Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

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

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 9.11.2016. Сдано в набор 10.11.2016.
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 (7)

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 9 ноября 2016 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 7. – 256 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 включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Для заметок

Для заметок

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

УДК: 371

доктор педагогических наук, профессор Афанасьев Владимир Васильевич
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Московский городской
педагогический университет» (г. Москва);
ученый секретарь Васильева Марина Алексеевна
Государственное автономное образовательное учреждениевысшего образования «Московский институт открытого образования» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Куницына Светлана Михайловна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Академия социального управления» (г. Москва);
доктор педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой методики обучения физике Фещенко Татьяна Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждениевысшего образования «Московский институт открытого образования» (г. Москва)

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ГОРОДА МОСКВЫ

Аннотация. Одним из наиболее значимых компонентов определяющим динамику развития профильного обучения с точки зрения подготовки выпускников общеобразовательной организации к выбору дальнейшей образовательной траектории выступает управление качеством профильного обучения. В статье выстраивается содержательная модель управления качеством профильного обучения, в которой в качестве ключевых составляющих выделены качество обучения, качество преподавания, качество инфраструктуры.

Ключевые слова: профильное обучение; качество, управление качеством, модель управления; качество оценивания; качество преподавания; качество инфраструктуры.

Annotation. One of the most important components determining the dynamics of the development of school education in terms of training graduates of educational organization to the choice of further educational trajectory appears management quality of school education. The article builds meaningful model of management quality of school education, which has as its key components highlighted the quality of teaching, the quality of teaching, the quality of infrastructure.

Keywords: profile education; quality, quality management, management model; quality assessment; teaching quality; quality infrastructure.

Введение. Для современного информационного общества характерно непрерывное повышение производительности экономики за счет применения наукоемких технологий. Этим обусловлены новые требования к подготовке обучающихся на уровне среднего общего образования в общеобразовательной организации, к системе профессионального образования. Повышение конкурентноспособности российской экономики зависит от успешности в создании интеллектуальной продукции, стратегических научных и конструкторских разработок и дальнейшей их коммерциализации.

В соответствии с этим российскому обществу необходимы специалисты, способные быстро и гибко адаптироваться в постоянно изменяющемся мире, готовые к самообучению и самообразованию, самосовершенствованию, к принятию нестандартных решений, готовых к разработке продукции с выходом на международный рынок при доверии со стороны потребителя.

К качеству подготовки выпускников среднего общего образования значительно возросли требования. Это выражается, прежде всего, в способности обучающихся сознательно выбирать будущую профессиональную деятельность, чтобы впоследствии включаться в решение задач социально-экономического развития страны. В связи с этим актуализируется проблема повышения качества профильного образования в старшей школе.

Формулировка цели статьи. В статье попытаемся выстроить содержательную модель управления качеством профильного обучения, в которой в качестве ключевых составляющих выделены качество обучения, качество преподавания, качество инфраструктуры.

Изложение основного материала статьи. Профильное обучение следует рассматривать как специальную подготовку обучающихся старших классов общеобразовательной организации, которая ориентирована на индивидуализацию обучения, социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда. Суть профильного обучения заключается в подготовке к деятельности, связанной с использованием знаний какой-либо предметной области. При этом обучающийся сознательно выбирает профиль обучения. Неотъемлемым компонентом развития профильного обучения для подготовки выпускников общеобразовательной организации к выбору дальнейшей образовательной траектории выступает управление качеством профильного обучения.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации», в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования и Профессиональном стандарте «Педагог» зафиксирован социальный заказ на реализацию профильного обучения, призванного обеспечить готовность выпускников общеобразовательной школы к профессиональной самореализации. Именно этим определяется необходимость реализации процессного управления качеством профильного обучения. Закон, Стандарты и в целом социальный заказ общеобразовательной школе определяют образовательные результаты, к достижению которых стремится каждая образовательная организация и вся система общего образования [6].

В процессном управлении качеством профильного обучения реализуемом на уровне образовательной организации в тесном сотрудничестве с внешними структурами профессионального совершенствования и мониторинговыми службами можно выделить 6 компонентов.

1. Управления качеством профильного обучения как важнейший компонент стратегии и программы управления повышением уровня качества профильного обучения в условиях развития науки и технологий в содержательном и процессуальном планах целиком определяется данной стратегией, и отсюда следуют два основных направления управления качеством профильного обучения. Это управление собственно образовательным процессом и управление условиями реализации данного процесса, а именно ресурсами и педагогическими кадрами.

Кисова В. В. **ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК МЕХАНИЗМА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ** **229**

Кобзева О. В. **СПЕЦИФИКА ОБРАЗА МИРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ** **236**

Кудашкина О. В.
Майдокина Л. Г.
Рогачев А. И. **К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ТРЕНЕРА НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ** **242**

Плотникова Г. Г. **ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ВУЗА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ** **167**

Пономарева Л. И.
Ган Н. Ю. **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ** **175**

Посохова М. А.
Фатеева Н. М. **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ДЫХАТЕЛЬНЫХ МЕТОДИК** **181**

Романова Г. А. **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ УСПЕШНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ** **187**

Ромашевская Е. С. **ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ** **194**

ПСИХОЛОГИЯ

Благовская Е. В.
Хабарова Е. В. **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ В АЛТАЙСКИХ СЕМЬЯХ** **200**

Борзилова Н. С.
Бембена А. И.
Дубровский В. Ю. **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ** **206**

Карпушкина Н. В.
Агафонова А. Б. **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ** **215**

Кисова В. В.
Белякова Е. А. **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ К СВЕРСТНИКАМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** **223**

2. Управление образовательным процессом направлено на его обеспечение, непрерывное совершенствование с опорой на мониторинг хода и результатов. Это управление реальными процессами, определяющими развитие образовательной организации (школы, МОК и др.) в соответствии с Программой развития данной организации. Внешними показателями такого развития выступаю результаты обучающихся, показанные на этапе Государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ), а также итоги участия обучающихся в различного рода интеллектуальных и творческих мероприятиях соревновательного характера.

3. Управление ресурсами (прежде всего, материально-техническими) также, как и управление образовательным процессом, направлено на ресурсное обеспечение и совершенствование на основе мониторинга состояния и динамики развития ресурсной базы.

4. Аналогично пунктам 2 и 3 управление педагогическими кадрами призвано обеспечить данную составляющую деятельности образовательной организации и совершенствовать кадровое обеспечение на основе специального кадрового мониторинга.

5. Пятый компонент управления качеством профильного обеспечения – это особый диагностико-корректирующий компонет, включающий всесторонний мониторинг, контроль и анализ получаемых результатов. Данный компонент функционирует под непосредственным воздействием управления образовательным процессом через реальные процессы в образовательной организации, управления ресурсами и управления педагогическими кадрами. В свою очередь диагностико-корректирующий компонет создает и пополняет массив разнообразной информации, которая анализируется и обобщается не только в рамках образовательной организации, но с помощь. Внешних экспертных служб (например, отдела экспертизы Московского института открытого образования). Это позволяет обеспечить экспертно-аналитическую оценку данных, получаемых в рамках пятого из рассмотренных нами компонентов.

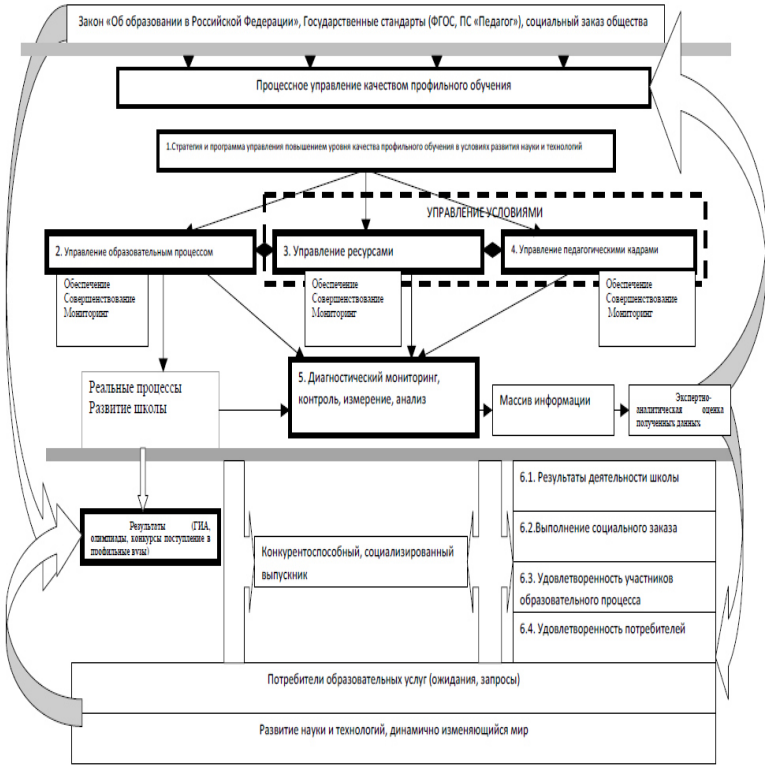
6. Результативный компонент управления качеством профильного обучения включает различные группы образовательных результатов, отвечающие социальному заказу, удовлетворяющие всех участников образовательного процесса и потребителей [2].

Функционирование рассмотренных компонентов управления качеством профильного обучения призвано способствовать подготовке конкурентноспособного, социализированного выпускника образовательной организации, оправдывающего ожидания потребителей образовательных услуг и удовлетворяющего в своей дальнейшей профессиональной деятельности их запросы в условиях развития науки и технологий динамично меняющегося мира.

В свою очередь деятельность выпускников системы общего образования в системе профессионального (среднего и высшего) образования оказывает влияние на понимание сути и путей достижения образовательных результатов в системе общего образования.

Экспертно-аналитическая оценка получаемых данных по итогам мониторинга всех сфер, направлений и структурных единиц профильного обучения воздействует не только на результативный компонент управления

качеством профильного обучения, но и в целом на весь этот процесс. Модель управления качеством профильного обучения показана на рисунке 1.



Рассматривая процесс управления качеством профильного обучения на основе предложенной модели, следует обратить внимание на наиболее важные моменты. Номенклатура профилей обучения на уровне среднего общего образования в многопрофильных общеобразовательных организациях (образовательных комплексах) может быть достаточно широка, что открывает возможности для ориентации системы профильного образования на особенности наукоемких отраслей городского хозяйства г. Москвы.

В сфере промышленного производства в Москве ведущую роль играют наукоёмкие отрасли машиностроения, автомобилестроение, станкостроение, а также электроэнергетика, производство строительных материалов, различные отрасли легкой и пищевой промышленности.

Основные отрасли промышленности: машиностроение — аэрокосмическая промышленность, автомобилестроение, станкостроение, электротехническое машиностроение, радиоэлектронная промышленность,

Милованова О. В. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ **102**

Михайленко Т. М. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНОЙ (ДЕЛОВОЙ) ИГРЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ **108**

Мунасыпов И. М.
Мустафин А. Ф.
Савицкий С. К.
Тройно Е. Ю.
Хабибулин Э. М.
Харисов Д. А.
Хаустов С. Л. СТРУКТУРА МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ **119**

Муштавинская И. В.
Богатенкова Н. В. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГА: ТРАДИЦИИ И ПОИСКИ **124**

Мыльникова Е. В.
Ратуева О. Н. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА **133**

Наумова Д. Б.
Шарафутдинова А. В. СОДЕРЖАНИЕ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ **140**

Оганнисян Л. А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ **146**

Орешкина И. Н.
Быков Е. В.
Коломиец О. И.
Мартыненко И. В. ОПЕРАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КОНЬКОБЕЖЦЕВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДИКИ FIRSTBEAT **153**

Пилипчевская Н. В.
Зырянова Е. В. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ОБРАЗОВАНИИ **161**

Гайрабекова М. Т.	**СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ НА ПРАКТИКЕ ЗНАНИЯ О ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОСНОВАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА**	**46**
Горшенина С. Н.	**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**52**
Гурин Р. В.	**МОТИВАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ**	**58**
Карамышева С. Н.	**ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В КУРСЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ»**	**66**
Квашнина Е. В.	**СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВУШЕК СТАРШИХ КЛАССОВ**	**74**
Кривов С. И. Прокофьева О. Н. Кибикина С. В.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: УПРАВЛЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОМ**	**85**
Мелихова Т. М.	**НАУЧНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ СПОРТИВНОГО ОТБОРА**	**90**
Мжельская Н. В.	**РЕАЛИЗАЦИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ОТДАЛЕННЫХ РАЙОНАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ**	**96**

приборостроение. Развита легкая, пищевкусовая, полиграфическая промышленность. Из предприятий других отраслей можно выделить металлургическую, химическую и нефтеперерабатывающую промышленность, производство стройматериалов.

Профильное образование призвано обеспечить наукоемкие отрасли г. Москвы квалифицированными кадрами. В таблице 1. приведены профили для подготовки старшеклассников к профессиональной деятельности в наукоемких отраслях г. Москвы.

Таблица 1

Профили на старшей ступени обучения для наукоемких отраслей городского хозяйства г. Москвы

Профиль	**Отрасль**
Физико-математический	Машиностроение
Физико-математический	Автомобилестроение
Физико-математический	Станкостроение
Информационно-технологический	Электроэнергетика
Физико-математический	Аэрокосмическая промышленность
Информационно-технологический	Электротехническое машиностроение
Информационно-технологический	Радиоэлектронная промышленность
Информационно-технологический	Приборостроение
Химико-биологический	Производство строительных материалов
Химико-биологический	Нефтеперерабатывающая промышленность
Химико-биологический	Металлургия
Химико-биологический	Химическая промышленность
Химико-биологический	Полиграфическая промышленность
Индустриально-технологический	Легкая промышленность
Химико-биологический	Пищевая промышленность

Практическая ориентированность профильного обучения предполагает владение старшеклассником набором компетенций, среди которых можно выделить [5]:

1) *Ценностно-смысловая.* Ее суть заключается в готовности обучающегося видеть и понимать окружающий мир, уметь ориентироваться в нем; осознание своей роли и предназначения; умение ставить цель и принимать решения.

2) *Общекультурная.* Осведомленность обучающихся в особенностях национальной и общечеловеческой культуры.

3) *Учебно-познавательная.* Готовность обучающегося к самостоятельному целеполаганию, планированию, организации деятельности, анализу, рефлексии.

4) *Информационная.* Способность к самостоятельному поиску, отбору и обработке информации.

5) *Коммуникативная.* Способность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (умение работать в команде, взаимодействовать с окружающими людьми, работодателями).

6) *Социально-трудовая.* Владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении.

7) *Личностного самосовершенствования.* Готовность осуществлять физическое, духовное и интеллектуальное саморазвитие, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку [3].

Качество образовательной услуги в профильном обучении зависит от: качества образовательных стандартов, качества образовательных программ, качества результатов обучения, качества преподавания, качества инфраструктуры общеобразовательной организации, качества учебной и внеучебной деятельности, качества подготовки обучающихся.

1. *Качество образовательных стандартов и образовательных программ.*

Для организации профильного обучения предусматриваются двухуровневые образовательные стандарты – общеобразовательные (для базовых учебных предметов) и стандарты профильного обучения (для профилей). Общеобразовательные стандарты обеспечивают формирование общего уровня грамотности обучающихся, успешность их социализации. Основное назначение стандартов профильного обучения состоит в обеспечении преемственности программ среднего общего образования и программ профессионального образования.

2. *Качество результатов обучения и подготовки обучающихся.*

Стандартная процедура экзамена после освоения программы обучения в старших классах в форме тестирования (ЕГЭ) не позволяет выявить многие компетенции у обучающихся, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. В зарубежной практике имеется опыт использования портфеля индивидуальных образовательных достижений (портфолио) обучающегося. Диапазон применения портфолио достаточно широк – от начальной школы до высшей. Также портфолио применяется и на рынке труда. В настоящее время с развитием информационных технологий используются такие формы оценивания, как «электронное портфолио», «паспорт компетенций и квалификаций», в рамках Болонского процесса Советом Европы разработан «Единый языковой портфолио».

Еще одной из перспективных форм и методов оценивания профильного обучения на уровне среднего общего образования общеобразовательной школы является зачетно-модульная система [2]. Модульное обучение предусматривает изменения в текущем и итоговом контроле результатов обучения. Метод модулей содержит четыре этапа: Определение учебных

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Афанасьев В. В.
Васильева М. А.
Куницына С. М.
Фещенко Т. С.
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ГОРОДА МОСКВЫ 3

Баканова И. Г.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА БАЗЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 11

Башлаева М. С.
РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ 17

Ольхина Е. А.
Богородская О. В.
АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА 23

Бордюгова Т. Н.
Кузнецова Е. М.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 29

Варавина Е. В.
ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОЛОГИИ И-ВАЛЕОЛОГИИ В НОВОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ – ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 35

Воскресенская М. С.
ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ 41

обоснованные решения, с целью эффективного осуществления процесса подготовки спортсмена.

В работе выделены знания, умения и навыки, раскрывающие содержание психологической компетентности будущего тренера.

Литература:

1. Алферов, А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 116.

2. Варданян, Ю. В. Становление в вузе психологической компетентности учителя начальных классов / Ю. В. Варданян, С. Н. Чаткина // Интеграция образования. – 2008. – № 2. С. 86–92.

3. Варданян, Ю. В. Субъект психологической безопасности в образовании и спорте: отечественный и зарубежный опыт экспериментального исследования : монография / Ю. В. Варданян ; Морд. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 128 с.

4. Гутко, Александр Владимирович. Формирование психологической компетентности у будущего учителя физической культуры: дис. … канд психол. наук / Александр Владимирович Гутко. – Нижний Новгород, 2011. – 168 с.

5. Жуков, Ю. Ю. Учебные факторы психологической компетентности будущих тренеров / Ю. Ю. Жуков // Вестник спортивной науки. – 2014. – № 5. –С. 17–21.

6. Кильмяшкина, Т. А. Теоретические и технологические основы развития психологической компетентности студента педагогического вуза / Т. А. Кильмяшкина, Л. Г. Майдокина // Российский научный журнал. – 2011. – № 2 (21). – С. 92–97.

7. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М., 2001.

8. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 67–68.

9. Майдокина, Л. Г. Готовность тренера к психологическому сопровождению спортивной деятельности / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 37–40.

10. Майдокина, Л. Г. Субъектно-развивающая технология формирования психологической компетентности будущего тренера в условиях базового центра педагогического образования / Л. Г. Майдокина, С. В. Тарасова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – №8. – С.15–16.

11. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2002. – 96 с.

12. Майдокина, Л. Г. Содержание направлений психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности / Л. Г. Майдокина, О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 50–54.

целей; Диагностический анализ и оценка способностей обучающихся; Представление материала курса в виде модулей; Определение критериев оценки результатов обучающихся.

Обучающийся самостоятельно может выбирать для себя набор модулей для обучения (полный или сокращенный). Модули могут изучаться в различной последовательности, в зависимости от тех задач, которые ставит перед собой обучающийся.

Модульное обучение требует пересмотра оценивания обучающихся. Например, промежуточная оценка должна выставляться с окончанием изучения отдельного модуля. В связи с этим, следует пересмотреть функции текущей оценки. Следует также пересмотреть подходы к итоговой аттестации обучающихся (по итогам года, за целый курс обучения). Здесь следует рассматривать введение системы образовательных кредитов.

