границы вульгарно - рыночной идеологии.

Грустно осознавать, что мы представители великой державы, строим свою отечественную систему образования в общем русле идей и стандартов западной школы, предав забвению огромный опыт родной культуры, основанный на социокультурном опыте своего народа, духовных связях в обществе. Русская духовность давала определенный толчок прогрессивному развитию общества, представляла уровень развития государства, помогала ему побеждать, бороться, выживать в военные годы, разрухи и голода, периода кризисов и катастроф, являясь базовой основой национального воспитания. Русской духовности были посвящены труды Н.А. Бердяева, Н. Я. Данилевского, И.А. Ильина, В.О. Ключевского, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили, В.В. Розанова, В. С. Соловьева, Е.Н. Трубецкого, П.А Флоренского и др.

В сложный момент российской истории, когда произошел резкий поворот к принятию ценностей рыночной, западной цивилизации, из общественного сознания выпала духовно-нравственная основа. Государство потихоньку начинает превращаться в механизм, нацеленного на поддержание примитивного материального благополучия. Однако во все времена Россия была между молотом и наковальней, между миром Востока и миром Запада. Столь пристальное внимание Запада, его методичное навязывание идей материальных ценностей, можно объяснить с одной стороны, попыткой как можно глубже погрузить Россию в техногенную цивилизацию, с другой, разрушить всю ту «русскую духовность», которая лежит в глубинных пластах национального самосознания русского человека, его воспитания и образования. Здесь необходимо добавить такую новую форму «полноформатной обработки» как вовлечение (вербовки) граждан, в том числе военнослужащих в различные религиозные террористические организации на территории Российской Федерации. Такое положение продиктовано тем, что военнослужащие различных министерств и ведомств непосредственно сталкиваются лицом к лицу с различными экстремистски настроенными гражданами на территории Российской Федерации, а в свою очередь, верующие военнослужащие наиболее подвержены влиянию различных экстремистких и террористических организаций.

Однако именно на духовности строятся такие ценности Патриотизм, Отчизна, Семья, Народ. Принцип патриотизма всегда был характерен для России. Это было естественное проявление русского человека, как сына своей страны. Проблема патриотического воспитания занимала лучшие умы России, такие как В.И. Водовозов, К.Д. Ушинский, В.П. Остроградский, В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов и др. [5].

Безусловно, Россия всегда с глубоким почтением относилась к защитникам Отечества. Справедливости ради отметим, что человек в военном мундире во все времена стоял в первых рядах российского искусства. Среди них выдающиеся поэты, писатели (Г.Р. Державин, Д.В. Давыдов, К.Ф. Рылеев, А.И. Одоевский, В.Ф. Раевский, Ф.Н. Глинка, А.С. Грибоедов, М.Ю. Лермонтов, И.А. Крылов, В.И. Даль, А.А. Бестужев-Марлинский, М.А. Бестужев, К.М. Станюкевич, А.И. Куприн, А.А. Фет, Н.Г. Гарин-Михайловский, М.А. Шолохов, К.М. Симонов, и др.

Педагогика

УДК: 378.4

доктор педагогических наук, профессор Федосеева Ирина Александровна
Новосибирский государственный педагогический университет
(г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Веселова Юлия Валериевна
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

КОМПОНЕНТЫ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ»

Аннотация. В статье проводится терминологический анализ понятия проектной культуры, на основании которого конкретизировано содержание структурных компонентов проектной культуры студентов, обучающихся по направлению «Технология художественной обработки материалов». Выявлены возможности дизайна, как одного из средств, обеспечивающих процесс становления проектной культуры студентов.

Ключевые слова: проектная культура, проектирование, дизайн, проектная компетентность, ценностно-эстетическое отношение.

Annotation. In article the terminological analysis of concept of design culture on the basis of which the maintenance of structural components of design culture of the students who are trained in the "Technology of Art Processing of Materials" direction is concretized is carried out. Possibilities of design as one of the means providing process of formation of design culture of students are revealed.

Keywords: design culture, design, design, design competence, valuable and esthetic relation.