Один кредит (30-40 учебных часов) соответствует освоению отдельного модуля, который включает в себя аудиторные занятия, самостоятельную работу обучающихся, зачет, экзамен и т.д. Такой подход позволяет перейти к накопительной системе формирования освоенного содержания образования и оценки его результатов.

3. Качество преподавания.

Для преподавания в профильных классах необходим учитель, имеющий собственные оригинальные идеи, способный разрабатывать и реализовывать новые учебные программы, обладать научной компетенцией, иметь хорошую методическую подготовку, владеть интерактивными технологиями обучения, организовывать поисково-исследовательскую работу обучающихся. Учитель в профильных классах – это наставник и консультант.

Основными задачами профильного обучения для учителя являются:

1. Проектирование образовательного процесса в соответствии с индивидуальным маршрутом обучения.
2. Усиление самостоятельности и творческой составляющей процесса обучения.
3. Развитие исследовательской, поисковой деятельности обучающихся, социальной практики.
4. Формирование целей профильного обучения во взаимосвязи с практической деятельностью (по профилю).
5. Разработка и реализация элективных курсов.
6. Использование новых методов в определении динамики продвижения обучающихся.
7. Использование интерактивных технологий в профильном обучении, применение методов и технологий, формирующих практические навыки обучающихся, стимулирующих их самостоятельную работу, закрепляющих опыт ответственного выбора и ответственного отношения.
8. Завершение самоопределения старшеклассников, формирование необходимых компетенций для продолжения в соответствующей профессиональной сфере образования.
9. Разработка параметров отбора материалов в портфолио обучающихся, помощь в создании и наполнении портфолио.
10. Ведение дистанционных курсов профильного обучения.

4. Качество инфраструктуры общеобразовательной организации.

Для перехода к профильному образованию в общеобразовательной организации необходима соответствующая профилям обучения инфраструктура: наличие аудиторного фонда для организации профильного обучения, наличие современно оборудованных лабораторий (физических, химических, информационных и др.) для проведения практических и лабораторных занятий, наличие регламентов сетевого взаимодействия, транспортная доступность обучающимся для получения услуг по профильному обучению (в том числе из сельской местности), наличие ресурсного центра профильного обучения и его укомплектованность, наличие виртуального ресурса с целью поддержки профильного обучения, наличие научного консультирования и сопровождения ведения профильного обучения в округе, транспортная связь с отраслями производства для прохождения практик по профилю обучения.

5. Качество учебной и внеучебной деятельности.

Профильное обучение реализуется через симбиоз учебной и внеучебной деятельности.

К учебной деятельности относятся: профильные предметы, элективные курсы, исследовательская деятельность; социальные практики. Внеучебная деятельность реализуется через созданные в общеобразовательной организации научные общества, клубы, профильные лагеря и др.

Выводы. Таким образом, описанные механизмы управления качеством профильного обучения и его структурно содержательная модель в случае реализации будут способствовать повышению продуктивности среднего общего образования.

Литература:

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): Дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08. - Волгоград, 2007. - 377 с. / URL: http://www.bestreferat.ru/referat-136354.html .-[дата обращения 13.06.2016]

2. Государственная программа города Москвы на 2012–2016 гг. «Развитие образования города Москвы ("Столичное образование")» – [Электронный ресурс] URL:. http://crtd-mozhaiskii.msk.ru/about_docs/programma_st_obr.pdf (дата обращения 13.07.2016)

3. Мотуренко Н.В. Профильное обучение как условие развития педагогической системы средней общеобразовательной школы: Автореф…кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2009. – 23с. / URL: http://www.childpsy.ru/dissertations/id/26133.php (дата обращения 15.07.2016)

4. Тумалева Е. А., Эхов С. Ф. Теоретические основы формирования и развития научно-образовательной среды современного университета / URL: http://www.emissia.org/offline/2013/2003.htm.-[дата обращения 13.06.2016]

5. Ястребов Л.И., Якушина Е.В., Шевцов С.В. Проблемы профильного обучения: взаимодействие учреждений общего, дополнительного, профессионального образования и работодателей[Электронный ресурс]URL:http://vio.uchim.info/Vio_53/cd_site/articles/art_3_6.htm#_Toc180637407 (дата обращения 13.07.2016)

6.http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/13622

умения использовать психодиагностические методы исследования личности и группы в профессиональной деятельности;

умения использовать знания для психологического сопровождения учебно-тренировочного процесса;

умения использовать знания о психологических закономерностях и механизмах для психологического сопровождения личности в процессе ее развития и саморазвития, оптимизации психофизического состояния человека и укрепления здоровья;

умения управлять эмоциональным состоянием спортсмена, устанавливать конструктивные взаимоотношения со спортсменами и их родителями, учитывать индивидуально-психологические особенности спортсмена при построении учебно-тренировочных занятий и др.;

владеть опытом оснащения профессиональной деятельности эффективными психотехнологиями.

Проанализировав федеральный стандарт высшего образования и учебный план по направлению подготовки Физическая культура профиля Спортивная тренировка в избранном виде спорта, нами выделены дисциплины, способствующие формированию психологической компетентности будущего тренера: «Психология», «Психология физической культуры и спорта», «Основы психодиагностики личности и группы», «Психология конфликта», «Психологическое обеспечение подготовки спортсмена», «Психическая саморегуляция в спорте».

Для совершенствования психологической компетентности у будущего тренера в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» реализуются дополнительные образовательные программы: «Психологическая подготовка в спорте», «Психодиагностика в спорте». Они направлены на углубление и расширение знаний будущего тренера о психологических основах спортивной деятельности. Практические занятия по программе предусмотрены в детско-юношеских спортивных школах, благодаря чему будущий тренер сможет отработать навыки психологического сопровождения спортивной деятельности.

Выводы. На основе проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы:

На пути к достижению высоких результатов спортсменам приходится преодолевать физические и эмоциональные нагрузки. Тренер-педагог должен своевременно реагировать на подобные явления и принимать психологически обоснованные решения. Для этого ему необходимо обладать качественными психологическими знаниями и сформированными компетенциями.

Под психологической компетентностью будущего тренера понимается совокупность знаний, умений и навыков, приобретаемых будущим тренером в процессе освоения психологических знаний в вузе (в процессе изучения общей, возрастной, педагогической, социальной, спортивной психологии), которые позволят ему устанавливать конструктивные взаимоотношения с детьми и взрослыми, учитывать психические процессы, состояния и свойства спортсмена на разных возрастных этапах при построении учебно-тренировочных занятий, эффективно управлять поведением субъекта спортивной деятельности в предсоревновательный и соревновательный периоды, владеть опытом оснащения профессиональной деятельности эффективными психотехнологиями и принимать психологически

психологи. Это подтверждает необходимость качественной психологической подготовки студентов факультета физической культуры и спорта как будущих педагогов-тренеров [3]. Однако анализ научной литературы показал, что на данный момент отсутствует эффективная технология ее формирования на вузовском этапе профессиональной подготовки. Не совсем четко определено само понятие «психологическая компетентность тренера», ее содержание, сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса ее формирования.

А. В. Гутко психологическую компетентность учителя физической культуры и тренера понимает как своеобразный инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности. Он определил, что условиями развития психологической компетенции является изменение характера учебной деятельности студентов в направлении углубления психолого-педагогической профессионализации будущего специалиста: опыта применения психологических знаний студентами на практике; рефлексивный опыт использования психологических знаний в профессиональной деятельности [4].

Ю. Ю. Жуков считает, что компетентность в сферах спортивной психологии и психологии профессионального мастерства оказывает влияние на успешность профессиональной деятельности тренеров [5].

Под психологической компетентностью понимается профессионально-значимое личностное образование, формирование и развитие которого происходит в процессе освоения психологических знаний в вузе, обеспечивая готовность и возможность студента – будущего тренера психологически мыслить и действовать в учебно-познавательной и реальной профессиональной педагогической деятельности. В структуре психологической компетентности будущего тренера выделены следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, практический [9, 10].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил определить сущность понятия «психологическая компетентность будущего тренера», которое включает совокупность знаний, умений и навыков, приобретаемых будущим тренером в процессе освоения психологических знаний в вузе (в процессе изучения общей, возрастной, педагогической, социальной, спортивной психологии), которые позволят ему устанавливать конструктивные взаимоотношения с детьми и взрослыми, учитывать психические процессы, состояния и свойства спортсмена на разных возрастных этапах при построении учебно-тренировочных занятий, эффективно управлять поведением субъекта спортивной деятельности в предсоревновательный и соревновательный периоды, владеть опытом оснащения профессиональной деятельности эффективными психотехнологиями и принимать психологически обоснованные решения, с целью эффективного осуществления процесса подготовки спортсмена.

Данное определение можно конкретизировать следующими знаниями, умениями и навыками, которые приобретает будущий тренер в процессе освоения психологических дисциплин на этапе вузовского обучения:

знания психологических особенностей детей разновозрастных групп;

знания основ психологической подготовки в спорте;

знания о закономерностях и механизмах возникновения, протекания, разрешения конфликта в профессиональной деятельности;

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Баканова Ирина Геннадьевна
Самарский государственный университет путей сообщения (г. Самара)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА БАЗЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Данная статья рассматривает возможности использования модели смешанного обучения в формировании навыков самостоятельной работы у студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка. В ходе исследования принимается во внимание мультимедийный учебный комплекс Empower, направленный на увеличение ресурсов как контактной, так и самостоятельной работы и способствующий эффективному изучению иностранного языка.

Ключевые слова: студенты технических специальностей, смешанное обучение, система управления обучением, мультимедийный учебный комплекс Empower,самостоятельная работа.

Annotation. The article deals with the possibilities of blended learning technology and also with its potential for students of technical specialities. The studies take into consideration a multimedia educational complex Empower directed to increase the resources of both contact and individual work as well as activate communicative work.

Keywords: students of technical specialities, blended learning, Learning Management System, multimedia educational complex Empower, autonomous work.

Введение. В современных условиях владение английским языком как инструментом профессиональной коммуникации является залогом успешной карьеры, и соответственно достижение высокого уровня владения английским языком выпускников, способных продолжить образование или карьеру в международной среде, является приорететным.

Формулировка цели статьи. Однако, принимая во внимание ряд условий, а именно:

- постоянно сокращающееся количество часов на контактную работу со студентами технических специальностей,
- актуализация самостоятельной работы,
- низкий уровнь языковой подготоки студентов технических специальностей поступающих на программу бакалавриата,
- низкая степень мотивированности к изучению английского языка,

встает серьезная задача найти способы расширить возможности для языковой практики, а также разработать методы повышения эффективности работы студентов в рамках отведенных часов.

Изложение основного материала статьи. В ходе разработки концепции модернизации системы преподавания английского языка в бакалавриате СамГУПС было принято решение о необходимости использования учебных материалов нового поколения, где были бы широко задействованы возможности модели смешанного обучения. За основу был выбран мультимидийный учебный комплекс Empower (авторы Adrian Doff, Craig

Thaine, Herbert Puchta, Jeff Stranks, Peter Lewis-Jones), разработанный издательством Кембриджского университета, сочетающий пособие для аудиторной работы и системы управления обучением (Learning Management System или LMS), т.е. расположенные в виртуальной среде электронные тренажеры и инструменты для групповой работы, позволяющие создавать виртуальное обучающее сообщество в пределах учебной языковой группы. Комплекс Empower имеет несколько уровней (A2-B2). Это делает его удобным для работы в рамках разноуровневой программы языковой подготовки.

Отличительной чертой этого учебно-методического комплекса является то, что лексико-грамматическая основа разработана на базе большой коллекции образцов реальной разговорной речи (corpus) и частотности их использования в речи. В основе методологии лежат коммуникативный метод и три принципа освоения материала: иллюстрация, индукция и взаимодействие. Следовательно, учебные материалы нацелены не на обучение отдельным лексическим единицам или грамматическим структурам, а на освоение стратегий построения письменной и устной коммуникации.

Модель смешанного обучения (blended learning или hybrid learning) представляет собой комбинацию двух типов учебных сред: аудиторной, где преподаватель и группа взаимодействуют в режиме реального времени, и виртуальной, в которой взаимодействие, синхронное и асинхронное, происходит при помощи электронных тренажеров и инструментов он-лайн общения (рис 1.1) [2: 15].

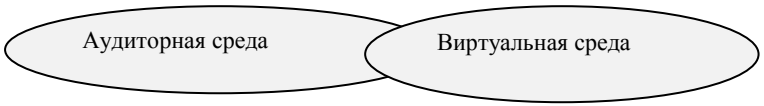


Рис.1.1. Смешанное обучение

Данная модель имеет очевидные преимущества для студентов технических специальностей, так как, приближает будущих выпускников к реалиям профессиональной деятельности, где широко используется модель проектной работы в электронной среде. Это придает дисциплине большую актуальность, поскольку видна соотнесенность ситуаций обучения с современными запросами и потребностями в обмене информацией. Однако еще более важным является то, что за счет использования виртуальной обучающей среды значительно расширяются возможности для обучения в индивидуальном режиме. Студенты более активно вовлечены в процесс управления своим обучением, выстраивая свою собственную модель организации самостоятельной работы с учетом своих собственных целей, предпочтений и условий обучения [1: 354].

«Управление собственным поведением» является ключевым моментом при организации самостоятельной работы студентов и становится возможным только при соблюдении следующих условий:

- обучающиеся понимают суть и свойства происходящего процесса;
- предвидят последовательность событий, составляющих процесс, исходя из текущей ситуации;
- понимают, какой результат для них желаем;

По мнению Ю. В. Варданян и С. Н. Чаткиной, под психологической компетентностью понимается интегрированный личностный ресурс в форме психологических функций, обеспечивающих успешное решение конкретных профессиональных задач. Она включает следующие компоненты: психодиагностический, психопрофилактический, психопросветительский, психоконсультационный, психоразвивающий, психокоррекционный [2].

Для нашего исследования особое значение имеет определение понятия психологическая компетентность, предложенное А. Д. Алферовым, который рассматривает психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки педагога. Ученый предлагает следующее определение понятия профессиональной психологической компетентности учителя, которое включает совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение использовать психологические знания в работе с учащимися; умение видеть за поведением ребенка состояние го души, уровень развития его познавательных процессов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком и коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику ребенка для его гармонического развития [1].

В научных исследованиях большое внимание уделено разработке психологических проблем подготовки специалистов в области физической культуры и спорта к реализации профессиональной деятельности (В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева, Л. П. Матвеев, Н. Г. Озолин, А. В. Родионов, С. Д. Неверкович, В. Н. Непопалов, В. Ф. Сопов и др.).

В научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» при кафедре психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» под руководством доктора педагогических наук, профессора Ю. В. Варданян проектируются, разрабатываются и апробируются современные экспериментальные исследования стратегий развития психологической компетентности, психологической безопасности в процессе образования будущего педагога, педагога-тренера и спортсмена (М. А. Кечина, Н. П. Кондратьева, О. В. Кудашкина, Е. А. Лежнева, Е. Н. Руськина, Т. В. Савинова, С. А. Михалкина, Р. Д. Чуманина, С. Н. Чаткина и др.).

Усиление интереса к проблеме формирования психологической компетентности будущего тренера связано с тем, что на современном этапе он является неоспоримым авторитетом для спортсменов, поэтому ему часто приходиться выполнять работу психолога в отношении своих подопечных. Он влияет на психологический климат в команде, поддерживает уверенность спортсменов в своих силах и возможностях, мотивирует и вдохновляет их к новым достижениям, психологически готовит к обоснованному поведению в ситуации победы или поражения. В идеале в любой комплексной подготовке спортсменов необходима помощь спортивного психолога, но зачастую данная специальность – редкая профессия. Так, несмотря на интенсивные темпы развития спортивной сферы жизни в Республике Мордовия, во многих спортивных школах региона не задействованы профессиональные спортивные

Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, А. В. Хуторский, М. А. Чошанов и др.). В их содержании выделяются существенные отличия.

Понятие «компетенция» в основном раскрывается через обозначение круга полномочий кого-либо. Под «компетентностью» в широком смысле слова понимается качество человека, обладающего доскональными знаниями и опытом в какой-либо области и мнение которого является веским, авторитетным; в узком смысле – готовность и возможность осуществлять деятельность, выстаивать общение и отношения. Следовательно, понятие «компетенция» в основном применяется для характеристики внешних по отношению к человеку функциональных обязанностей, а «компетентность» – для обозначения внутренних личностных проявлений [6].

Относительно педагогической деятельности чаще используется термин «психолого-педагогическая компетентность». Это обусловлено спецификой самой профессиональной деятельности преподавателя, когда педагогическая компетентность должна быть теоретически и частично практически сформирована в процессе подготовки специалиста в период обучения в вузе, а психологическая продолжает формироваться в период включения педагога в систему непрерывного образования (Н. Е. Костылева, Л. М. Митина, М. И. Лукьянова, Ю. В. Варданян и др.).

Проблема изучения психологической компетентности педагога отражена в трудах А. Д. Алферова, Н. В. Кузьминой, Л. А. Лазаренко, С. Н. Чаткиной, И. С. Якиманской и др. Вместе с тем однозначного и устоявшегося определения психологической компетентности в настоящий момент не сформулировано.

По мнению И. С. Якиманской, психологическая компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков по психологии; четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности педагога; умение использовать психологические знания в работе; умение видеть за поведением ребенка его состояние, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком и коллективом детей и избирать рациональный способ общения [11].

Л. А. Лазаренко в своих исследованиях отмечает, что психологическая компетентность должна включать в себя способности педагога принимать психологическую информацию, осознавать ее, выстраивать на ее основе систему отношений, принимать грамотные взвешенные психологические решения [8].

Н. В. Кузьмина и Г. Н. Метельский также обращают внимание на то, что психологическая компетентность является системой знаний, умений и навыков, обеспечивающей педагогу не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями. Они выделяют несколько взаимосвязанных подструктур психологической компетентности: социально-перцептивная компетентность; социально-психологическая компетентность; аутопсихологическая компетентность; психолого-педагогическая и коммуникативная компетентности. Такое определение, по мнению большинства исследователей, является достаточно полным и наиболее перспективным для дальнейшего изучения данного феномена [7].

- имеют в своем распоряжении средства (инструменты, ресурсы, силу воли) для оказания влияния на процесс.

Обучение – это процесс, у которого есть предпосылки, свойства (продолжительность, компоненты, участники, условия протекания и т.д.) и предполагаемая конечная цель. Будучи непосредственно участником процесса, обучающиеся любым своим действием (или бездействием) меняют последовательность предстоящих событий и тем самым изменяют конечный результат. Для эффективной самостоятельной работы важно иметь способность устанавливать причинно-следственные связи и осознавать значение любого изменения в происходящем. Это может быть сложно в масштабах общественно-политических процессов, где требуется анализ многих данных, прежде чем появляется возможность качественно осмыслить то или иное событие. Однако в ситуации, когда центральным процессом в жизни студентов является обучение, а они сами являются центральным участником данного процесса, студенты могут и должны оказывать активное влияние на процесс своего обучения.

Мотивированное влияние на процесс обучения зависит от понимания целей, параметров и условий реализации программы языковой подготовки, которые должны соотноситься с личными установками студентов технических специальностей по поводу их профессиональной жизни. Каким вы видите свое будущее после окончания программы бакалавриата? В какой степени на вашем будущем месте работы или на следующем этапе обучения вам потребуется английский язык? Будете ли вы иметь необходимый уровень языка с учетом вашей текущей ситуации и темпа прохождения материала? Будете ли вы иметь собственные ресурсы (временные/финансовые) для того, чтобы достичь необходимого уровня языка, если на момент окончания программы вы не будете иметь уровень, требуемый для получения желаемой работы?

Если в ходе поиска ответов на эти вопросы студенты технических специальностей пришли к пониманию желаемого результата процесса языковой подготовки, и стало очевидно, что необходимо их активное участие в данном процессе, чтобы результат был достигнут, значит у них сформировалась потребность принять активное участие в управлении процессом своего обучения и, как следствие, в активной самостоятельной работе, за счет которой достигается эффективность модели смешанного обучения.

Увеличение уровня ответственности студентов за результаты обучения и степени их учебной автономии возможно при понимании принципов работы с интструментами виртуальной образовательной среды.

Система управления обучением Empower (LMS), используемая для реализации программы языковой подготовки в СамГУПС, содержит инструменты трех типов.

1. Инструменты для организации учебного процесса. К данным инструментам относится *Calendar,* где преподаватель размещает информацию о ключевых событиях курса, о содержании предстоящих занятий, задания для самостоятельной работы и информацию организационного характера. Общий календарь виден при входе и регистрации на LMS. У студента есть возможность вести свой собственный календарь *(My Calendar)* в разделе страницы *My Tools*, куда автоматически добавляются события из общего группового календаря. Собственный календарь *(My Calendar)* полезен, так как

обучающемуся важно понимать, где он находится в текущий момент в модуле, и как скоро произойдет мероприятие, требующее подготовки (тест, устный квиз, презентация).

Инструмент *Announcements* позволяет преподавателю или администраторам программы сообщать информацию учебного или организационного характера, размещать дополнительные материалы. Размещение может происходить с функцией мгновенного уведомления участников группы по электронной почте.

Инструмент *Student Progress* позволяет отследить работу студентов на электронных тренажерах, а именно, сколько времени провели студенты он-лайн и насколько качественно были выполнены задания. В результате нет необходимости тратить аудиторное время на проверку, и есть пространство для реализации индивидуального подхода, при котором преподаватель может дать рекомендации конкретному студенту с учетом индивидуальных трудностей. То есть, в модель смешанного обучения заложены возможности для тьюторинга - индивидуальной поддержки студентов в процессе их самостоятельной работы. С помощью инструмента *Gradebook* преподаватель может сопоставить результаты выполнения тех или иных заданий сразу среди всех студентов.

Основным преимуществом реализации модели смешанного обучения является возможность использования базы данных студентов не только преподавателем, но и образовательным учреждением, что позволяет отслеживать успеваемость не только в рамках целового курса, но и целой учебной площадки. Стабильность учебного процесса и сохранность данных гарантируется наличием Системы управления обучением (LMS), которая доступна вне зависимости от работы внутренних IT систем при наличии доступа в интернет. Помимо этого, администрирование учебного процесса преподавателями максимально облегчается за счет наличия технической поддержки, осуществляемой дистанционно.

2. Инструменты для индивидуальной работы (для студента). Эти инструменты представляют собой электронные тренажеры для отработки языкового материала и речевых навыков в режиме самостоятельной работы. Тренажеры составлены по принципу поэтапного выстраивания элементов отрабатываемой языковой структуры через выполнение ряда последовательных шагов. Расположенные под общим названием *Content,* тренажеры делятся на следующие разделы:

- *Workbook.* Содержит упражнения для консолидации нового языкового материала по каждому уроку;

- *Tests.* Содержит материалы для самоконтроля по каждому разделу, а также по материалу первой половины и всего курса.

- *Reviews.* Содержит упражнения для повторения по каждому разделу, а также карту самодиагностики для выявления пробных областей;

3. Инструменты для групповой работы (для студентов и преподавателей). В *LMS* задействованы 4 инструмента Web 2.0: *Blog, Forum, Voice Tools, Message Board.* Данные инструменты предназначены для выстраивания взаимодействия внутри группы, организации учебного он-лайн сообщества и для создания нового контента. Инструменты Web 2.0 широко используются пользователями интернета для общения, и именно поэтому цель встраивания инструментов для группового общения в программу языковой

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (МГПИ–ЮУрГУ).

Тема: «Формирование психологической компетентности будущего тренера в процессе вузовской подготовки».

Введение. Важной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта является их психологическая подготовка. В современном спорте, в спорте высоких достижений и физкультурно-оздоровительной деятельности востребован педагог и тренер нового типа, обладающий набором психологических знаний и умений, которые позволят ему устанавливать конструктивные взаимоотношения с детьми и взрослыми, учитывать психологические особенности при построении учебно-тренировочных занятий, эффективно управлять поведением спортсмена в предсоревновательный и соревновательный периоды. Это обуславливает необходимость создания в вузе определенных условий для формирования психологической компетентности будущего тренера, которая является одним из определяющих факторов успешной профессиональной деятельности.

Вопросы формирования психологической компетентности у будущих специалистов в области физической культуры и спорта являются особенно актуальными для общества, поскольку им предстоит повысить конкурентоспособность российского спорта на международной спортивной арене.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ состояния и выяснение степени разработанности проблемы формирования психологической компетентности будущего тренера на этапе вузовского обучения в научной литературе.

Изложение основного материала статьи. Современной психолого-педагогической наукой разработаны теоретические положения, научные идеи, концепции, опора на которые обеспечивает эффективную психологическую подготовку будущего педагога и тренера к профессиональной деятельности. Проблема психологической компетентности всегда была в центре внимания отечественной науки и изучалась в контексте разрешения разных проблем: разработки психологических основ образования (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Ф. Н. Гоноболин, В. В. Давыдов и др.); исследования психологических аспектов деятельности педагога (И. В. Дубровина, И. А. Зимняя, Н. Ф. Талызина), характеристик профессионально-личностных качеств и компетентности педагога (В. П. Бездухов, И. А. Зимняя, И. В. Дубровина, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.); обоснования путей формирования профессиональной компетентности педагога (Ю. В. Варданян, Э. Ф. Зеер, Р. В. Овчарова и др.).

Анализ многочисленных исследований позволил установить, что к настоящему времени введены в научный оборот понятия: «компетенция», «компетентность», «психолого-педагогическая компетентность», «психологическая компетентность». Данные категории рассматриваются в исследованиях разных авторов (В. А. Адольф, Ю. В. Варданян, А. А. Деркач,

предложений» в психиатрической практике// Исследования личности в клинике и в экстремальных условиях. Л., 1969. С. 266 - 275.

7. Сокусу Н.П. Влияние образа мира субъекта на структуру и содержательные характеристики самопознания: дисс.... канд. психол. наук / Соуксу Наталья Полихроновна. - Сочи, 2012. - 146 с.

8. Юнг К.Г Человек и его символы. - СПб.: Б.С.К., 1996. - 454 с.

Психология

УДК 159.9(045)

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Кудашкина Ольга Васильевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта Майдокина Людмила Геннадьевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
студент 4 курса факультета физической культуры Рогачев Александр Иванович
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ТРЕНЕРА НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы теоретические основы изучения психологической компетентности будущего тренера на этапе вузовского обучения. Авторами рассмотрены различные подходы к трактовке понятия «компетентность», «психологическая компетентность», подробно изучена проблема психологической компетентности педагога и тренера.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, психолого-педагогическая компетентность, психологическая компетентность, психологическая компетентность будущего тренера, психологическая подготовка тренера.

Annotation. The article analyzes the theoretical basis of the study of the psychological competence of the future coach at the stage of high school training. The authors examined the different approaches to the interpretation of the concept of «competence», «psychological competence», studied in detail the problem of psychological competence of the teacher and trainer.

Keywords: competence, competence, psychologo-pedagogical competence, psychological competence, psychological competence of a future trainer, mental training coach.

подготовки – создать как можно более приближенные к реальным ситуациям общения с использованием английского языка.

Написание *блога* позволяет сделать письменное высказывание на определенную тему в контексте личного опыта и восприятия студентов. Ко всем разделам учебного курса уже созданы блоги по определенным темам. Блоги предназначены для прочтения аудиторией, следовательно, приветствуется проявление творчества для оформления блога. Обычно в блогах используется более сложный язык, чем в разговорной речи, а это – возможность для практики новых языковых структур, которые студенты еще пока не готовы спонтанно использовать в речи. Чтобы написание блогов действительно способствовало улучшению письма, требуется регулярно писать заметки в блог, читать блоги других и оставлять комментарии, а также пересматривать написанные блоги и стараться исправить в них ошибки. Преподавателю не рекомендуется оценивать каждый блог и не исправлять ошибки. Он выступает в качестве читателя и дает лишь общие комментарии группе относительно использования языка на основании прочитанных блогов всех студентов. Студенты вполне могут сами внести корректировки в свой блог после получения комментариев от преподавателя и прочтения блогов одногруппников.

Форум позволяет выстраивать он-лайн дискуссии. Чтобы форум был живой площадкой для обсуждения, в написании поста студентам следует руководствоваться тремя важными правилами: ответ, дополнение и приглашение прокомментировать. При этом высказывание должно быть кратким, но полным. С одной стороны, оно не должно напоминать эссе, а с другой стороны, оно не может ограничиваться одним предложением. В большинстве разделов учебного курса уже созданы форумы по определенным темам, однако студенты могут предложить свои темы и взять на себя моделирование одного из форумов, т.е. регулярное отслеживание комментариев и новых постов и реагирование на новые высказывания, при этом использование языка будет более осмысленным и персонализированным, а значит, более эффективным.

Голосовые упражнения *(Voice Tools)*, помимо отрабатыватывания произношения во время выполнения заданий на развитие устной речи, позволяют консолидировать и использовать в персонализированном контексте новый языковой материал. С голосовыми инструментами могут быть сделаны несколько вариантов записи, пока не будет достигуто удовлетворение результатом. Это – серьезное преимущество данного вида практики по сравнению со спонтанной речью во время аудиторного занятия, так как позволяет не только лучше подготовиться к публичному выступлению, но и снять дополнительный стресс выступления.

Message Board предлагает дополнительные идеи как для устного высказывания аудиторно, так и для письменного оформления.

Таблица 1

Особенности использования электронных интерактивных инструментов при модели смешанного обучения

Инструмент	Область применения в учебном процессе	Педагогический потенциал
Blog	Письмо: персонализация нового языкового материала через письменное высказывание	Развитие творческого потенциала
Forum	Письмо: освоение жанра построения короткого письменного аргументированного высказывания; персонализация нового языкового материала в ситуации асинхронного взаимодействия.	Развитие навыков критического мышления
Message Board	Письмо: освоение жанра спонтанного письменного диалогического общения; практика стратегий ведения разговора в ситуации синхронного взаимодействия	Развитие скорости машинописи, навыков говорения
Voice Tools	Говорение и слушание: освоения жанра построения короткого монологического высказывания, понимание высказываний: персонализация нового языкового материала через устное высказывание	Возможность самокоррекции

Выводы. Таким образом, полный набор инструментов, используемых в курсе Empower, позволяет увеличить эффективность самостоятельной работы в рамках программы языковой подготовки за счет:

- современных электронных тренажеров для обучения языку;
- эффективного использования инструментов Web 2.0;
- постоянной поддержки студентов за счет создания благоприятной виртуальной образовательной среды. В свою очередь, поощрение работы студентов в виртуальной среде стимулирует автономию учащихся, т.е. снижение зависимости от преподавателя.

Литература:

1. Баканова И.Г. Смешанное обучение иностранному языку в техническом вузе // Образование в современном мире: инновационные стратегии: сборник научных трудов Международной научно-методической

Семьи подростков со сбалансированным типом семейной системы имеют устойчивые эмоциональные связи между всеми своими членами, в них складываются доброжелательные отношения, разделены обязанности (каждый член семьи выполняет свою роль и обязательства), происходит совместное времяпровождение, соблюдается семейная дисциплина, а также следование семейным правилам.

Выводы. Социальная ситуация развития позволяет определить не только механизмы отношения и взаимодействия ребенка с социокультурной средой, но и определить образ мира, его социальную перспективу, особенности его сознания выступая основой психического развития. Именно в подростковом возрасте социальная ситуация развития трансформируется в сознании в совершенно новые ценностные ориентации при которых индивид начинает активно рефлексировать на себя, на других, на общество.

Общение как ведущая деятельность этого возрастного периода развития позволяет овладеть разнообразными формами взаимодействий между людьми, учится рефлексии на возможные результаты своего и чужого поступка, высказывания, эмоциональные проявления. В общении со взрослыми подросток расширяет границы своих знаний, развивается интеллектуально, делится своими знаниями и демонстрирует освоенные способы умственной деятельности. Все то находит отражение в образе мира как комплексном, субъективном переживании реальности, внутреннего мира и пристрастного отношения к миру.

В то же время противоречивые личностные желания, ограничения и запреты, устанавливаемые взрослыми и обществом могут вызвать состояние фрустрации, которое может найти свой выход в аффективных желаниях подростков. Повышение порогов фрустрационной толерантности является причиной формирования отрицательных черт характера, дезорганизации деятельности и снижения ее целенаправленности.

Итак, формирование образа мира через социальную ситуацию развития в подростковом возрасте может нивелировать негативные черты характера индивида, протестный способ поведения, стимулировать развитие собственной внутренней позиции, системы интересов, самостоятельности, многообразных и содержательных отношений со сверстниками и взрослыми, значительное расширение сферы деятельности, а также помочь индивиду адаптироваться в сложной для него социальной среде и научить справляться с эмоциональными трудностями и переживаниями.

Литература:

1. Бебчук М.А., Рихмайер Е.А. Практическая психодиагностика семьи. М.: ИД «Бионика», 2012. - 148 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. М.: Педагогика, 2008. - 316 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл; Академия, 2004. - 346 с.
4. Лопарева С.Н. Формирование образа мира у учащихся среднего школьного возраста в процессе нравственного воспитания: компетентностный подход: дис. канд. психол. / Лопарева Светлана Николаевна. - Пятигорск, 2011 - 226 с.
5. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления// Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1984. - № 4. - С. 13-20
6. Румянцев Г.Г. Опыт примирения метода «незаконченных

отношения между всеми членами, отсутствуют межличностные семейные конфликты.

Подростки которые выразили нейтральное отношение к своей семье, скорее всего, ощущают недопонимание со стороны близких, имеют ограничения в сфере коммуникации внутри семейной системы, а также становятся участниками конфликтов с членами семьи.

В тематической группе «отношение к окружающим» для подростков в равной степени свойственны как благоприятные взаимоотношения внутри контактных групп и отсутствие конфликтов с окружающими, так и положительный фон настроения в своей контактной группе при безынициативности и пассивности общения между членами группы. Устойчивое положение в группе сверстников помогает стабилизировать представление индивида о самом себе, и придает ему силы для противопоставления себя взрослым.

Кроме этого подростки демонстрируют непринятие отдельных членов контактных групп, выступают инициаторами конфликтов и разногласий между членами группы.

В то же время стремление найти свое место в обществе, становится преобладающим, порождает у подростка стремление понять самого себя, развивает у него чувство ответственности, критическое отношение к себе и другим людям.

В тематической группе «Страхи и опасения» доминирующей тенденцией является нейтральная, что указывает на наличие большого количества переживаний, при этом подростки уверены, что способны все их преодолеть самостоятельно. Характерной особенностью этого возрастного периода является повышенный уровень тревожности, разнообразные страхи и опасения, которые в первую очередь связаны с неоднозначными жизненными ситуациями. Однако в группе подростков были определены те, кто не только способен справиться со своими переживаниями и страхами, но и не испытывают их.

Следующий этап исследования — изучение сплоченности и гибкости семейной системы (см. таблицу 2).

Таблица 2

Проявление типов семейной системы в подростковом возрасте (%)

Сбалансированный	Среднесбаланси-рованный	Несбалансиро-ванный
41	58	0

Результаты представленные в таблице позволяют утверждать, что доминирующим типом семейной системы в подростковом возрасте является среднесбалансированная. Поэтому один из параметров (уровень адаптации или сплоченности) проявляется экстремально, а другой - сбалансирован, что проявляется в возможных противоречиях между членами семьи, но в целом, тип семейной системы устойчив, а отношения близкие.

конференции (Самара, 25 февраля 2016 г.) / отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. – 388

2. Бондарева Л.В. Английский язык: методика преподавания иностранных языков: учеб.- метод. пособие / Л.В. Бондарева. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2013. – 71с.

Педагогика

УДК 371

кандидат философских наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления и политологии Башлаева Муслимат Сагитовна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления реформирования системы образования в первые годы советской власти. Автор делает вывод о том, что первые годы советской власти были посвящены поиску новых путей развития образования. В1920–1925 гг. была развёрнута кампания по ликвидации неграмотности Средствами просвещения проводилась активная пропаганда коммунистической идеологии, которая выражалась в предоставлении преимущественных прав рабочим и крестьянам во всех сферах общества, в том числе и в образовании. За основу советской системы образования была взята модель единой трудовой школы, главными принципами которой являлись принцип политехнизма и идеологическая направленность воспитания подрастающего поколения страны.

Ключевые слова: первые годы советской власти; реформирование системы образования; модель единой трудовой школы; кампания по ликвидации неграмотности.

Annotation. The article deals with the main directions of reforming the educational system in the first years of Soviet power. The author concludes that the first years of Soviet power were devoted to finding new ways for the development of education. 1920-1925 years. deployed literacy campaign carried out education Means an active propaganda of the Communist ideology, expressed in granting priority rights workers and peasants in all spheres of society, including education. The basis of the Soviet system of education was based on the model of unified labor school, the main principles of which were the principle of politehnizma and ideological education of the younger generation of the country.

Keywords: the first years of Soviet power; reform of the education system; unified model of labour school; literacy campaign.

Введение. Поведённый анализ многочисленных исследований [1- 5 и др.] показал, что реформирование школьного образования в 1917-1930 гг. касалось, в первую очередь, поиска новой структуры для среднего образования.

Большевики использовали школу для упрочения своего влияния на население страны, эффективно встраивая инструменты идеологического

воздействия на учащуюся молодёжь. Ведущими идеологами системы народного образования России стали наиболее влиятельные и образованные деятели большевистского движения А.В. Луначарский [8], В.М. Бонч-Бруевич Н.К. Крупская [8] и др.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в рассмотрении основных направлений реформирования системы образования в первые годы советской власти.