Введение. Одной из задач современного вуза в соответствии с требованиями общества нового тысячелетия является подготовка конкурентоспособного выпускника. Речь идет о формировании личности креативной, способной жить «здесь и сейчас», направленной на собственную активность развития. В настоящее время речь идет о построении парадигмы на гуманистической основе с учетом вектора саморазвития.

Именно через процесс саморазвития происходит постижение человеком собственного «я», собственной индивидуальности. Отметим, что человек делает свободный выбор только через институт воспитания, поэтому идею саморазвития необходимо рассматривать в плоскости образования. С одной стороны – это единый процесс физического и духовного формирования личности, с другой, - область, где происходит рост, становление, закладываются механизмы саморазвития, ведущие человека к духовному совершенству.

Современное образование должно быть культуротворческим процессом, способствующим сохранению и развитию культуры, через трансляцию общечеловеческих духовных ценностей и создания новых культурных форм.

Одной из значимых характеристик культурного человека является его способность к проективной деятельности, продуктом которой будут либо конкретные предметные результаты, либо новые знания, умения, навыки, художественные образы, а также развитие мировоззрения и более

совершенные способы и формы общения людей. Способность к проективной деятельности определена самой сущностью культуры, которая является, в определенном смысле, совокупностью “проектных” (т.е. идеальных, духовных) способов и результатов освоения и преобразования мира - природы, общества, самого человека [8].

Проектность является изначальной чертой человеческого сознания и бытия, пронизывающей все сферы жизнедеятельности. По мнению И.Е. Видт проектирование становится одним из основных культурных механизмов преобразования действительности на современном этапе развития общества, что позволяет говорить о проектной культуре как основе образовательной парадигмы XXI века [3].

Исходя из вышесказанного, одной из проблем современного образования является формирование проектной культуры личности. На уровне высшего образования эта проблема особенно актуальна в профессиональной подготовке будущих инженеров, дизайнеров, педагогов, специалистов по рекламной деятельности и связям с общественностью, а также для студентов технического вуза, обучающихся по направлению «Технология художественной обработки материалов». Направление обучения «Технология художественной обработки материалов» характеризуется тем, что сочетает в себе инженерную и творческую деятельность, реализуемую в проектах. Студенты, закончившие обучение по направлению ТХОМ, могут в дальнейшем работать в качестве технологов и дизайнеров на различных предприятиях, выпускающих как потребительские, так и декоративные, а также ювелирные изделия, обладающие художественной ценностью. Выпускники должны владеть следующими видами профессиональной деятельности: производственно-технологической, художественно-производственной, научно-исследовательской, организационно-управленческой, проектной. Отсюда следует необходимость овладения современными студентами, обучающимися по данному направлению, не только технологией проектирования, но и проектной культурой в целом.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определение содержательных компонентов проектной культуры личности и способов её реализации в образовательном процессе технического вуза.

Задачи - это раскрытие сущности проектной культуры в контексте общей культуры личности, обоснование её компонентного состава и содержательной составляющей; выявление возможностей дизайн-проектирования в становлении проектной культуры студентов.

Изложение основного материала статьи. Понятие проектной культуры связано с деятельностью проектирования, различного по способу и объекту, но гораздо шире его. Колесникова И.А. обозначает термином «проектная культура» весь современный контекст проектирования, взятый в его целостности. В структуру проектной культуры, по её мнению, входят образы предметной среды, ценностно-значимые для проектировщика, творческие и научные концепции, программы деятельности, выражающие его идею, а также система его ценностей, формирующая отношение к реализации проектного процесса [7, с. 29-30]. В исследовании Фильчаковой Ю.А. проектная культура определяется как комплекс знаний, умений и опыта, накопленного человечеством в деятельности изобретения, преобразования и исполнения [13].

Обратимся к наивысшей ценности понятию «образование». Само понятие «образование» как сложный смысловой конструкт имеет множество определений. В.А. Сластёнин и В.П. Каширин предлагают следующее определение настоящего понятия: «Под образованием понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [7, с. 135].