Изложение основного материала статьи. История советской школы началась с «Обращения к населению», выпущенного в 1917 году. В этом обращении указывалось, что первой целью новой власти является достижение в кратчайшие сроки всеобщей грамотности населения за счёт организации сети школ, отвечающих требованиям всеобщего обязательного бесплатного обучения, организации единой для всех и абсолютно светской школы и пр. Так же крайне важное значение имеет утверждённое 30.09.1918 г. ВЦИК «Положение о единой трудовой школе РСФСР», которая была призвана заменить собой все ранее существовавшие общеобразовательные учреждения. Согласно данному постановлению школа предполагалась двухступенчатой: первая (пятилетняя) ступень для детей от 8 до 13 лет; вторая (четырёхлетняя) ступень для детей от 13 до 17 лет [1, С. 47]. Однако ничего этого не произошло. В течение последующих лет представление о структуре общего образования неоднократно менялось. [2]

В 1918 году был принят декрет «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», провозгласивший отделение церкви от образования. При этом вводился запрет на преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных учебных заведениях.

Разработкой основ строительства новой системы народного образования занялась Государственная комиссия по просвещению, организованная Декретом от 9 ноября 1917 года. На смену введённом ещё Александром I церковно-приходским школам, уездным училищам и гимназиям приходят новые учреждения: церковно-приходские школы заменяются сельскими, а место уездных училищ и гимназий занимает ЕТШ — единая трудовая школа. При последней возникает сеть детских домов — школ для «неблагополучных», ограничивающая их общение с «нормальными» сверстниками [1].

Основные принципы организации народного образования России были изложены в документе «Об организации дела народного образования в РСФСР», который был принят в июле 1918 г.. В соответствии с этим документом все образовательные учреждения становились государственными и передавались в ведение Наркомата народного просвещения. При этом отменялись все национальные, сословные, религиозные ограничения в образовании, закрывались частные учебные заведения, уничтожались прежние структуры школьного управления, отменялось преподавание древних языков. В октябре 1918 г. был принят декрет «О введении новой орфографии», который предусматривал введение упрощённого правописания, что существенно облегчало обучение грамоте. Велась огромная работа по созданию письменности для многочисленных народов, прежде ее не имевших.

В течение 1920-х годов дореволюционная структура школьного образования была фактически ликвидирована. «Положением о единой трудовой школе» и «Декларацией о единой трудовой школе» (октябрь 1918 г.) вводилась единая система совместного и бесплатного общего образования с

В таблице 1 представлены результаты проявления представлений подростков о жизненной перспективе и семье, а также особенностей мироощущения.

Таблица 1

Проявление отношения к тематическим группам в подростковом возрасте (%)

	Максимально положительное	**Положительное**	**Нейтральное**	**Отрицательное**	**Максимально отрицательное**
Отношение к себе	9	50	33	8	0
Отношение к семье	41	34	25	0	0
Отношение к окружающим	16	35	41	8	0
Страхи и опасения	0	17	50	33	0

Как показывают результаты исследования в тематической группе «отношение к себе» доминирующим являются максимально положительное и положительное отношение, что свидетельствует об уверенности в своих способностях по отношению к себе, своему будущему и своему прошлому. Кроме этого подростки полностью стараются контролируют свою личную жизнь, стремятся показать себя с лучшей стороны демонстрируя завышенную самооценку.

Также подросткам характерно нейтральное отношения к себе, что указывает на не сформированность системы интересов, а также еще не определившуюся оценку собственного Я.

В меньшей степени подростки демонстрируют негативное отношение к себе, что проявляется в заниженной самооценке, внутриличностных конфликтах и критичном отношении к себе.

В тематической группе «отношение к семье» максимально высокие показатели имеет положительное отношение, поэтому авторитет родителей высок, они «открываются» детям с новой стороны, а характер их взаимоотношений переходит с эмоционального на интеллектуальный. Именно в этом возрасте родителей проверяют на соответствие стандартам и общепринятым нормам, на основе полученных результатов формируется чувство гордости за близких. В семьях этих подростков доброжелательные

дифференциация себя и окружения. Личность развивается в гармонии социокультурного контекста [2].

Изучение процесса присвоения социально-исторического культурного опыта в сотрудничестве со взрослыми раскрывает роль социальной среды в психическом развитии ребенка (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец).

Социальная среда выступает не только внешним условием, но и источником развития ребенка, поскольку в ней содержатся те материальные и духовные ценности, которые воплощают эволюцию и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития. Решение особых задач в этом возрасте и составляет содержание психического развития подростничества.

«Образ мира» - психологическая категория обозначенная в психологии А.Н. Леонтьевым для определения общей системы значений, в которых мир представлен в сознании субъекта, в рамках решения задачи психического как изучения построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Признание того, что в любом психическом действии человек воспроизводит мир в образе, приводит к необходимости изучения внутреннего мира человека, его субъективного опыта, который представляет основной интерес для психологической науки [3].

К.Г. Юнг рассматривает вариативность образа мира как критерия его качественного функционирования. Его динамичность проявляется в том, что он может все время меняться, подобно изменчивости мнения человека о самом себе. Любая новая информация, новые знания о мире или о самом себе трансформируют его образ мира [8].

Образ мира строится на основе выделения опыта (признаков, впечатлений, чувств, представлений, норм и пр.) значимого (существенного, функционального) для системы реализуемых субъектом деятельностей.

Образ мира выступает внутренней активностью личности, выполняя при этом побудительную и ориентировочную функции по отношению к системе реализуемых субъектом деятельностей [5].

Образ мира проявляется в сознании личности, когда реализует функцию переработки чувственной ткани в другие формы сознания, а также в системе значимых деятельностей субъекта, когда становится условием его функционирования [7].

Таким образом, образ мира — целостная и системно-смысловая действительность, представляющая собой мир конкретного индивида, в котором он живет и действует.

Исследование проводилось в 2016 году на базе образовательных организаций г. Мурманска. В нём приняли участие 80 респондентов в возрасте 13-14 лет, обучающихся по программе «Школа России».

Психологическая диагностика «образа мира» проводилась с помощью методики «Незаконченные предложения» (Джозеф М. Сакс, модификация Г.Г. Румянцева) [6] и теста «Анализ семейной адаптации и сплоченности FACES-III» (Д.Х. Олсон) [1]. Выбранные методики позволяют рассмотреть специфику «образа мира» с позиций культурно-исторической теории развития, так как рассматривают индивида и условия его существования через призму познания.

двумя ступенями: 1-я ступень - 5 лет обучения и 2-я ступень - 4 года обучения. В данных документах было закреплено право всех граждан на образование независимо от национальной, расовой принадлежности, социального положения. Было законодательно закреплено безусловность светского обучения, равенство в образовании женщин и мужчин, функционирование на конкретных территориях школ с преподаванием на родном языке проживающих народов, обучение на основе соединения с производительным трудом.

В результате к середине 1920-х годов в РСФСР сложилась следующая система школьного образования:

-начальная школа (1-я ступень) с четырёхлетним сроком обучения; семилетняя школа как фундамент всей школьной системы; школа 2-й ступени (девятилетняя средняя школа);

-школа крестьянской молодёжи, являющаяся продолжением школы 1-й ступени для сельской молодёжи;

-школа фабрично-заводского ученичества преимущественно для рабочих-подростков с профессиональной установкой, но с сохранением общеобразовательных знаний в объеме семилетней школы;

-фабрично-заводские семилетки - разновидность семилетней школы в промышленных центрах и районах;

-рабочий факультет, дававший среднее образование рабоче-крестьянской молодежи, поступающей затем в своем большинстве в высшие учебные заведения [4].

В конце 1930-х гг. письменность некоторых народов переведена на русскую графику.

Все начальные и средние школы, ремесленные училища, низшие и средние технические, сельскохозяйственные, экономические школы и училища преобразовывались в единую школу. При этом проект единой трудовой школы обеспечивал преемственность между основными звеньями системы народного образования новой России и ликвидировал негосударственные учебные учреждения В «Положении о единой трудовой школе» и «Декларации о единой трудовой школе» содержались конкретные рекомендации по формированию содержания обучения, а так же продолжительности учебного года, были рекомендованы к использованию определённые формы учебной работы. В программу обучения единой трудовой школы включались в обязательном порядке следующие предметы: история, родной язык, литература, математика, обществоведение, естествознание, география, изобразительные искусства, ручной труд, пение, и др. Отменялись экзамены, наказания и поощрения, предполагалась выборность учителей.

В 1920–1925 гг. была объявлена кампания по ликвидации неграмотности – массовому обязательному обучению грамоте неграмотных взрослых, а также подростков школьного возраста, не охваченных школой. Согласно декрету 1919 года «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось учиться грамоте на родном или русском языке (по желанию) [11].

Всеобщая ликвидация неграмотности рассматривалась в контексте обеспечения всему населению страны возможности сознательного участия в политической и хозяйственной жизни страны, в строительстве коммунизма. При этом в каждом населённом пункте с числом неграмотных свыше 15

человек был организован так называемый ликпункт. В программу обучения, направленную на ликвидацию безграмотности, включались счёт, письмо, чтение. Цель работы ликпункта - научить читать печатный и письменный шрифты, делать краткие записи, необходимые в жизни и служебных делах, читать и записывать целые и дробные числа, проценты, разбираться в диаграммах и схемах; так же учащимся объяснялись основные вопросы строительства Советского государства. Срок обучения в ликпункте составлял 3–4 месяца.

В этот период резко возросла численность средних школ, постоянно увеличивалось количество школ в деревнях и сёлах. Как итог бурной деятельности, направленной на просвещение населения - к началу 1920-х гг. в школах обучалось около 20 % всех детей школьного возраста, не смотря на тяжёлые условия войны, разрухи и голода. В связи с этим параллельно со школами второй ступени открывается ряд клубов для подростков старше 13 лет, не посещающих школы.

К началу 1919 года в стране возник особый тип средней школы – рабочий факультет, решающий задачи повышения технической квалификации рабочих. К этому времени наиболее остро стоял вопрос о развитии школы второй ступени на основе соединения обучения с производительным трудом. Выяснилось, что самообслуживание и работа в школьных мастерских ремесленного типа не решают проблем связи школы с производственным трудом. Были созданы новые программы и методические рекомендации по организации учебного процесса, однако подчеркивалась необязательность этих программ, чем давался простор педагогическому творчеству учителей [7].

До 1929 года Наркомом просвещения являлся Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933). Его главные задачи - осуществление реформирования системы образования, отстаивание идеи формирования личности человека в интересах общества, разработка проблемы связи педагогики с социологией, связи эстетического воспитания и образования. В целом главной целью всех этих преобразований было внедрение в школу идеологии большевизма.

В 1920-х гг. продолжали свои поиски опытно-показательные учреждения (ОПУ), которые возглавляли наиболее квалифицированные педагоги.

Наиболее известные учреждения:

- Первая опытная станция (возглавлялась С.Т. Шацким),
- школа-коммуна (возглавлялась М.М. Пистраком),
- Гагинская станция (возглавлялась А.С. Толстовым),
- Вторая опытно-показательная станция (возглавлялась Н.И. Поповой).

В этих учебных учреждениях сохранился дух экспериментальной дореволюционной педагогики.

В указанный период особая роль отводилась воспитательной работе. Школа, прежде всего, должна была выполнять задачи идеологической подготовки молодёжи и воспитания ее в духе идей коммунизма. Целью воспитательной работы советской школы было формирование социальной активности трудолюбия, настойчивости, духа солидарности и интернационализма. При этом основным инструментом воспитания являлся детский коллектив, который формировался в ходе общего труда и связей с окружающей жизнью. В школьных системах активно внедрялись и развивались формы детского самоуправления [12].

(Дж. Марсиа). При этом качественные изменения, происходящие как в психической жизни современных подростков, так и в культурно-исторической ситуации их развития, не позволяют останавливаться на достигнутых результатах и побуждают подростков искать не только исчерпывающие ответы на уже поставленные предшественниками вопросы, но и формулировать новые исследовательские цели. Одной из таких целей является изучение целостного образа мира подростка.

Изучая общепсихологическую картину отрочества, с трудом можно описать и процесс, и результат качественного преобразования целостного образа мира субъекта, приходящиеся в этом возрасте, при том, что их глубокое понимание дает расширение не только фрагментарных представлений о развитии образа мира в онтогенезе, но и возможность предположить основополагающие жизненной программы, которые строятся в подростковом возрасте и будет реализованы на последующих за ним этапах жизненного пути.

Формулировка цели статьи. Социальная ситуация развития — это система отношений субъекта в социальной действительности, реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми. Она определяет образ жизни человека, его социальное существование, особенности его сознания, представляя собой основу психического развития ребенка.

Образ мира — это психологическая структура в рамках которой разворачивается вся психическая деятельность индивида. Для каждого возраста и для каждого ребенка типична своя система взаимоотношений с социальной средой, что и определяет направление его психического развития.

Поэтому знание специфики образа мира в подростковом возрасте будет способствовать формированию адекватной системы отношений субъекта в социальной действительности.

Изложение основного материала статьи. Социальная среда выступает источником развития психики, включая в себя систему культурных средств и эталонов, постижение которых обеспечивает развитие высших форм психической деятельности человека [2]. Особенности отношения ребенка к миру, отражение его достижений и ограничения в развитии, объективируют для индивида задачу развития, успешное разрешение которой находит отражение в формировании новых психологических способностей ребенка, качественном преобразовании его сознания.

В рамках стадиального подхода развитие выступает универсальным линейным процессом смены последовательных психологических структур. Личность и среда рассматриваются как две раздельные сущности или группы факторов вне их динамической взаимосвязи и без должного учета самоорганизующейся активности человека [3].

В концепции системно-динамического подхода развитие — множественный обоюдный и непрерывный процесс взаимодействия всех уровней системы – от молекулярного до культурного, отрицание полярности прошлого – наследственность–среда, индивид–общество, биология-культура. Предметом исследования становится динамическая система отношений индивид–среда, изменяющаяся со временем [4].

Основной процесс развития системно-динамического подхода – изменение взаимоотношений между личностью и окружающими его множественными контекстами, в котором происходит интеграция и

12. Ульенкова У.В. Кисова В.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2001. – №1 – С. 26-34.

Психология

УДК: 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Кобзева Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

СПЕЦИФИКА ОБРАЗА МИРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены подходы к определению социальной ситуации развития и образу мира, обозначены факторы влияющие на их формирование и развитие. Рассмотрена роль социальной среды в структуре образа мира подростка. Полученные результаты позволяют проанализировать специфику формирования образа мира с позиции культурно-исторической теории развития, а также в системе взаимоотношений подростка.

Ключевые слова: подростковый возраст, социальная ситуация развития, образ мира, личностная сфера, система отношений, опыт, мировоззрение, типы семейной системы.

Annotation. In the article is the definition of social situation of development and the image of the world. The identified factors influencing their formation and development. Showed the role of the social situation of development in the structure image of the world teenager. The obtained results allow to analyze the formation of image of the world from a position of cultural-historical theory of development and in the system of teenager's relationship.

Keywords: adolescence, social situation of development, the image of the world, personal sphere, the system of relations, experience, worldview, types of family systems.

Введение. Подростковый возраст — особый период развития личности, в котором происходит не только перестройка ранее сложившихся психологических структур, но и возникают новые психические образования, закладываются основы сознательного и осознанного поведения, определяются тенденции в формировании социальных установок, нравственных ориентиров. В этом возрасте происходит остропротекающий переход от детства к взрослости.

П.М. Якобсон и Ш. Бюлер указывают на то, что максимально трудным возрастом эмоционального развития, пиком эмоциональной напряженности и тревожности выступает именно подростковый возраст. В этот период проявляется парадоксальность и амбивалентность характера личности (Ст. Холл), происходит осознание собственной индивидуальности (Э. Шпрангер), системное строение психических функций и основных интересов (Л.С. Выготский), формирование статусов идентичности

Основу образования составляла семилетняя трудовая политехническая школа, охватывающая детей от 8 до 15 лет и подготавливающая их к специальному образованию.

Значительное место в системе образования занимала школа ФЗУ (фабрично-заводская школа), которая решала проблему подготовки квалифицированных рабочих кадров для промышленности.

Как показал анализ, к 1927 году значительно усилилась профессионализация школы второй ступени, которая включала подготовку дошкольных работников, учителей начальной школы, работников кооперации, служащих различных советских учреждений, библиотекарей. К 1929 году было выдвинуто требование, чтобы средняя школа наряду с теоретической и практической подготовкой давала всю сумму знаний, которая «необходима для перехода на следующую, более высокую ступень» [10].

В 1920-х гг. опытную проверку прошли несколько систем и типов учебных заведений: 9-летняя общеобразовательная школа (4 + 5 или 5 + 4), 7-летняя школа с уклонами (профцентрами), 9-летняя фабрично-заводская школа. Однако в целом существенного повышения эффективности обучения в этот период не произошло.

В этот период большой вклад в развитие системы образования внёс русский педагог Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934). Он возглавлял опытную станцию, которая представляла собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса, включающих ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов.

С.Т. Шацкий обращал активное внимание учителей на всё многообразие видов жизнедеятельности детей, развитие их трудовых навыков и творческих способностей. Педагогический процесс С.Т. Шацкий строил как эффективное взаимодействие учащихся и учителей, охватывающее духовный мир каждого ребенка и сферу его практической реализации [9].

Экспериментальная работа С.Т. Шацкого позволила ему сделать вывод о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процессов школы в масштабах государства. Очень важным элементов школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое должно было охватывать весь мир прекрасного - живопись, музыку, театр, прикладное искусство и т. д.. С.Т. Шацкий пропагандировал идею о том, что эстетическое воспитание в единстве с трудовым воспитанием долбжно выступать катализатором развития творческого потенциала личности и коллектива в целом. С новых позиций педагог осмыслил содержание Эстетическое воспитание великий педагог называл «жизнью искусства». Под системой эстетического воспитания С.Т. Шацкий понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества в целях развития творческих возможностей отдельной личности, трудовых и учебных коллективов, народных масс в целом. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность через активизацию познавательных и эмоционально-эстетических процессов.

Тем самым С.Т. Шацкий внёс свой вклад в разработку следующих основных вопросов - содержания образования в общеобразовательной школе, повышения роли урока как основной формы учебной работы. С.Т. Шацким и

его соратниками были описаны и внедрены методы педагогического исследования – наблюдение, опрос, социально-педагогический эксперимент [3].

С.Т. Шацкий активно занимался проблемами подготовки учителей, которые были бы способны не только организовать обучение и воспитание в школе, но и заниматься научно-исследовательской работой, а так же проводить образовательную работу с населением. Примечательно, что С.Т. Шацкий рассматривал педагогический коллектив как творческую организацию коллег-единомышленников.

Выводы. Таким образом, первые годы советской власти в основном были посвящены поиску новых путей развития образования на основе большевистской идеологии. Этот период, прежде всего, характеризовался процессом отрицания всего старого, неоднозначным отношением к различным инновациям. Среди населения средствами просвещения параллельно проводилась и активная пропаганда коммунистической идеологии, которая выражалась в предоставлении преимущественных прав рабочим и крестьянам во всех сферах общества, в том числе и в образовании. Данная компенсационная дискриминация отразилась и на содержании образования, а так же на его кадровом составе: большое внимание стало уделяться классовому происхождению педагогов. Тем самым, за основу советской системы образования, была взята модель единой трудовой школы, главными принципами которой являлись принцип политехнизма и идеологическая направленность воспитания подрастающего поколения страны.

Литература:

1. Блонский П.П. Трудовая школа. Ч. 1-2. М.: Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, 1919. 180 с.

2. Быкова Елена Юрьевна Реформирование системы школьного образования в ссср в 1917-1930 гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология Выпуск № 1 (13) / 2011

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

4. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. Советская школа и педагогика в период восстановления народного хозяйства и социалистической индустриализации (1921- 1930) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://student.km.ru/

5. Красовицкая Т.Ю. Идеи Н.К. Крупской и их роль в истории большевистского эксперимента // Новый исторический вестник. 2002. №1(6). [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.nivestnik.ru/

6. Крупская Н. Народное образование и демократия. М.: Книгоиздательство «Коммунист», 1919. 132 с.

7. Логвинов И. И. Об истории нашей школы и ее сегодняшних бедах // Новое в психолого- педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008. № 1. 116 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/

8. Луначарский А.В. Обращение народного комиссара по просвещению 29 октября 1917 года // Сборник декретов. Вып. 1. 250 с.

все компоненты саморегуляции в учебно-познавательной деятельности имеют значительно более низкий уровень развития.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило не только выявить специфику развития саморегуляции и регуляторно-личностных свойств в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР. Оно представило определенные дифференциально-диагностические данные, способствующие более точной психологической диагностике вариантов задержанного развития, наметило новый подход к пониманию сущности диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ЗПР.

Литература:

1. Аксенова Е.Б. Формирование саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях: Дис. … канд психол. наук. – Н.Новгород, 1992. – 193 с.

2. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.

3. Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики (старший дошкольный возраст): Дис. … докт. психол. наук. – М., 1996. – 287 с.

4. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета. 2014 – №3. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/9d3/3-sotsialno_lichnostnoe-razvitie-kak-uslovie-uspeshnoy.pdf (дата обращения: 31.10.2016).

5. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. Становление познавательной деятельности детей с легким психическим недоразвитием в разных психолого-педагогических условиях. Сообщение 1 // Дефектология. – 2008. – №5. – С. 4-10.

6. Капитоненко Н.В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 2009. – 206 с.

7. Кисова В.В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития: Монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2010. – 98 с.

8. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 367.

9. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8-4. – С. 965-969.

10. Левицкая Ю.Л. Формирование общей способности к учению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития средствами изобразительной деятельности: Дис. … канд. психол. наук. – Н. Новгород. – 2004. – 275 с.

11. Троицкая И.Ю. Особенности внутреннего плана действий у 6-летних детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. … канд. писхол. наук. – Н. Новгород. – 2000. – 23 с.

непосредственными импульсивными желаниями. Такие регуляторно-личностные свойства как осознанность, самостоятельность и самообладание выражены у детей в минимальной степени, проявлений ответственности, инициативности и гибкости в ходе эксперимента выявлено не было.

Пятый уровень развития саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников был обнаружен у 10 % испытуемых с ЗПР и не был выявлен у детей с НПР. Очевидно, что для них характерна крайне выраженная несформированность регулятивной психической функции, что не позволяет обсуждать развитие у них регуляторно-личностных свойств.

Выводы. Проведенное исследование позволяет констатировать, что большинство детей с НПР (70%) демонстрируют оптимальные и высокие уровни развития саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. Показательно, что наиболее распространенным для нормальных дошкольников явился второй уровень развития саморегуляции (50%), где определенные несущественные проблемы отмечались в волевом компоненте.

Относительно испытуемых с ЗПР наиболее представленными были средний и низкий уровень развития саморегуляции (90%), причем большинство детей этой категории (50%) продемонстрировали низкие показатели четвертого уровня сформированности саморегуляции, выражающиеся в слабом развитии самоконтроля и самооценки во всех компонентах саморегуляции учебно-познавательной деятельности.

Сравнительный анализ регуляторно-личностных свойств, проявляющихся в экспериментальных учебно-познавательных ситуациях, показал, что все объективируемые характеристики зафиксированы только у детей, находящихся на первом и втором уровнях сформированности саморегуляции, т.е. у детей, развивающихся в нормальном темпе. У всех испытуемых данной категории высокий уровень развития показали такие регуляторно-личностные свойства как осознанность, самостоятельность и самообладание. Показатели инициативности, гибкости и ответственности у детей со вторым уровнем развития саморегуляции варьировались в диапазоне от высокой до средней степени выраженности.

Характеризуя дошкольников с ЗПР, следует отметить, что они в ходе учебно-познавательной деятельности демонстрировали выраженные тенденции к проявлению отдельных характеристик осознанности, самообладания, самостоятельности и ответственности, которые значительно отличались от показателей, зафиксированных у нормально развивающихся детей. Так, большинство из перечисленных регуляторно-личностных свойств, проявлялось детьми только на этапе принятия учебной задачи и на этапе исполнительских действий. Проявления самостоятельности часто не имели продуктивного характера, самообладание не являлось конструктивным, а скорее было защитной реакцией на ситуацию взаимодействия со взрослым. Ответственность была отмечена только у отдельных детей, отнесенных к третьему уровню развития саморегуляции. Такие регуляторно-личностные свойства как гибкость и инициативность не у кого из дошкольников с ЗПР в эксперименте зафиксированы не были.

Исследование специфики развития компонентов саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у испытуемых с НПР доказывает, что наиболее успешно эти дети осуществляют аффективно-мотивационную и когнитивную саморегуляцию и в несколько меньшей степени волевую. У испытуемых с ЗПР

9. Мазалова М. А., Уракова Т. В.. История педагогики и образования — М.: Высшее образование, 2006. — 192 с.

10. О начальной и средней школе // За высокое качество советской школы. Л.: Издание обл- политпросветцентра, 1934. 80 с.

11. Программа РКП(Б) 18-23 марта 1919 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов 1917-1973 гг. / Сост. А.А. Абакумов и др. М., 1974. С. 18.

12. Хомякова К. Развитие представления о школьной дисциплине в советский и постсоветский периоды // Первое сентября. 2001/25/5 [Электронный ресурс] Режим доступа: http:// his.1september.ru/

Педагогика

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент, магистр по направлению "Специальное (дефектологическое) образование"
Богородская Ольга Викторовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации особых образовательных потребностей лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата в пространстве высшего образования. Целью статьи является проведение первичного анализа специальных условий, позволяющих получить высшее образование этой категорией студентов в соответствии с их потребностями и запросами. В статье раскрывается проблема личности с ОВЗ в контексте обучения, вопросы создания безбарьерной среды и реализации адаптированных образовательных программ высшего образования. Анализируется доступностьвузовдля лиц с двигательными нарушениями. В основе статьи лежит опрос инвалидов-колясочников об их опыте получения высшего образования в Нижегородской области и за ее пределами в период 1990-х - начала 2000 годов.

Ключевые слова: высшее образование, особые образовательные потребности, адаптированные образовательные программы, лица с нарушениями опорно- двигательного аппарата.

Annotation. The article is devoted to the problem of implementation of the special educational needs of persons with disorders of the locomotor system in the higher education space. The aim of this paper is to conduct the primary analysis of special conditions for this category of higher education students in accordance with their needs and requests. The article deals with the problem of personality with HIA within the context of learning, the creation of a barrier-free Wednesday and implementing customized educational programs of higher education. Examines the availability of higher education institutions for persons with disabilities. The

following article is based on a survey of wheelchair users about their experience of higher education in the Nizhny Novgorod region and beyond in the period of 1990-ies-the beginning of 2000.

Keywords:higher education, special educational needs, adapted educational programs, individuals with disorders of the locomotor system.

Введение. Анализ проблемы доступности и качества высшего образования в Российской федерации влечет за собой постановку серьезных задач, связанных с необходимостью реформировать систему образования и социальной политики в отношении к лицам с ОВЗ и инвалидностью. До недавнего времени социальная поддержка этой группы населения сводилась к предоставлению универсальных денежных выплат и услуг. Вопросы получения профессионального образования лицами с ОВЗ и инвалидностью стали предметом системного научного анализа относительно недавно. На государственном уровне данная проблема активно начинает решаться. начиная с 90-х годов XX века с принятием целого ряда законодательных актов.Хотя опыт обучения лиц с ОВЗ в нашей стране насчитывает уже 80 лет[1, 2].

В истории развития теории и практики инклюзивного высшего образования в России условно можно выделить три периода. Первый этап, связан с единичными попытками обучения высшей школе лиц с нарушениями слуха. В 1932 г. в Московском институте химического машиностроения начинают обучаться более 10 глухих студентов.

Вторым этапом развития системы инклюзивного высшего образования стало начало систематического обучения одной нозологической группы.В 1934 г. Московский механико-машиностроительный институт (будущий МГТУ им. Баумана) принял 32 студента с нарушениями слуха. По его образцу позднее организуется групповое обучение глухих в Северо-Западном политехническом институте Ленинграда. Такие же группы были организованы при МГУ на химическом факультете, при Сельскохозяйственной академии им. К. Тимирязева. Глухие обучались также в Ленинградском индустриальном и Ленинградском химико-технологическом институте, Томском индустриальном институте[1].

Начиная с 1990-х годов XX века условно можно говорить о третьем современном этапе развития высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. В результате ратификации ряда международных деклараций и конвенций Россия получила новый импульс для становления национальной системы инклюзивного высшего образования. В этой связи целесообразно отметить присоединение РФ к «Стандартным правилам обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятой 20 декабря 1993 г. на 48-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Они провозглашают принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность[7].Ключевые идеи этого документа и новая государственная образовательная и социальная политика позволили рассматривать профессиональное образование лиц с ОВЗ как важнейший фактор их реабилитации и социальной адаптации.

Изложение основного материала статьи. В 1995 году принят федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации", определивший новые цели государственной социальной политики в отношении инвалидов [9]. Они декларировали принцип обеспечения

Психодиагностическая модель включает в себя четыре серии занятий, которые актуализировали уровень развития саморегуляции и регулятивно-личностных свойств в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников в различных по экспериментальным условиям учебно-познавательным ситуациям.

Анализируя полученные данные относительно старших дошкольников, развивающихся в нормальном темпе, можно констатировать, что первый уровень сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности показали 20 % детей. Испытуемых с ЗПР, соответствующих этому уровню, выявлено не было. Дети демонстрировали равномерное и гармоничное развитие всех компонентов саморегуляции и всех регуляторно-личностных качеств на оптимально возможном возрастном уровне.

Второй уровень сформированности саморегуляции показали около 50% нормально развивающихся дошкольников. Детей с ЗПР на этом уровне также выявлено не было. У этих испытуемых оказались наиболее развитыми когнитивный и аффективно-мотивационной компоненты саморегуляции.

Наибольшие проблемы дети испытывали в аспекте волевой саморегуляции учебно-познавательной деятельности. Наиболее развитыми регуляторно-личностными качествами у данных испытуемых явились осознанность, самообладание и самостоятельность в меньшей степени представлены гибкость и ответственность.

Третий уровень сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности был отмечен у 40 % дошкольников с ЗПР и у 15% дошкольников с нормальным психическим развитием (НПР). Наиболее проблемными для этих испытуемых оказались аффективно-мотивационный и волевой компоненты саморегуляции. Это проявлялось в слабо выраженном интересе детей к учебно-познавательной ситуации, в преобладании только внешней мотивации, неумении управлять своим эмоциональным состоянием в процессе выполнения задания, отсутствием стремления приложить волевые усилия для выполнения непривлекательных этапов деятельности (планирование, оценивание), выраженной тенденцией к внешнему контролю со стороны взрослого.

Таким образом, можно констатировать, что такие рассматриваемые в экспериментальном исследовании регуляторно-личностные свойства как осознанность, самостоятельность, самообладание и ответственность выражены у детей на третьем уровне значительно меньше, чем у испытуемых, продемонстрировавших первый и второй уровень развития саморегуляции. Проявления гибкости и инициативности в учебно-познавательной ситуации у этих детей отмечены не были.

Четвертый уровень развития саморегуляции в учебно-познавательной деятельности выявлен у 50 % дошкольников с ЗПР и у 15 % детей с НПР. Все компоненты саморегуляции у данных испытуемых находятся на низком уровне развития по сравнению с оптимальными возрастными показателями.

Это проявляется в отсутствии у детей эффективных мотивов деятельности, нестабильном эмоциональном фоне и общем пассивном настрое в отношении учебно-познавательной ситуации. Слабо сформированном когнитивном самоконтроле и самооценке на всех этапах деятельности и, особенно, на этапе планирования и оценивания. У испытуемых отсутствует привычка к волевому усилию и часто ход деятельности определяется их

составленной программе действий, самостоятельно замечает и исправляет большинство неточностей и ошибок. Для разрешения возникающих по ходу выполнения задания трудностей, ребенок инициирует взаимодействие со взрослым как продуктивного, так и репродуктивного характера. Отвлечение на посторонние раздражители во время работы практически отсутствует. Ребенок целенаправленно пытается контролировать эмоциональное состояние по ходу деятельности, проявляет дисциплинированность. Самооценка адекватна, но недостаточно развернута. Ребенок испытывает эмоциональное удовлетворение от правильно выполненной работы. Стремится получить подтверждение правильности самооценки у взрослого, радуется поощрению с его стороны. Содержание самооценки позволяет судить об имеющемся у ребенка представлении о необходимости коррекции результата.

Третий уровень. Принятие учебной цели осуществляется ребенком не в полном объеме. Внешняя мотивация существенно доминирует над внутренней мотивацией деятельности. Интерес к содержанию учебной задачи выражен слабо. При затруднениях понимания содержания задания, присутствует обращение к взрослому с просьбой о прямой помощи (повторить, объяснить, напомнить). Планирование деятельности по просьбе взрослого носит формальный, обобщенный характер. План отражает только общую направленность деятельности, подробности и нюансы в нем отсутствуют. При выполнении работы план реализуется только в общих чертах. Помощь взрослого при затруднениях выполнения задания не инициируется. В ходе работы отмечаются кратковременные отвлечения от выполнения задания. По ходу работы ребенок допускает ошибки, но чаще всего не замечает и не исправляет их. Во всей учебно-познавательной ситуации ребенок демонстрирует нейтральное эмоциональное состояние. Он затрудняется в адекватной оценке результата деятельности. В большинстве случаев самооценка формальна, полностью определяется мнением педагога и не содержит представления ребенка о возможных путях коррекции результата.

Четвертый уровень. Учебная цель принимается ребенком в самом общем виде, понимаются только самые простые условия учебной задачи. В деятельности доминирует внешняя мотивация. Эмоциональное отношение к заданию чаще всего нейтральное. Просьба взрослого составить план предстоящей деятельности не вызывает у детей ответной инициативы. Отмечается отвлечение внимания ребенка в течение всей деятельности. В ходе выполнения задания дети либо конструируют модель по собственному усмотрению, теряя почти все правила, либо ожидают от взрослого прямых пошаговых указаний и инструкций. Эмоциональное состояние при выполнении задания колеблется от нейтрального до негативного. Этап оценивания результата деятельности практически отсутствует. Даже по инициативе взрослого дети дают только формальную, безусловно положительную оценку своей работе.

Пятый уровень. Чаще всего ребенок не принимает цель учебной задачи, демонстрирует негативное или нейтральное отношение к содержанию задания. Ребенку трудно сосредоточить свое внимание на деятельности, предлагаемой взрослым. Активность ребенка носит спонтанный характер. Через некоторое время ребенок забывает о ситуации эксперимента и начинает играть с предлагаемым материалом.

инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ. Дальнейшие правовые и законодательные акты расширяли и декларировали доступ лиц с ОВЗ и инвалидностью к профессиональному образованию. Конкретизировали льготы, социальные стипендии и требования к организации образовательного процесса в вузе.

Значительную роль в расширении законных прав на качественное и доступное образование лиц с ОВЗ и инвалидность сыграл Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273. Он впервые определил понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование» и пр. Закрепил приобретённый характер инклюзии и продекларировал необходимость создания специальных условий обучения для лиц с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей [8]. Данный закон послужил отправной точкой для разработки серии правительственных и министерских указов, положений и рекомендаций, регламентирующих деятельности инклюзивных вузов. На основании приказа Министерства образования РФ от 24 мая 2004 г. № 2356 «О федеральных головных и окружных учебно-методических центрах по обучению инвалидов» в России создана система специальных образовательных учреждений профессионального образования, включающая: федеральные головные центры по обучению инвалидов, действующие на базе крупных высших учебных заведений; окружные учебно-методические центры по обучению инвалидов, действующие в регионах на базе учебных заведений как высшего, так и среднего специального и начального профессионального образования.

Законодательные инициативы были подкреплены усилением общественного и научного интереса к проблеме инклюзивного высшего образования. Растет число студентов с ОВЗ и инвалидностью, создаются разнообразные формы организации их обучения и сопровождения. Формируются региональные центры высшего образования инвалидов и структурные подразделения вузов по поддержке этой категории обучающихся. Активно разворачивается деятельность центров подготовки людей с ОВЗ для поступления в вуз [3].

Получили свое дальнейшее развитие специализированные вузы для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Их уникальный опыт определяет вектор и стратегические задачи развития системы сопровождения этих студентов в высшей школе. Среди учебных заведений этой категории можно выделить Московский государственный социально-гуманитарный институт, которыйявляетсяединственным в России вузом для инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, предоставляющим возможность обучатся по пяти профилям подготовки. В институте создан реабилитационный медицинский центр и научная лаборатория, разрабатывающая новые подходы к профессиональному обучению и реабилитации инвалидов. Особое внимание уделяется учебной организации дня и медицинскому обслуживанию студентов. С 2004 г. приказом Министерства образования РФ институт стал Головным учебно-методическим центром по обучению инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата [10].

Практика внедрения инклюзивного образования и актуальная потребность лиц с ОВЗ в получении качественного высшего образования побудили научное сообщество более детально исследовать данную проблему. В современных

исследованиях описывается опыт организации профессионального образования и трудоустройства лиц с ОВЗ различных нозологических групп. Анализируются риски и социально-психологические проблемы обучения в высшей школе инвалидов. Особое внимание уделяется вопросам качества и доступности образования для этой категории населения [2, 6]. Однако оценка доступности и возможность обучения в вузе собственно студентами с ОВЗ и инвалидностью в литературе представлена недостаточно, что делает настоящее исследование актуальным. Исходя из актуальности проблематики, целью данной статьи является анализ потребности лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) в специальных условиях обучения и адаптированных образовательных программах.

В настоящее время социальные и экономические формы поддержки инвалидов в процессе получения высшего образования сводятся к льготной возможности обучаться в вузе на бюджетных местах и получению социальной стипендии. Сам же процесс получения высшего образования разворачивается в специфической среде вуза, климат и ресурсы которой задается тремя аудиториями: администрацией, преподавателями и студентами. В современных условиях обучение инвалидов с НОДА происходит по трем возможным путям, во многом обусловленными средой вуза. В первом случае понятия "студент" и "инвалид" являются иерархическими по отношению друг к другу. В первую очередь студент, во вторую - инвалид. В этом случае инвалидность может даже скрываться студентом или не раскрываться нозология. Такой путь наиболее характерен для инвалидов с соматическими и психическими заболеваниями, не нарушающими типичный ход обучения, но встречается и при других типах инвалидности.Студент отказывается от льгот ради снижения риска "особого отношения" в его негативном формате.