В данном определении образование как социальное явление обусловлено историческим типом общества, реализует важную социальную функцию – активизирует социально значимые цели и задачи, придает им своеобразие, формирует (воспитывает) личность по заданным извне параметрам, с учётом национальной культуры. «Образование - главный механизм восходящего воспроизводства общественного интеллекта» [9, с. 9].

В настоящее время в соответствии с «правилами» Болонского соглашения, профессиональное образование ограничено жёсткими рамками необходимых социально - профессиональных компетенций. При этом содержательная сторона, по сути, лишена культурологической, национальной, духовно-нравственной основы, тех смыслов и ориентиров, без чего образование мертво.

Рассмотрим два основных подхода в понимании модернизации образования: «компетентностно - ориентированный» и «культуроцентрично - ориентированный». Первый, «компетентностно - ориентированный», стимулируется энергетикой Болонского процесса, несущий в своей основе методологию и философию жизненной организации западной культуры (индивидуализм, экономоцентризм, технологичность, конкурентноспособность, рационализм). Настоящий подход основное внимание акцентирует на жестко профессиональной подготовке будущих специалистов (бакалавров и магистров) в социально-экономической сфере. И при этом, как показывает российская практика, игнорирует и недооценивает вопросы духовно-нравственного развития специалистов. Е.Н. Селезнева по этому поводу пишет: «Современная модернизация школы, в том числе и высшей, проводится сегодня преимущественно с целью эффективного освоения профессиональных знаний и их практического применения, что дает возможность готовить хороших специалистов, но не всегда духовно-нравственных личностей» [6, с. 7].

Второй, «культуроцентрично-ориентированный», разрабатывается и развивается в результате деятельности российской научно-педагогической общественности, стоящей на позиции принятия главенства в образовании ценностей культуры человека духовного (С.И.Григорьев, Е.Н.Селезнева, С.И. Субетто, Л.Г. Гуслякова, Л.В. Мардахаев и мн. др.). «При этом, - справедливо отмечает родоначальник культуроцентричного подхода в России С.И. Григорьев, - компетентностный подход и традиционный специалитет (знания, умения, навыки) не отвергаются как таковые, но интегрируются в культуроцентричность профессионального и общественно - политического, духовно - эстетического и социально - бытового, а также социально-экологического развития личности будущего специалиста» [2, с. 8].

Основу культуроцентричного подхода составляет социокультурный базис национальной культуры, где согласуются интересы личностного, коллективного и общественного. Такой подход строится на ценностях и

направленности, отрицающие или считающие недостаточной легальную борьбу.

Причины возникновения религиозного экстремизма могут быть разные, к которым относятся: религиозные; социальные; экономические; политические; психологические; социально-экономические; технологические; информационные; государственная коррупция; социально-экономические кризисы; деформация политических структур; падение жизненного уровня значительной части населения; подавление властями инакомыслия и оппозиции; отсутствие религиозного знания; национальный гнет, амбиции лидеров политических партий и религиозных групп, стремящихся ускорить реализацию выдвигаемых ими задач и т. д.

Сами причины возникновения религиозного экстремизма находятся в самом человеке, в его взаимоотношениях с членами семьи, родственниками, а при более глубинном анализе может быть обнаружен в противоречиях между внутренним миром экстремиста и окружающим обществом. Между верой и поведением, идеалами и реальностью, религией и политикой, словами и поступками, мечтами и фактическими достижениями, светской и религиозной жизнью. Естественно, что подобные психологические внутренние противоречия могут привести какую-то часть молодежи к нетерпимости и агрессии.

В то же время совершенно понятно, что человек, наделенный ценностями, нравственным самосознанием и сформированный на традициях, начинает творить мир, на смыслах и ценностях своего государства.

В каком бы формате мы не представляли проблему ценностей, она всегда принимает статус междисциплинарной. Система ценностей личности складывается в процессе социализации в результате сопоставления собственных потребностей, мотивов, интересов, убеждений человека с общественными требованиями, нормами, идеалами. Как указывает А.В. Спирин, «ценность в философии в рамках аксиологии определяется как базовая категория, указывающая на личностную, социально-культурную значимость определённых объектов и явлений» [8].

Придерживаясь определения, что ценность есть представление субъекта о базовых принципах жизни (В.Б. Ольшанский, Kahle, Schwats Sh., и др.), укажем, что ценности воплощаются и реализуются через нормы, культурные механизмы, принятые в обществе. Соответственно люди образованные, обладающие чувством патриотизма, сопричастности к своей истории, наделенные национальным самосознанием, ответственностью за происходящее, строят свое государство на ценностях и смыслах проверенных многовековым опытом своего народа. К таким ценностям относят образование, семью, патриотизм, нравственность, любовь, совесть, религиозные чувства, убеждения и др. Именно образование подчинено высшей цели – духовному и нравственному становлению человека, формированию его целостной культуры. А.М. Егорычев пишет, что «наши предки хорошо понимали первичность духовного начала в жизни любого человека и жизни общественной, понимали, что духовность есть великая сила Руси. Так воспитывался народ, созидался его дух, утверждался его идеал – Святая Русь» [3]. Используя конструкт «духовно-нравственное воспитание», понимаем, что без духовного не может быть и нравственного, вектор таких ценностей всегда направлен на созидание, формирование творческой идентичности личности.

По мнению В.Е. Радионова, проектная культура в определенном смысле - это творческий способ освоения и преобразования действительности, работающий в условиях неполноты информации, перманентных проблемных ситуаций, диктующий, зачастую, выбор альтернативных способов деятельности, предполагающий системное рассмотрение объектов и процессов [10].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что воспроизводство проектной культуры – это задача всей системы образования. (А.А.Дорогов, В.И.Пузанов, В.Ф.Сидоренко, С.А.Писарева, В.Е. Радионов и др.).

С.А. Писарева отмечает, что формирование проектной культуры – это «воспитание личности, способной осуществить биографическое проектирование (проектирование собственной судьбы) на основе разработки и реализации технических, научных, социальных и иных личностно-значимых проектов» [9]. В унисон с этим звучит определение В.А. Ченобытова, согласно которому, личность, овладевшая проектной культурой, - это субъект, способный самостоятельно осуществлять проектировочную деятельность «от замысла до результата», вплоть до проектирования и реализации индивидуальных программ жизнедеятельности [14].

На основании анализа приведенных выше дефиниций проектной культуры, а также содержания общей культуры личности (Е.В. Бондаревская, О.С.Газман, И.А. Зимняя и др.), мы предлагаем собственное определение проектной культуры как способа творческой самореализации человека, который преобразовывает среду жизнедеятельности, продуцируя предметный мир в соответствии с идеалами и ценностями своего духовного мира [1].

Профессиональная подготовка студентов, обучающихся по направлению «Технология художественной обработки материалов» предполагает инженерное проектирование, основанное на знании материалов и технологических процессов производства. Синтез художественного и технического проектирования рождает технологию дизайна, в процессе освоения которой происходит формирование проектировочных умений студентов, обучающихся по данному направлению. Мы согласны с мнением Н.В. Воронова о том, что «в идеале – всякое проектирование должно быть дизайнерским, то есть предусматривающим использование научных данных и получение значимых и оптимальных по отношению к человеку результатов. То есть, должна быть достигнута определённая всеобщая проектная культура, которая и поглотит то, что мы сегодня именуем дизайном» [4].

Занятия дизайн-проектированием способствуют формированию культуры видения, культуры мышления и культуры изготовления. Целью дизайна является создание целостной эстетической среды, отвечающей общественным и индивидуальным запросам человека, его утилитарным и эстетическим потребностям. Осмысливая заданную проблему, дизайнер устанавливает связи и зависимости между любой конструкцией и особенностями её функционирования, между средой и проектируемыми элементами, наполняющими эту среду, между социальными условиями и характеристиками среды и ситуациями, происходящими в ней, а также многое другое. Преобразуя предметную среду, дизайн создаёт условия для развития личности и социализации человека.