Следует отметить, что ряд исследований отношения к студентам-инвалидам со стороны однокурсников показывает, что неприязненное отношение отмечают от 8,3 до 17,6% студентов разных вузов. Причинами такого отношения, по мнению, респондентов, является то, что студентам-инвалидам даются поблажки (16-17,3 % от общего числа отвечающих в разных вузах выбирают этот ответ). Остальные причины связаны с низкой толерантностью инедостаточной осведомленностью о потенциальных возможностях лиц с ОВЗ и инвалидностью. Эти причины, по мнению респондентов (от 22,5 до 36 %), характерны в целом для общества [3].Также такой путь характерен для тех студентов, которые ратуют за равное отношение к ним во время обучения и партнерство. В частности, опрос инвалидов, получивших высшее образование в 1990-е годы и в начале 2000-хпоказал, что 83,3% отмечают, что для них не создавались особые условия обучения.

Второй путь построен на принятии частных решений в отношении конкретных студентов. 16,7% респондентов отметили, что в качестве специальных условий были предоставлены решения проблем, связанных с невозможностью присутствия в вузе. Например, как отмечают респонденты, преподаватели приезжали на дом, выполненные задания через родителей передавались в вуз или же задания принимались через интернет. Нередко здесь особую роль играет настойчивость родителей в желании обеспечить своему ребенку высшее образование. Такой родитель очень интенсивно участвует в организации учебного процесса. К сожалению, во всех случаях частных, неофициальных решений появляется возможность получить образование для

Основополагающими для разработки диагностической модели исследования стали фундаментальные труды Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, У.В. Ульенковой, Д.Б. Эльконина и др. А также концептуальные положения У.В. Ульенковой и С.А. Домишкевича об уровневом подходе к диагностике индивидуальных и индивидуально-типических особенностей психического развития детей.

В качестве диагностических критериев использовались умственные действия самоконтроля и самооценки, которые понимаются нами как психологические механизмы осуществления саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. Диагностический анализ изучаемой способности предусматривал исследование ее когнитивного, аффективно-мотивационного и волевого компонентов в логике структуры учебно-познавательной деятельности, т.е. на этапах принятия и переработки учебной задачи, планирования, исполнительских действий, оценивания результата.

Выделенные критерии сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности позволяют судить и о степени выраженности у дошкольников определенных регуляторно-личностных свойств: самостоятельности, осознанности, гибкости, самообладании, ответственности.

На основании критериев определяются уровни овладения детьми саморегуляцией в учебно-познавательной деятельности. Каждый из уровней представляет собой вариант сформированности саморегуляции у старшего дошкольника в учебно-познавательной деятельности и позволяет вычленить качественные характеристики этой способности на момент исследования, а также наметить средства и пути ее формирования.

Первый уровень. Ребенок полностью принимает учебную цель, осознает все условия поставленной перед ним задачи, целенаправленно сосредоточивает на ней внимание. Проявляет выраженную заинтересованность предлагаемой деятельностью. В отношении к заданию преобладает внутренняя (познавательная или позиционная) мотивация. При необходимости уточнения условий задачи обращается к взрослому с поисковыми вопросами. По просьбе взрослого способен составить подробный осознанный план предстоящей деятельности. При затруднении планирования инициирует продуктивную поддержку со стороны взрослого. В ходе выполнения задания стремится четко следовать плану работы, самостоятельно исправляет и замечает ошибки и неточности. Для решения сложных моментов, возникающих в деятельности, пытается вовлечь взрослого в ситуацию сотрудничества. Проявляет выдержку и терпение при нарастании утомления. Самооценка результата деятельности адекватна и обоснована, имеет направленность на коррекцию возможных недостатков.

Второй уровень. Ребенок полностью принимает учебную цель и большинство условий предстоящей деятельности. Проявляет заинтересованность к заданию и сосредоточивает на нем внимание. В деятельности прослеживается сочетание внешней (игровой и социальный мотив) и внутренней (познавательный и позиционный мотив) мотивации, с преобладанием последней. При затруднениях принятия задачи ребенок пытается получить поддержку взрослого. Принимает задачу взрослого относительно планирования предстоящей деятельности, но не всегда в состоянии самостоятельно составить четкий план работы без опосредованной помощи взрослого. Выполняя задание, ребенок стремится следовать

scientific paper analyzes the problems of formation of these psychological phenomena from the perspective of the necessary correction and developing work with senior preschool children with mental development delay.

Keywords: self-regulation, regulatory and personal qualities, preschoolers with mental development delay, subjectness.

Введение. Значительное количество социальных проблем современного общества (правонарушения, аддикции, девиантное поведение и др.) обусловлено, в том числе, и отсутствием у многих людей полноценной произвольной саморегуляции деятельности и поведения. Неуспешность в учебной, а затем и в профессиональной деятельности во многом связана с неспособностью людей осуществлять эффективные стратегии достижения поставленных целей, неумением сотрудничать с окружающими и т.д. Таким образом, эффективная произвольная саморегуляция может рассматриваться как одно из важнейших условий социо-психологической адаптации человека.

Особую актуальность этот вопрос приобретает относительно лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности на ранних этапах дизонтогенеза [4]. В научной литературе рассматриваются отдельные аспекты становления произвольной саморегуляции у дошкольников с ОВЗ, в частности и у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Это работы Е.Б. Аксеновой [1], Н.В. Бабкиной [2], Н.Л. Белопольской [3], Е.Л. Инденбаум [5], Н.В. Капитоненко [6], В.В. Кисовой [7, 8, 9], Ю.Л. Левицкой [10], И.Ю. Троицкой [11], У.В. Ульенковой [12] и др. Освещая особенности внутреннего плана деятельности, общей обучаемости, становления эмоциональной регуляции поведения и т.д., эти работы затрагивают лишь отдельные аспекты проблемы осознанной произвольной саморегуляции у дошкольников с ЗПР. В данных исследованиях не рассматривается целостная структура саморегуляции в аспекте ее особенностей у дошкольников с ЗПР, не определяется место произвольной саморегуляции в динамической картине развития личности этих детей в целом. Отсутствие подобных исследований, на наш взгляд, затрудняет полноценное научное понимание специфики раннего дизонтогенеза задержанного типа, определение научных обоснований психокоррекционной работы, препятствует оптимизации коррекционно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях.

Формулировка цели статьи. Целью данной публикации является представление результатов экспериментального исследования саморегуляции как механизма становления субъектных качеств личности у дошкольников с ЗПР. Обоснование актуальности проблемы целенаправленного развития данной способности у старших дошкольников с задержанным типом дизонтогенеза.

Изложение основного материала статьи. Для изучения специфики развития саморегуляции как механизма становления субъектности в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников была разработана экспериментальная программа диагностического исследования. В работе участвовали дети старшего дошкольного возраста в количестве 391 человека, посещающие дошкольные образовательные учреждения. Из них 224 старших дошкольника, имеющих нормативное психическое развитие и 177 старших дошкольников, имеющих диагноз задержка психического развития, поставленный на психолого-медико-педагогической комиссии.

ряда людей, но снижается контроль качества, полученного "домашнего" высшего образования.

Третий путь: инвалидность - официальный статус студента в вузе и это находит отражение в официальной позиции вуза: от создания доступной среды (пандусы, лифты и пр.) до адаптированныхобразовательных программ, индивидуальных учебных планов и специальных расписаний занятий с применением широкого спектра дистанционных технологий. Следует отметить, что 64, 3 % инвалида - колясочника, получивших высшее образование, отмечают, что хотели бы, создания для инвалидов особых условий в вузе. В качестве примеров в подавляющем большинстве случаев звучат два варианта: физическая доступность среды и возможность дистанционного обучения.

Следуют отметить, что те респонденты, которые не получили высшее образование (возраст от 25 до 36 лет) также отмечают желание получить особые условия при обучении в вузе. Однако здесь в большинстве случаев речь идет о льготах во время поступления и бесплатном обучении.Эта разница между теми, кто имел опыт получения высшего образования и не имел, обращает нас к проблеме социально-психологического порядка.По сути, в настоящее время, в большом количестве случаев человек с инвалидностью при получении высшего образования может рассчитывать только на себя.

Одним из значимых факторов, влияющих на мотивацию, готовность и способность получения высшего образования являются особенности личности и жизненная позиция. Я-концепции, основанные на идеи самостоятельной и успешной жизни, у любых студентов очень серьезно влияет на возможность и качество освоения учебных программ в вузе. Поступить на бюджетное место и получить льготы - лишь вторичные условия получения любого образования. Особенно ярко это проявляется у людей с ОВЗ,столкнувшихся с трудной жизненной ситуацией, которая как призма увеличивает все аспекты человеческого бытия.

Развитие практической психологии и психотерапии долгое время шло по пути восприятия травмирующего события через призму посттравматического стрессового синдрома и базировалось на принципах лечения последствий психологической травмы. Последнее время ряд серьезных исследований показывает, что травма, в том числе и врожденная и приобретенная инвалидность, нередко становится ключевым фактором, способствующей выбору стратегий, направленных на повышение психологического и социального качества жизни человека. Поэтому, представляется важным отказ от цели «спасения» людей с ОВЗ и помощи их «выживанию». Целью должны стать мировоззренческие изменения внутри личности, семьи и общества, а также внесение вклада в понимание социумом, что столкновение с любым сложным и даже тяжелым событием является началом серьезного выбора между двумя принципиально разными путями своей жизни: путь «выживания» и пассивного избегания трудностей или путь раскрытия своих способностей, самоактуализации множества своих ресурсов и обретения внутренней свободы от ограничивающих убеждений. Более того травма является отличным шансом и серьезным мотиватором выбора именно второго пути как раз для тех, кто не чувствовал в себе таких ресурсов. У тех, кто выбирает этот путь появляются отличительные особенности: осознанность, глубокое понимание значения происходящих с ними в жизни событий и другое [1].

В проводимом опросе инвалидов - колясочников, получивших высшее образование в числе причин наибольших трудностей в обучении, назывались следующие: физические ограничения среды города в целом (трудно добираться до вуза), вуза (трудно подниматься на другие этажи, перемещаться из аудитории в аудиторию и отдельных аудиторий (малая мобильность передвижения внутри аудиторного пространства). Получение качественного высшего образования инвалидами сопряжено в настоящее время с рядом серьезных ограничений разного порядка. По оценке Агентства социальной информации, количество инвалидов в России в настоящее время не менее 15 млн. По данным Министерства труда и социальной защиты инвалидов колясочников порядка 320 тысяч. Эта цифра дает нам понять, высшая школа не готова принять даже значимую часть этой категории людей, не смотря на большую ресурсность лиц с НОДА в получении высшего образования. При наличии разной степени выраженности двигательных нарушений интеллектуальная сфера в большинстве случаев остается сохранной. В вязи с этим трудности в получении высшего образования связываются чаще всего с отсутствием доступности и комфортности образовательной среды.

В связи со всем вышеизложенным, инклюзивное высшее образование и реализации прав инвалидов на получение образования разных уровней связано с реформированием образовательной системы и социальной политики и нуждается в политических, социальных и экономических решениях. Речь идет и о программах психолого-педагогического сопровождения инвалидов на разных этапах получения образования: развитие высокой мотивации к получению образования, раскрытие личностных ресурсов. О политике толерантности к различным категориям граждан, формирующей готовность к ценностному принятию инвалидов со стороны общества. Причем решение этой задачи играет большое значение для всех участников, так как напрямую воздействует на процесс нравственного оздоровления общества в целом.

Выводы. Организация системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе, параллельно приводящаяся с внедряемыми социальными, политическими и экономическими решениями является весьма актуальной и отвечающей реальным условиям современной системы высшего образования. Часть вузов в последнее время решает задачуподготовки специалистов в области инклюзивного высшего образования. В частности, НГПУ им. К. Минина реализует программу магистерской подготовки "Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ". Одной из задач реализации данной образовательной программы является подготовка профессионалов в области сопровождения лиц с ОВЗ и организация исследований по проблеме доступности высшего образования и особых образовательных потребностях инвалидов.

Литература:

1. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборникматериалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

2. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / Под. ред. А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

5. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 367.

6. Кисова В.В., Семенов А.В. Сотрудничество как психолого-педагогическое условие социализации дошкольников с задержкой психического развития // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-4. – С. 882-886.

7. Питерскова М.Н., Кузьмина Л.А, Шибаева Р.В. Художественная литература как средство эмоционального развития дошкольников // Обучение и воспитание: методики и практика . – 2013. – №10. – С. 235-240.

8. Ревякина И.И., Рулева Е.Н. Эмоциональное развитие старших дошкольников средствами художественной литературы: Метод. комплекс. – Рыбинск, 2009. – 81 с.

9. Сорокоумова С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 22 с.

10. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Особенности сотрудничества дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в учебно-познавательной деятельности // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 29-37.

Психология

УДК: 159.922.7

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК МЕХАНИЗМА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлено экспериментальное исследование саморегуляции как механизма становления субъектных качеств личности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Автором предлагается оригинальная диагностическая методика, позволяющая выявлять уровень развития саморегуляции и регуляторно-личностных качеств у шестилетних детей. В работе анализируются проблемы формирования данных психологических феноменов с точки зрения перспектив необходимой коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития.

Ключевые слова: саморегуляция, регуляторно-личностные качества, дошкольники с задержкой психического развития, субъектность.

Annotation. The article presents an experimental research of self-regulation as a mechanism of formation of the subjective qualities of a personality among senior preschool children with mental development delay. The author proposes an original diagnostic methodology that allows to detect the level of development of self-regulation and regulatory and personal qualities of six year old children. This

Третий этап был подчинен развитию у детей с ЗПР поведенческого компонента эмпатии. Его целью являлось выработка стремления помочь сверстнику, проявить посильную действенную помощь. Исходя из цели этапа, были выделены следующие задачи: 1) обогащение эмпатийного опыта ребенка способами проявления содействия в игровой форме, опираясь на содержание художественной литературы; 2) практическое применение форм эмпатийного поведения в проблемно-игровых ситуациях; 3) развитие самостоятельности эмпатийного поведения у дошкольников с ЗПР.

Третий этап включает в себя 3 серии занятий:

1. Серия занятий по произведению Н.Н. Носова «На горке» (обогащение эмпатийного опыта детей способами проявления сопереживания и содействия к сверстнику в игровой форме, опираясь на содержание художественной литературы).

2. Серия занятий по рассказу Л.Ф. Воронковой «Медок и Холодок» (развитие позитивного отношения к сверстникам, формирование умения взаимодействовать с ними; формирование у детей умения чувствовать и понимать сверстника, используя сюжет рассказа).

3. Серия занятий по произведению Н.Н. Носова «Наш каток» (развитие способности детей с ЗПР к сопереживанию, умению проявлять уважение, взаимопонимание и взаимопомощь, щедрость, заботливое отношение к тем сверстникам, которые в этом нуждаются).

Выводы. Исследование особенностей проявления эмпатии у старших дошкольников с ЗПР, участвовавших в экспериментальной коррекционно-развивающей программе, показало наличие положительной динамики в развитии данного психологического феномена. Дети с ЗПР стали точнее узнавать эмоциональные состояния других людей. У них произошла дифференциация некоторых наиболее близких по проявлениям эмоций, например, грусть и спокойствие. Более выраженной оказалась потребность в оказании помощи другим детям в проблемной ситуации. В целом, большинство старших дошкольников с ЗПР стали демонстрировать средний уровень эмоциональной отзывчивости к сверстникам.

Следует отметить, что более податливыми к коррекционной работе оказались когнитивный и эмоциональный компоненты эмпатии. Изучение поведенческого компонента показало его невыраженную положительную динамику. Очевидно, это связано как с возрастными особенностями дошкольного возраста, так и с глубиной психической незрелости этих детей.

Литература:

1. Васильева Е.Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким взрослым и сверстникам: Дис. … канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 1994. – 223 с.

2. Гайворонская Т.А., Деркунская В.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности. Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2007. - 144 с.

3. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. Эмоциональное развитие дошкольника. – М.: Просвещение, 1985. – 331 с.

4. Ипполитова Н.В. Развитие эмпатии через образовательную область «Художественная литература» // Детский сад. Всё для воспитателя. – 2012. – №4. – С. 2-8.

3. Криволапова Е.Р., Поздняков И.Р. Доступность и качество высшего образования инвалидов // Международный журнал экспериментального образования. - 2010. - №4. - С.29-30

4. Медведева Е. Ю. Ольхина Е. А. Специальная андрогогика: актуализация проблемы // Проблемы современного педагогического образования: Выпуск 51 Часть VI. - 2016. – С. 260-266

5. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А.Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. – КГПУ, 2015. – 93 с.

6. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б.Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. – М.: МГППУ, 2013. – 196 с.

7. «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», приняты резолюцией 48\96 Генеральной Ассамблеей от 20 декабря 1993 года

8. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

9. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации"

10. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В Высшее образование инвалидов: политика и опыт// Высшее образование в России. - 2004. - №7.- С. 38-50

Педагогика

УДК:378.14

кандидат педагогических наук Бордюгова Татьяна Николаевна
Институт математики, механики и компьютерных наук
им. И. И. Воровича Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат физико-математических наук Кузнецова Елена Михайловна
Институт математики, механики и компьютерных наук
им. И. И. Воровича Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обсуждаются методические вопросы разработки и апробации этапной модели формирования профессиональных компетенций бакалавров направления 44.03.05 Педагогическое образование профиль Математика и информатика при использования проектных технологий обучения в соответствии с требованиями «Стандарта проектирования и реализации основных образовательных программ Южного федерального

университета». Делается вывод, что в качестве инновационной составляющей современного образования может выступать проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональный стандарт педагога, проектная деятельность, принципы организации проектной деятельности.

Annotation. The methodological issues of development and testing of a consecutive model for the formation of professional competencies of the bachelors direction 44.03.05 is discussed in the article. Pedagogical education profile of Mathematics and Computer Science at the use of project-based educational technologies in accordance with the requirements of the "Standard of the projection and realization of basic educational programs in the Southern State University." It concludes that as an innovative component of modern education can be a project activity as means of formation of professional competence.

Keywords: professional competence, teacher's professional standard, the project activity, principles of project activities.

Введение. Модернизация системы высшего образования в области подготовки педагогических кадров выходит на новые рубежи. Это продиктовано, в первую очередь, проблемами нехватки высококвалифицированных кадров для системы общего образования и новыми задачами, которые ставятся перед педагогами в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта. Поэтому подготовка грамотного учителя-профессионала в настоящее время особенно актуальна.

В условиях современной образовательной парадигмы высшего образования на первый план выступают уровневая система образования и компетентностный подход при подготовке специалистов. Актуальность последнего продиктована смещением акцентов в сторону самореализации человеческой личности, всестороннего развития профессионально-личностных качеств будущего специалиста, практико-ориентированная результативность деятельности. Одним из основополагающих факторов в подготовке выпускников ВУЗов на современном этапе является формирование и развитие профессиональных компетенций как степени готовности к осуществлению основных видов своей профессиональной деятельности.