Специфической особенностью образовательной программы направления ТХОМ является то, что все разрабатываемые студентами проекты должны соответствовать основным требованиям дизайна, а именно, социальным

требованиям, подразумевающим соответствие проектируемого изделия общественным потребностям; утилитарно-функциональным, эргономическим и эстетическим требованиям. Последнее предполагает, что студент должен использовать при проектировании весь арсенал художественных средств, опираясь на знание композиционно-художественных принципов. В проектируемых утилитарных объектах красота должна быть следствием совершенного решения материально-функциональных, конструктивно-технических, а также экономических, технологических и эргономических задач.

Говоря об эстетических свойствах вещей, всегда имеют в виду присутствие человека, наделённого эстетическим чувством. И здесь, безусловно, нужно говорить об эстетическом воспитании студентов, которое не только встраивает индивида в культуру человечества, но и направляет его развитие, охватывая как духовный мир личности, так и её практическую деятельность, включающую, в том числе, и проектную, инженерную, изобретательскую деятельность, осуществляемую по законам красоты [12]. Между красивой вещью и воспринимающим красоту человеком возникает определённая связь – эстетическое отношение человека к действительности [6]. Вещи и среда, создаваемая дизайном, служат не только целям удобства и пользы, но и эстетического воздействия, связанного с образом жизни общества, его культурой, типом мышления и деятельности. Эстетическое развитие личности неразрывно связано с творчеством. В процессе творчества создаются новые ценные предметы, блага, а также раскрывается и развивается творческий потенциал личности.

По определению В.Л.Глазычева, проектирование в дизайне – это креативная деятельность, продуктом которой является модель визуальной (или предметно-пространственной) среды [5]. Процессы поступательного движения в культуре во многом определяются отношением людей к своей жизненной среде. Принимая форму культурных ценностей, это отношение становится важным фактором развития культуры.

Используя дизайн-проектирование как метод познания, студенты приходят к переосмыслению роли знаний в социальной и профессиональной практике. Полученные в процессе работы над проектом знания и умения осознаются не как самоцель, а как необходимое средство, обеспечивающее дальнейшее продвижение в профессиональной деятельности [1]. На основе анализа определений проектной культуры и сущности дизайнерской деятельности можно выявить профессионально значимые качества и умения, необходимые студентам в процессе формирования их проектной культуры. К ним относятся: проектная компетентность, выражающаяся в готовности и способности к проектной деятельности, знаний и умений в области дизайн-проектирования; творческое развитие личности, а также ценностно - эстетическое отношение личности к среде жизнедеятельности, предполагающее направленность разрабатываемых проектов на её оптимизацию и эстетическое совершенствование [2]. Под компетентностью понимается единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности, способность (умение) действовать на основе полученных знаний, позволяющую эффективно решать проблемы и задачи (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, И.Д. Фрумин, Т.Б. Голуб, О.В. Чуракова, Л.М. Долгова и др.). Теоретическая готовность предполагает знание общих

foundation of values is culture. The author comes to the understanding that a generic basis the culture of each people - this is the foundation on which to build a nation-state. The author presents the process of the formation of values in the philosophical, genetic, social levels. The reasons for the transformation of values of Russian society.

Keywords: social education, cultural, spiritual and moral education and values.

Введение. Сегодня Россия находится в эпицентре событий: политических, экономических, социальных, культурных, межэтнических и др. Укрепляются ее позиции в решении важнейших международных проблем, урегулировании военных конфликтов. Ярким примером являются Минские договоренности, перемирие в Сирии. Растет роль Российского государства в обеспечении стратегической стабильности и верховенства международного права в межгосударственных отношениях. Очень метко выразил свое отношение к нынешней ситуации министр иностранных дел России С.В. Лавров, указав, что Россия оказалась на «перекрестке ключевых тенденций, во многом определяющих вектор мирового развития». Подтверждением данного тезиса является обращение к историческим событиям, которые многопланово воздействовали на ход мировой истории, подтверждая влияние и мощь российского государства. Приведем некоторые примеры юбилейных дат: 2012 г. – двухсотлетие Бородинского сражения; 2012 г – четырехсотлетие освобождения Москвы от польских захватчиков; 2104 г. – столетие Первой мировой войны; 2015 г. – семидесятилетие Великой Победы; 2017 г. – столетие русской революции и др.

Однако укрепление России происходит на фоне размывания ценностей, фундамента на котором строиться национальное государство, которое обеспечивает устойчивость развития общества. Ярким примером является набирающий силу религиозный экстремизм, который в последнее время становится устойчивым явлением в современной политической жизни.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление причин возникновения религиозного экстремизма, Задачи - это раскрытие сущности экстремизма, обоснование экстремизма как устойчивого и негативного явления нового тысячелетия.

Изложение основного материала статьи. Сегодня наблюдается эскалация деятельности экстремистски настроенных лиц, групп и организаций. В своих различных проявлениях экстремизм все больше угрожает безопасности многих стран и их граждан, влечет за собой огромные политические, экономические и моральные потери, оказывает сильное психологическое давление на большие массы людей, в том числе и на военнослужащих различных силовых министерств и ведомств. К факторам, порождающим экстремизм в современном обществе, можно отнести бесконечные социально-экономические кризисы, приводящие к снижению уровня жизни значительной части населения, ухудшению социальной перспективы, росту антисоциальных проявлений, страху перед будущим. Нарастает чувство ущемления законных прав и интересов этнических и конфессиональных общностей, а также политических амбиций их лидеров.

Проводниками экстремизма могут выступать как политические партии радикального толка, так и спонтанно возникающие на волне национализма и сепаратизма политические группировки и организации экстремистской

6. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб., 1997. – 357 с.

7. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова / – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с., с. 29-30

8. Марков А.П. Основы социокультурного проектирования. Учебное пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. - СПб.: ИГУП, - 1998. – 364с., с. 4

9. Писарева С.А. Формирование познавательной базы и универсальных способов решения значимых для учащихся проблем // Петербургская школа: образовательные программы / Под ред. О.Е. Лебедева. –СПб.: Специальная литература, 1999. – с. 64

10. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: Учебное пособие. / Е.В. Радионов - СПб: СПб ГТУ, - 1996.

11. Рунге В.Ф. Основы теории и методологии дизайна. Учебное пособие (конспект лекций) / В.Ф.Рунге, В.В. Сеньковский – М.: МЗ – Пресс, 2001. – 252 с.

12. Федосеева И.А., Веселова Ю.В. Эстетические ценности как компонент профессиональной культуры выпускника технического вуза. // Гуманизация образования, 2015. - № 3. - с. 144-152.

13. Фильчакова Ю.А. Условия развития проектной культуры подростков на занятиях изобразительным искусством и дизайном в общеобразовательной школе. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Рязань, 2003 – 23 с.

14. Ченобытов В.А. Основы проектной культуры // Акмеологический подход в профессиональной подготовке специалистов на факультетах технологии и предпринимательства / В.А. Ченобытов, Н.С. Коваленко. - СПб ГУПМ, 2002. - с. 116-123.

Педагогика

УДК: 378.4

доктор педагогических наук,
профессор Федосеева Ирина Александровна
Новосибирский государственный педагогический университет
(г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук, докторант
кафедры педагогики Туркин Егор Владимирович
Военный университет МО РФ (г. Москва)

СМЫСЛЫ И ЦЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА КАК БАЗИС ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ

Аннотация. В статье указывается актуальность выбранной проблемы, ценностей российского общества, в том числе вооруженных сил. Показано, что основным фундаментом ценностей, является культура, как основа, на которой строится национальное государство. Автор представляет процесс формирования ценностей на философском, генетическом, социальном уровнях. В статье представлены трансформации ценностей российского общества.

Ключевые слова. Социальное образование, культура, духовно-нравственное воспитание и ценности.

Annotation. The article indicated by the urgency of values of Russian society, including the armed forces. The essence of this phenomenon. Clarified that the basic

основ дизайна – композиционные средства выражения, основы формообразования, графики и колористики, последовательность проектной деятельности, творческие методы дизайна, способы создания прототипов и моделей, материалы и технологии изготовления изделия. Практическая готовность будет выражаться в умениях организованно вести проектную деятельность, в соответствии с алгоритмом дизайн-проектирования, разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты, в соответствии с требованиями дизайна, которые упрощенно можно сформулировать как «единство пользы и красоты». Проектная компетентность, подразумевающая знания теории и методов дизайна, пополняется знаниями из других областей науки и искусства, а именно: истории искусств, технологий художественной обработки материалов, философии и эстетики, подкреплённые социологическими и психологическими знаниями.