Для бакалавра педагогического образования профессиональной компетентностью является, прежде всего, педагогическая компетентность, которая, прежде всего, обусловлена способностью квалифицированно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека. Формирование данной компетенции невозможно без использования новых передовых технологий обучения, т.к. необходимо отказаться от репродуктивных методов обучения, а основной упор сделать на деятельностной составляющей обучения.

Формулировка цели статьи. Основная цель работы - разработка этапной модели формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров педагогического образования при использования проектных технологий обучения.

Изложение основного материала статьи. Важность формирования профессиональных компетенций оценивали многие авторы (А.В. Хуторской,

неделю, продолжительностью 20-30 минут. Форма работы: подгрупповая (по 4-6 человек – чтение и обсуждение произведений, работа с иллюстрациями на понимание эмоционального состояния) и групповая (12 человек – игры-драматизации, перенос ситуаций из произведения в поле индивидуального опыта детей).

Первый этап был подчинён развитию у дошкольников с ЗПР когнитивного компонента эмпатии. Его целью являлось обогащение опыта детей с ЗПР в восприятии чувств, эмоций и оценке поступков сверстников – героев литературных произведений. Исходя из цели этапа, были выделены следующие задачи работы: 1) знакомство детей с новыми понятиями и их значениями: радость, грусть, злость, страх, удивление, спокойствие; 2) активизация эмоционально-чувственного опыта дошкольников и обогащение их представлений о способах выражения и вербализации чувств и эмоций; 3) развитие способности детей оценивать эмоции и чувства сверстников.

Первый этап включает в себя 3 серии занятий:

1. Серия вводных занятий «Путешествие в мир эмоций» (знакомство детей с эмоциями: радостью, грустью, злостью, страхом, удивлением и спокойствием и другими; обучение детей различению эмоции по схематическим изображениям; формирование навыков вербализации собственных эмоциональных переживаний).

2. Серия занятий по стихотворению И. Куприянова «Удивление» (развитие у детей навыков понимания собственных чувств, умений передавать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства).

3. Серия занятие по рассказу К.Д. Ушинского «Дети в роще» (закрепление у детей навыков понимания собственных чувств и чувств других людей; развитие умений определения мотивов поступков персонажей художественного произведения с опорой на их эмоциональные состояния).

Второй этап был подчинен развитию у детей с ЗПР эмоционального компонента эмпатии. Его целью являлось выработка умения выражать сочувствие, сопереживание и содействие сверстникам. В качестве задач коррекционно-развивающей работы были определены следующие: 1) развитие у детей желания чутко и бережно относится к чувствам и переживаниям сверстников; 2) обогащение у дошкольников опыта в восприятии чувств, эмоций и оценке поступков героев литературных произведений; 3) развитие положительного отношения детей с ЗПР к эмпатийному поведению; 4) обогащение эмпатийного опыта ребенка формами проявления сочувствия, сопереживания и содействия в игровой форме, опираясь на содержание детской художественной литературы.

Второй этап включает в себя 2 серии занятий:

1. Серия занятий по рассказам С.А. Баруздина «Про Светлану» (развитие у детей умения слушать и понимать произведение, воспитание умения активно переживать его, не оставаться безучастным, равнодушным к содержанию произведения; обогащение эмоционального опыта детей способами проявления согрусти, сорадости и т.д.

2. Серия занятий по произведению А.Л. Барто «Вовка – добрая душа» (обучение детей навыкам отражения эмоций, переживаемых персонажами литературного произведения; воспитание социально значимых эмоций, характеризующих отношение к сверстникам).

Коррекционно-развивающая программа строилась на следующих основополагающих психолого-педагогических принципах:

Принцип системности, позволяющий решить задачи развития эмпатии в дошкольном возрасте во взаимосвязи с задачи, связанными с развитием представлений об эмоциях, развитием рефлексивного опыта, применением чувственного опыта в деятельности дошкольника.

Деятельностный принцип развития эмпатии означает приоритет ведущего игрового вида деятельности в процессе формирования эмапатии у старших дошкольников с ЗПР.

Принцип учета возрастно-психологических индивидуальных особенностей ребенка согласует требование соответствия хода развития ребенка нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости индивидуального развития каждого ребенка, с другой.

Принцип комплексности методов развития эмпатии у дошкольников, предполагает необходимость в использовании всего многообразия психолого-педагогических методов и приемов коррекционно-развивающей работы (беседа, рассказ, чтение литературных произведений, решение проблемных ситуаций, эмоциональная импровизация, игры-драматизации и др.).

Принцип конгруэнтной коммуникации определяет следующие подходы к организации эффективного общения с детьми:

любой акт коммуникации должен быть направлен на укрепление степени самопринятия ребенка, поддержание позитивного «образа я»;

коммуникация должна строиться безоценочно, то есть необходимо избегать прямых оценок личности и характера ребенка;

основной акцент при коммуникации смещается на отражение эмоциональных компонентов активности и деятельности ребенка.

Принцип учета объема и степени разнообразия дидактического материала. Увеличение объема и разнообразия художественного литературного материала происходило постепенно. Структура коррекционно-развивающей программы предусматривает поэтапное формирование эмпатии на основе последовательного ознакомления детей с миром эмоций, развитие их вчувствования в эмоциональное состояние других людей, формирование способности выражения собственных эмоций.

Разработанная экспериментальная программа развития эмпатии у старших дошкольников с ЗПР к сверстникам может быть интегрирована в коррекционно-развивающий процесс детского сада и органично включена в работу по ознакомлению с художественной литературой или развитию мира эмоций детей дошкольного возраста.

Перечень литературных произведений для реализации формирующей программы состоит из классических отечественный детских художественных произведений, которые были подобраны с учетом следующих критериев:

эмоциональная насыщенность произведения: выразительный язык, захватывающая композиция, яркая смена эмоциональных состояний героев;

Социально-нравственный смысл произведения: борьба добра и зла, наличие нравственных эталонов;

соответствие содержания возрасту детей.

Коррекционно-развивающая программа состояла из 3 этапов и реализовывалась в течение одного учебного года. Частота занятий 2 раза в

С.Е.Шишов, И.А. Зимняя, Е И Казакова, Н В Кузьмина, А М Новиков, А Г Соколов, Е И Сахарчук, Н Ф Талызина, В.А.Сластенин, А.И. Турчинов). По мнению Зимней И.А. современная ориентация профессионального образования на приобретение будущими специалистами высокого уровня профессиональной компетентности в процессе обучения является главным направлением совершенствования системы образования в нашей стране. В современной литературе, под профессиональной компетентностью выпускника принято понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению своей непосредственной деятельности [6]. В то же время ряд авторов отмечает, что педагогическая компетентность заключается не только в высоком уровне специализированных знаний, в глубоком понимании первостепенных профессиональных задач, способности быстро и качественно решать широкий круг образовательных и воспитательных задач но, прежде всего, в мотивированности к саморазвитию и самообучению.

Инструментом повышения качества отечественного педагогического образования выступает Профессиональный стандарт педагога [1]. В нем определены основные требования к уровню подготовки педагогических кадров, их квалификации, личностным и коммуникативным качествам, таким как способность к самореализации, профессиональная самостоятельность, ответственность за качество своей работы, мобильность. Данный стандарт опирается на Федеральный закон об образовании №273-ФЗ, в котором о трудовых функциях педагога говорится следующее: «…педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемого учебного предмета в соответствии с утвержденной рабочей программой и непрерывно повышать свой профессиональный уровень».

Анализируя Профессиональный стандарт педагога можно сказать, что будущий учитель должен быть готов в рамках профессиональной деятельности организовывать образовательный процесс на основе системно–деятельностного подхода, который обеспечит формирование специальных и интеллектуальных знаний, умений и навыков учащихся, на основе самостоятельности, инициативности в рамках реализации проектного обучения. А будущий учитель информатики должен, кроме этого, обладать и достаточно высокой предметно-педагогической составляющей ИКТ-компетентности, достаточными навыками в организации проектного обучения с использованием современных средств ИКТ.

В научных публикациях и монографиях проблеме использования метода проектов в среднем и высшем образовании уделено достаточно много внимания (работы Д.Н. Бузун, М.У. Гаппоевой, Е.С. Полат, Н.А. Забелиной, И.В. Роберт, М.С. Чвановой, В.В. Черных). Однако, следует отметить, что сегодня в рамках высшего образования проектная деятельность не до конца реализует свой потенциал. В большинстве случаев проектная деятельностьсводится к курсовому и дипломному проектированию и направлена на закрепление полученных теоретических знаний и умений, формирование профессиональных навыков. Такой подход обеспечивает лишь проектирование и реализацию проекта на основе шаблона, заданного научным руководителем, регламентированную как по содержанию, так и по тематике, где главную роль отводят учебной цели, а не реальным условиям профессиональной деятельности.

Проектная деятельность обучающихся как особый вид учебной деятельности направлена на самостоятельное приобретение знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Она способствует созданию условий для формирования профессиональных компетенций, делая процесс обучения максимально приближенным к практической деятельности. Кроме этого, проектная деятельность направлена на индивидуализацию процесса обучения и повышение мотивации обучающихся.

Можно выделить следующие принципы организации проектной деятельности:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, приводящего к созданию определенного продукта;
- самостоятельная (индивидуальная и групповая) деятельность обучающихся;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов, оригинальность и новизна продукта и пути решения проблемы;
- возможность продолжения и практической реализации проекта.

Федеральные университеты, имеющие особую роль в социокультурном и социально-экономическом развитии страны, как никто другой призваны использовать прогрессивные методики и инновационные технологии в образовании. В Южном федеральном университете с целью повышение качества подготовки выпускников, усиления конкурентоспособности образовательных программ, а также оптимизации образовательного процессов 2016 году введен «Стандарт проектирования и реализации образовательных программ ЮФУ». Главная задача данного стандарта - в усиление роли проектной составляющей обучения как средства формирования профессиональных и социальноличностных компетенций. [2]

С 2015 года в учебных планах образовательных программ подготовки бакалавров Южного федерального университета выделен модуль проектной деятельности в объеме 10 зачетных единиц (ЗЕТ): дисциплина «Введение в проектную деятельность», объемом 1 ЗЕТ и три проекта по 3 ЗЕТ. В качестве подготовительной дисциплины к реализации проектной деятельности для всех образовательных программ включена новая учебная дисциплина «Введение в проектную деятельность». Целью данной дисциплины является знакомство студентов 1 курса с такими понятиями как«проект», «виды и формы проектов», а так же способами их реализации. Кроме того, данная дисциплина направлена на подготовку обучающихся к работе в проектных группах, распределения функционала и выработки плана действий при реализации проекта. При дальнейшем обучении студенты, под руководством преподавателя-наставника, реализуют 3 проекта в течении 1-3 курсов соответственно. В ходе изучения данной дисциплины студенты получают индивидуальные или групповые тематическое задание, которые формируются в виде банка тематических проектов, а затем под руководством преподавателя-наставника реализую выбранный проект. Представление результатов проектной работы осуществляется публично, в рамках недели академической мобильности.

раскрывает перед ребенком мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя. Научившись сопереживать героям художественных произведений, дети начинают замечать проблемы близких и окружающих их людей.

А.В. Запорожец [3] подчеркивает, что осознание и понимание ребенком художественного произведения, может оказать существенное влияние на формирование его личности, на его нравственное развитие. Он пишет, что с помощью художественной литературы можно скрыто воспитывать ребенка, помогая ему преодолевать отрицательные стороны развивающейся личности. В процессе знакомства с художественным произведением ребенок пытается вмешиваться в события, принимать сторону того или иного действующего лица, стремится к реализации целей положительного персонажа не только мысленно, но и действенно. Такую форму активности детей А.В. Запорожец называл содействием. На наш взгляд, именно подобное содействие и является предпосылкой развития эмпатийного отношения ребенка к окружающим.

В настоящее время детская художественная литература активно используется как эффективное средство развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Это подтверждают работы Т.А. Гайворонской и В.А. Деркунской [2], Н.В. Ипполитовой [4], М.Н. Питерсковой [7], И.И. Ревякиной и Е.Н. Рулевой [8] и других авторов. Например, Т.А. Гайворонской и В.А. Деркунской разработана психолого-педагогическая технология развития эмпатии у старших дошкольников средствами драматизации произведений детской художественной литературы. Н.В. Ипполитовой определены действенные подходы к формированию у детей эмпатии посредством работы в аспекте образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в дошкольном образовательном учреждении. М.Н. Питерсковой с соавторами предлагаются интересные методические приемы, способствующие эмоциональному развитию дошкольников на основе произведений детской художественной литературы.

К сожалению, программы коррекции и развития эмпатии к сверстникам, которые были бы разработаны специально для дошкольников с ЗПР на основе использования художественных литературных произведений для детей, нами обнаружены не были. Учитывая актуальность проблемы, авторами была проведена теоретико-практическая работа по проектированию и апробации программы психологической коррекции эмпатии к сверстникам у старших дошкольников с ЗПР средствами детской художественной литературы.

Целью данной программы является формирование эмпатии к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами детской художественной литературы. Психолого-педагогические задачи программы формулируются следующим образом: 1) обогащение представлений старших дошкольников с ЗПР о социальной значимости сочувствия, сопереживания и содействия окружающим людям на примере произведений детской художественной литературы; 2) активизация и обогащение опыта эмпатийного поведения у детей в процессе ознакомления со сказками, стихами и рассказами, входящими в перечень рекомендуемой литературы по образовательной программе дошкольного образовательного учреждения; 3) инициация опыта чувствования детей посредством формирования у них умений содействия в играх-драматизациях, основанных на сюжетах произведений детской художественной литературы.

Введение. Одним из ведущих нарушений в структуре дефекта у детей с задержкой психического развития (ЗПР) является незрелость их эмоционально-волевой сферы, проявлением которой является, в частности, эмпатия. В работах Т.В. Василишиной, Т.П. Гавриловой, Т.Д. Карягиной и других исследователей отмечается, что эмпатия представляет собой сложное психологическое образование, имеющее когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Взаимодействие между ними определяется опытом общения, результатами социальных и социально-психологических отношений человека с миром людей.

Результаты исследования эмпатии у детей с ЗПР Е.Н. Васильевой, Т.П. Гавриловой, С.Н. Сорокоумовой констатируют наличие у них выраженной специфики ее развития. Так, в работе Е.Н. Васильевой [1] показано, что у старших дошкольников с ЗПР не сформировано эмоциональное предвосхищение своего поведения, ограничен диапазон имеющихся нравственных норм, затруднено развитие у ребенка позиции «разбирающегося в ситуации» с учетом всех обстоятельств и личного отношения.

В исследовании С.Н. Сорокоумовой [9] у дошкольников с ЗПР были выявлены низкие показатели в отношении сопереживания, стремления к телесному контакту и другим характеристикам эмоционального взаимодействия с другими людьми. В качестве характерных особенностей эмпатии у детей с ЗПР автором называются – замедленный темп ее формирования, небольшое проявление действенного компонента, то есть желания оказать помощь взрослому или ребенку.

Результаты авторского экспериментального исследования эмпатии у старших дошкольников с ЗПР к сверстникам, в частности в ситуации сотрудничества, позволяют констатировать следующие факты. Дети с ЗПР не всегда могут точно обозначить в вербальной форме переживаемые ими или узнаваемые по изображению эмоции. Чаще распознают эмоции, обладающие яркой экспрессией, дифференцируют противоположные или резко отличающиеся эмоциональные состояния. Однако затрудняются в назывании эмоций, близких по своим эмоциональным проявлениям или без элементов яркой экспрессии, например, спокойствие.

Желание помочь сверстнику выражают менее 25 % всех испытуемых с ЗПР, тогда как у детей с нормальным развитием этот показатель достигает около 75%. Большинство дошкольников с ЗПР (до 80% детей) способны понять эмоциональное состояние сверстника, однако помощь ему оказывают меньше половины испытуемых (примерно 40% детей). При этом действия производятся ими неохотно или формально. Чаще всего помощь инициируется не альтруистическими, а эгоистическими мотивами (быть хорошим в глазах других детей и взрослых). Таким образом, мы можем констатировать, что старшие дошкольники с ЗПР в целом демонстрируют низкие показатели эмоциональной отзывчивости по отношению к сверстникам, а в некоторых случаях и ее полное отсутствие [5, 6, 10].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является представление программы коррекции и развития эмпатии к сверстникам у старших дошкольников с ЗПР средствами детской художественной литературы, а также результатов ее апробации.

Изложение основного материала статьи. В многочисленных работах психологов и педагогов указывается, что именно художественная литература

В настоящее время в ЮФУ в Институте математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича ведется подготовка будущих учителей информатики по направлению 44.03.05 Педагогическое образование профиль Математика и информатика. Основная образовательная программа данного направления составлена с учетом требований ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки и «Стандарта проектирования и реализации образовательных программ ЮФУ».

Можно выделить 3 этапа использования проектной деятельности при формировании профильных компетенций у будущих бакалавров педагогического образования (на примере профиля Математика и информатика):

Первый этап: введение в профессию. Временной интервал данного этапа составляют 1 и 2 семестры обучения. Целью данного этапа является знакомство студентов с особенностью деятельности педагога, с необходимыми личностными и профессионально-значимыми качествами будущего учителя.

Использование проектной деятельности на этом этапе заключается в формировании у студентов теоретических основ проектной деятельности в рамках дисциплины «Введение в проектную деятельность» и использовании полученных знаний для разработки собственного проектного решения некоторой профессиональной задачи. Следует грамотно подходить к формулированию тематики проектных задач, т.к. она должна обеспечивать решение актуальных образовательных задач. Проект, реализуемый студентами на этом этапе, может носить частично-поисковый, познавательный характер. В качестве примеров тематики проектов данного этапа можно использовать: «Образовательный квест», «Перевернутый класс», «Интерактивно-ролевая игра».

Второй этап: формирование профессиональных знаний. Временной интервал данного этапа составляют с 3 по 6 семестры обучения. Целью данного этапа является накопление профильных знаний, умений и навыков, освоение современных технологий обучения, развитие навыков исследовательской деятельности. В рамках вариативного курса «Конфигурирование информационных образовательных систем» студенты знакомятся с инструментальными средствами поддержки реализации проектной деятельности, а в рамках дисциплины «Методика обучения математике и информатике» рассматриваются методические рекомендации по организации и реализации индивидуального (группового) проекта для образовательных учреждений. Проектная деятельность этого этапа имеет регулятивно -исследовательское направление. Тематика проектов данного этапа может частично отпираться на тематику первого этапа, но определяющим должно быть усиление профильной направленности реализуемых задач. Если студенты на первом этапе реализовывали проект «Образовательный квест», то для второго этапа можно предложить идею «Образовательного веб-квеста», в рамках которого студенты могут продемонстрировать умения применять ИКТ средства для решения поставленных задач.