С помощью структурного анализа можно условно выделить основные компоненты проектной культуры в процессе моделирования. На рисунке 1 приводится структурная модель проектной культуры личности студента, каждый компонент которой представляет собой образование, состоящее из нескольких взаимосвязанных элементов. Когнитивный эмоционально-ценностный и творческий аспекты проектной культуры личности, соответственно, выражаются в проектной компетентности студента, его эстетическом отношении к среде жизнедеятельности, в процессе проектирования данной среды и отдельных её частей.



Рис. 1. Структура проектной культуры студента

Все вышеназванные качества отражаются в поведении студентов, их способности принимать на себя дополнительные обязанности, стремлении к совершенствованию своего профессионального мастерства, дисциплинированности и организованности, в отношении к своей учебе и работе на всех видах практики. Таким образом, формируется субъектная позиция студента, обеспечивающая его личностный и профессиональный рост и ценностно-смысловое самоопределение.

Представленный анализ сущности дизайн-проектирования и составляющих проектной культуры позволяет говорить о возможности активизировать самостоятельную деятельность студентов, развитии их творческих качеств, коммуникативных и организаторских способностей,

мышления, эстетического и нравственного воспитания в процессе её формирования [1. с. 50-53].

Выводы. Формирование проектной культуры студентов может происходить в процессе образования, предполагающего проектную деятельность учащихся на всем протяжении обучения. Дизайн-проектирование можно считать одним из способов формирования проектной культуры студентов, наряду с научно-исследовательской деятельностью, а также инженерным проектированием. Говоря о дизайне, мы предполагаем процесс художественного или художественно-технического проектирования; визуализацию результатов этого процесса в виде эскизов, макетов, моделей, а также реализацию проектов – изделий, средовых объектов и др. [11, с. 5]. Обучение основам дизайна, разработка дизайн-проектов и их практическая реализация является важным источником накопления знаний, умений и навыков в области проектной, исследовательской и творческой деятельности, в процессе которой происходит формирование мировоззрения, развитие творческого потенциала и ценностно-смысловое самоопределение личности, что в целом, способствует становлению проектной культуры студентов. Поскольку основные этапы проектирования являются универсальными как для дизайна, так и для научно - исследовательской деятельности, можно говорить о том, что проектная подготовка студентов, обучающихся по направлению «Технология художественной обработки материалов», соответствует современным тенденциям в развитии образования.

Отсюда следует, что образование, являясь важнейшим социальным институтом, в соответствии с теорией и практикой национального жизнеустройства, конструирует национальное социальное пространство общества, способствует формированию личности креативной, нестандартно мыслящей, способной творить мир, на смыслах и ценностях, норм принятых в обществе, с учетом ментальности своей культуры. Такое общество, обладающее внутренней целостностью, способно воспитывать личность по заданным извне параметрам, ставить высоко значимые социальные цели и целенаправленно творчески их решать, уверенно прокладывая свой путь в будущее.

Литература:

1. Веселова Ю.В. Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: дис. … канд. пед. наук;13.00.08 / ОГПУ. - Омск,2007. - 232 с.

2. Веселова Ю.В. Формирование проектной культуры студентов, обучающихся по направлению "Технология художественной обработки материалов"/ Ю. В. Веселова // Наука и современность – 2014: 28 Междунар. науч.-практ. конф.: сб. материалов, Новосибирск, 25 марта 2014 г. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС. – С. 90-95.

3. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: Монография / И.Е. Видт - Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.

4. Воронов Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна. В 2х томах. / Н.В. Воронов – Том 1. – М.: «Союз Дизайнеров России»,2001. - 424с., илл., с. 18

5. Глазычев В. Л. Модели деятельности проектирования // Теоретические и методологические исследования в дизайне/В.Л. Глазычев /. - М.: Труды ВНИИТЭ, 1990. – Ч.2. - №61. – С. 45