Третий этап: формирование готовность к профессиональной деятельности. Он рассчитан на 7-8 семестры обучения. Основная цель данного этапа состоит в практическом применении накопленных профессиональных знаний и умений, проверка готовности к ведению самостоятельной профессиональной

деятельности, корректирование индивидуальных образовательных маршрутов. На данном этапе студенты уже осознают себя в будущей профессии, имеют достаточный багаж профильных знаний и умений. Для данного этапа характерны прикладные, практико-ориентированные проекты. В рамках педагогической практики возможна апробация проектных заданий данного этапа, результаты которой потом используются при выполнении курсового проекта по дисциплине «Методика обучения математике и информатике». При формировании тематики проектных заданий данного этапа приветствуется преемственность и непрерывность. Например, развитие темы проекта «Образовательный веб-квест» возможно в проекте «Профессионально - ориентированный веб-квест».

Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций будущих бакалавров педагогического образования (профиль математика и информатика) может быть осуществлена при защите выпускной квалификационной работы на 5 курсе.

В настоящее время в в Институте математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета начата реализация этапной модели формирования профессиональных компетенций будущих учителей на основе проектной деятельности для направления 44.03.05 Педагогическое образование профиль Математика и информатика. Для первого этапа была сформулирована тема проектного задания «Образовательный квест информационно-математической направленности», в рамках которой студенты разработали обучающий проект «Информационно-математический лабиринт-квест». Представление проекта было проведено неоднократно, в качестве площадок для апробации выступили Институт математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича и Колледж прикладного профессионального образования ЮФУ, ряд общеобразовательных школ г. Ростова и Ростовской области.

Студенты, участвовавшие в разработке и проведении квеста, отметили, что данная работа позволила им сформировать и расширить навыки в проектной деятельности (постановка проблемы, сбор и обработка информации, анализ полученных результатов), окунуться захватывающий мир педагогических технологий и почувствовать себя в роли начинающего учителя, развивать свои творческие способности.

Выводы. Рассматривая проектную деятельность как инновационную составляющую современного образования, следует использовать ее как ведущую на большинстве этапов формирования профессиональной компетентности, что обеспечит с одной стороны осознанную потребность к саморазвитию, овладению знаний и профессиональной мотивации, а с другой стороны, позволит реализовать успешную адаптацию в практической деятельности при решении профессиональных проблем.

В то же время, проектная деятельность студентов педагогического направления позволяет не только развивать у них исследовательские умения и навыки (способность анализировать проблемную ситуацию, формулировать четкие задачи, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдение практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, обобщать, делать выводы), но, прежде всего, направлена на формирование профессиональных компетенций – залога будущей успешной карьеры.

6. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Оптимизация самосознания подростков с нарушениями зрения средствами формирующего эксперимента // Международный журнал экспериментального образования. - 2016 - № 1-0. - С. 82-85.

7. Карпушкина Н.В., Минакова К.О. Психологические особенности межличностных отношений со сверстниками подростков с нарушениями зрения // Проблемы современного педагогического образования. – 2016 - № 51-6. - С. 379- 386.

8. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2015 - № 12-8. - С. 1526- 1528.

9. Фурманов И. А., Аладьин А.А., Фурманова А.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки / И. А. Фурманов – Минск: Тесей, 2007.

Психология

УДК: 159.922.7

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант факультета психологии и
педагогики Белякова Екатерина Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ К СВЕРСТНИКАМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития эмпатии к сверстникам у дошкольников с задержкой психического развития средствами детской художественной литературы. Авторами приводится оригинальная коррекционно-развивающая программа, позволяющая эффективно работать с эмоциональной сферой детей с задержанным типом дизонтогенеза.

Ключевые слова: эмпатия, дошкольники с задержкой психического развития, коррекционно-развивающая программа, детская художественная литература.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of development of empathy to peers among preschool children with mental development delay by dint of fiction for children. The author presents an original correctional and developing programme that allows to work effectively with the emotional sphere of children with delayed type of dysontogenesis.

Keywords: empathy, preschool children with mental development delay, correctional and developing programme, fiction for children.

Таблица 3

Особенности семейного воспитания подростков по методике «Родителей оценивают дети»

Тип отклонения	Констатирующий анализ	Контрольный анализ
Потворствующая гиперпротекция	9	10
Доминирующая гиперпротекция	3	3
Повышенная моральная ответственность	0	0
Эмоциональное отвержение	0	0
Жестокое обращение родителей	2	2
Гипопротекция	2	2

Результаты методики И.А. Фурманова и А.А. Аладьина не демонстрируют значительных изменений метрик, что подтверждает общую тенденцию, наметившуюся при анализе данных методики Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним».

Выводы. Таким образом, старшие подростки с нормальным развитием и старшие подростки с нарушениями зрения проходят через сходные возрастные этапы развития личности, однако подростки с нарушениями зрения отличаются большей выраженностью акцентуированного развития, качественным своеобразием сочетаний акцентуаций характера.

В то же время, для семей старших подростков с нарушениями зрения в большей степени характерны дисгармоничные стили семейного воспитания.

Специальная коррекционная работа способствует снижению количества акцентуаций характера у подростков с нарушениями зрения, формированию позитивного интереса к ним у родителей.

Литература:

1. Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицина Е.Е. Тест подростки о родителях / Вассерман Л.И. – М. – СПб.: Фолиум, 1995.

2. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике / Вассерман Л.И. –СПб.: «Речь», 2004. – 256 с.

3. Загорская Е.А. Тренинг общения для родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал / гл. ред. Н.Н. Малофеев. - Москва: Школьная пресса, – 2004. - № 4. – С. 55-58; № 5. – С. 67-70.

4. Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. – 2006. - N 2. - С. 31-35.

5. Карпушкина Н.В. Психологические особенности общения с учителем подростков с нарушениями зрения // Международный научно-исследовательский журнал. - 2013. - № 11-3. - С. 65-66.

Литература:

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]://URL: http://www. ug.ru/new_standards/6.

2. Стандарт проектирования и реализации образовательных программ Южного федерального университета. (Приложение к приказу Южного федерального университета №15-ОД) [Электронный ресурс]://URL: http://education.sfedu.ru//docstation/com_docstation/38/p15_od_standart_proektirovaniya_i_realizatsii_op.pdf (дата обращения: 28.10.2016).

3. Бухаркина М.Ю. Моисеева М.В. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений (под ред. Полат Е.С.) Изд. 3-е, испр., доп. М.: Академия, 2008.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2 С. 7-14.

5. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. - М.: Дрофа, 2008.

6. Сластенин В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2008. №1 С. 49-74.

Педагогика

УДК: 372.2

аспирант Варавина Евгения Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОЛОГИИ И-ВАЛЕОЛОГИИ В НОВОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ – ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается интеграция экологии и валеологии в эколого-валеологическое образование, выделены этапы становления эколого-валеологии как науки.

Ключевые слова: экология, валеология, эколого-валеологическое образование.

Annotation. The article discusses the integration of ecology and valeology in environmental and health education, the stages of formation of ecological and valeology as a science.

Keywords: ecology, valueology, environmental and health education.

Введение. Интенсивное развитие науки и техники, непрерывное развитие промышленности существенно усилили воздействие человека на природу. Превалирующее антропоцентрическое экологическое сознание людей привело к глобальному экологическому кризису, и, как следствие этого, к ухудшению качества здоровья.

Изменить сложившуюся ситуацию возможно лишь при условии принятия человеком «инвайронментальной парадигмы», наличия у него

экоцентрического экологического сознания, согласно которым высшую ценность представляет гармоничное развитие человека и природы, а воздействие на нее сменяется взаимодействием.

Экология и валеология, каждая в отдельности, не смогли разрешить возникшие проблемы. Попытки их разрешения привели к интеграции экологии и валеологии в эколого-валеологию и необходимости развития эколого-валеологического образования на всех его уровнях.

Формулировка цели статьи. Данная статья имеет своей целью раскрыть особенности интеграции отдельных научных областей экологии и валеологии в одну отрасль - эколого-валеологическое образование.

Изложение основного материала статьи. С позиций интегративного подхода к эколого-валеологическому образованию, его следует рассматривать не как сумму валеологических и экологических знаний, а как принципиально новое интегративное образование, характеризующее личность, обладающую высоким уровнем валеологической и экологической культуры, экоцентрическим экологическим сознанием, ценностным отношением к здоровью. Словосочетание «эколого-валеологическое образование» означает взаимосвязь и взаимозависимость данных видов образования и нуждается, на наш взгляд, в более подробном и обстоятельном рассмотрении.

В истории философских и педагогических идей на протяжении многих веков изучалась проблема взаимоотношений человека и окружающей среды.

Влияние природы на общество всегда носило глобальный характер. В свою очередь, и общество многопланово и многогранно воздействует на природу. Прежде всего, оно в определенной мере разрушает сложившиеся естественно-природные комплексы, взаимосвязи в природе. Очевидно, что взаимодействие природы и общества – это всегда процесс противоречивый.

Люди всегда нуждались в природе. Однако, исходя из своих потребностей и уровня социального развития, они не только воспринимали, но и взаимодействовали с ней по-разному.

Мы посчитали целесообразным систематизировать накопленную в научных источниках информацию о возникновении и развитии экологии и валеологии как научных дисциплин и выделили этапы становления экологического, валеологического, а позднее и эколого-валеологического знания и образования:

I этап – возникновение и развитие элементарных представлений о природе и здоровье. Представления носили практический характер и использовались в повседневной жизни людьми первобытнообщинного строя (добыча пищи, создание одежды, оборудование жилищ, приручение животных, окультуривание растений).

II этап – зарождение и развитие наук (V - IV века до н.э.) Потребности земледелия, мореплавания, зодчества привели к необходимости зарождения науки.

Были заложены основы естественных наук (математика, астрономия, медицина, натурфилософия и т. д.).

Попытки накопления системных представлений о силах природы, человеке, растениях и животных, об окружающей среде стали источником накопления будущих «экологических» и «валеологических» знаний, то есть являлись по сути «праэкологическими» и «правалеологическими» знаниями.

Таблица 2

Особенности семейного воспитания подростков по методике «Поведение родителей и отношение подростков к ним»

	Первичный анализ			Контрольный анализ		
Параметр	**Оценка матери**	**Оценка отца**	**Сумма**	**Оценка матери**	**Оценка отца**	**Сумма**
POZ -	4	1	5	3	1	4
POZ s	2	3	5	3	3	6
POZ +	5	3	8	6	3	9
DIR -	6	5	11	6	5	11
DIR s	2	1	3	2	1	3
DIR +	3	1	4	3	1	4
HOS -	3	2	5	3	2	5
HOS s	4	4	8	4	4	8
HOS +	4	1	5	4	1	5
AUT -	2	1	3	2	1	3
AUT s	4	4	8	4	4	8
AUT +	5	2	7	5	2	7
NED -	0	2	2	0	2	2
NED s	5	3	8	4	3	7
NED +	6	2	8	7	2	9

Как видно из представленной таблицы, изменения в родительском поведении незначительны. В экспериментальной группе обнаруживается положительная динамика по шкале позитивного интереса. В то же время, указанная тенденция отмечается в группе матерей (сыновья о матерях, дочери о матерях).

В таблице 3 показаны сводные результаты по констатирующему и контрольному анализу по методике Опросник «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова и А.А. Аладьина.

С целью анализа эффективности формирующего эксперимента было проведено повторное исследование подростков контрольной и экспериментальной групп.

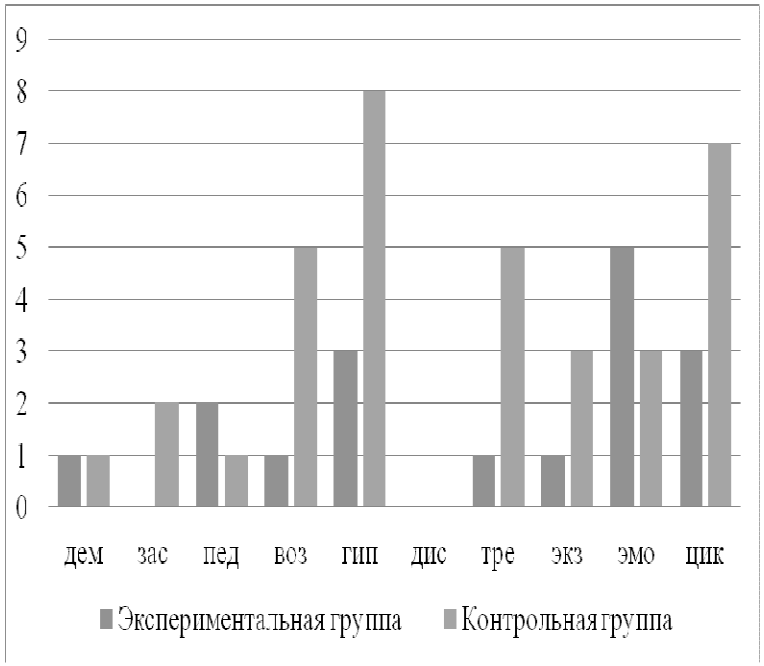


Рисунок 3. Результаты исследования акцентуаций характера по опроснику Леонгарда- Шмишека

Как показывают данные рисунка, показатели акцентуаций характера в группе подростков с нарушениями зрения изменились в сторону снижения количества акцентуаций циклотимного и гипертимного типов. В группе подростков с нормальным психическим развитием изменения коснулись застревающего, педантичного и тревожного типов акцентуаций характера.

В таблице 2 показаны результаты исследования по опроснику «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Вассермана Л.И., Горьковой И А., Ромициной Е.Е.

III этап – начало рационального природопользования (XII – XVIII века). Происходит осознание зависимости качества здоровья человека от состояния природной среды.

В народной культуре славян формируется массовая забота о благополучной жизни и здоровье («Поучение Владимира Мономаха детям» (XI век), «Домострой» (XV – XVI века), «Гражданство обычаев детских» Епифания Славинецкого (XVII век), «Юности честное зерцало, или показания к житейскому обхождению» (1717 г.), «Регламент или устав духовной коллегии» Феофана Прокоповича (1721 г.) и др.).

В царствование Ивана Грозного в России делаются первые попытки управления природоохранной деятельностью (правила, своды, законы природопользования). Петром I были созданы первые лесные управления, узаконены штрафы и подати за пользование природными богатствами России.

В стране появляются первые научные труды, указывающие на глобальные масштабы взаимодействия человека с природой (А.Г. Болотов, И.Г. Гмелин, В.Ф. Зуев, С.П. Крашенинников, М.В. Ломоносов, И.И. Лепехин); работы, посвященные изучению влияния различных факторов внешней среды на благополучие, здоровье человека (А.П. Доброславин, Ф.Ф. Эрисман).

Указывая на здоровьезатратность образования, педагоги призывали оздоравливать его, обращаясь к внешней и внутренней природе обучаемого, формируя у него рациональные взаимоотношения с обществом и природой (Ф.А.В. Дистерверг, Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоци, К.Д. Ушинский).

На этом этапе можно уже говорить о наличии зачатков собственно экологии и валеологии как самостоятельных наук.

IV этап – начало выделения экологического и валеологического знания (XIX век).

Экологическое знание: в 1866 году немецким зоологом Э.Геккелем была определена экология как наука о взаимоотношениях организмов с окружающей средой.

Появляются научные работы в области теории экологии (В. Вольтерра, Г.Ф. Гаузе, А. Лотка, Ч. Элтон).

*Валеологическое знание: у*ченые (Э. Бок, С.П. Боткин, Н.И. Быстров, Н.К. Добролюбов, Г.А. Захарьин, Ш. Отто, Н.И. Пирогов, И.М. Сеченов, С.Ф. Хотовицкий, Ф. Штольц и др.) начинают более широко рассматривать понятие «здоровье» и вопросы влияния на организм человека факторов окружающей среды; а также адаптации организма к меняющимся внешним условиям.

Охрана здоровья учащихся в этот период включает не только пропаганду знаний о здоровье и здоровом человеке, но и практические меры по организации здорового образа жизни в образовательных учреждениях.

V этап – Развитие экологии и становление валеологии как научных дисциплин (до конца XX века).

Развитие экологии и формирование ее научных отраслей:

1926 г. – В.И. Вернадским определено биосферологическое направление экологических исследований.

К 50-м годам XX века усилиями зарубежных экологов Дж. Андерсона, Дж. Кларка, Р. Мак-Артура, Ю. Одума, Э. Пианки, Р. Риклефса, и других была сформулирована общая экология.

В 70-е годы этого века формируется экология человека и социальная экология (Д. Дункан, В.П. Казначеев, Р. Кензил, Н.Ф. Реймерс, Л. Шуор, А.Л. Яншин и др.).

Возникновение валеологии как науки:

С конца 60-х – начала 70-х годов появляются первые достаточно содержательные и глубокие работы по охране здоровья школьников (И.Б. Коростелев, В.И. Кудинов, И.И. Мильман, В.А. Холодова и др.).

В начале 80-х гг. XX века И.И. Брехман определяет валеологию как науку о здоровом образе жизни.

VI этап – развитие экологического и валеологического образования (80-90-ые гг. XX века).

Развитие идеи непрерывного экологического образования.

Разрабатываются философские идеи, концептуальные основы, психологическое и технологическое обеспечение непрерывного экологического образования, а также устойчивого развития (С.В. Алексеев, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Ю. Одум, И.Н. Пономарёва, Н.Ф. Реймерс, Г.П. Сикорская, А.И. Субетто, и многие другие).

Становление и развитие валеологического образования.

Проводятся развернутые исследования и практическая разработка комплексной проблемы эффективного формирования и развития здоровья подрастающего человека по следующим направлениям:

- обучение здоровью как эффективное средство оздоровления;
- активные средства оздоровления, соотносимые с возрастными и личностными возможностями и особенностями человека;
- оздоравливающее образование;
- здоровый образ жизни;
- здоровьесберегающий образователь-ный процесс;
- здоровьесберегающая образовательная среда;
- здоровье окружающей среды и гармония с ней человека;
- здоровье – как одно из условий качества образования (В.Ф. Базарный, Э.Н. Вайнер, Н.А. Голиков, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, М.М. Лазарев, Т.Ф. Орехова, В.П. Петленко, Н.К. Смирнов, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева и др.).

VII этап - обострение кризиса системы «человек – общество – природа» и становление эколого-валеологии как науки (начало XXI века).

Экология и валеология, как отдельно взятые науки, оказались малоэффективными в разрешении возникших проблем. Поиск адекватных научно-прикладных средств для их решения привел к интеграции экологии и валеологии в эколого-валеологию и к необходимости развития эколого-валеологического образования на разных его уровнях.

Таким образом, появлению эколого-валеологического образования предшествовали длительные этапы становления экологического и валеологического знания. При этом, имея общие истоки, в определенные периоды времени экология и валеология развивались как самостоятельные, отдельно взятые науки в разных направлениях, но, в конечном счете, отвечая потребностям общества и науки, слились в эколого-валеологию, представляющую собой качественно новое образование.

Таблица 1

Особенности семейного воспитания подростков по методике «Родителей оценивают дети»

Тип отклонения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Потворствующая гиперпротекция	9	11
Доминирующая гиперпротекция	3	2
Повышенная моральная ответственность	0	0
Эмоциональное отвержение	0	0
Жестокое обращение родителей	2	0
Гипопротекция	2	3

Из данных таблицы видно, что для семей подростков с нарушением зрения характерны следующие типы дисгармоничного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение и гипопротекция. В то же время, для семей детей с нормальным зрением характеры: потворствующая гиперпротекция, доминирующая протекция и гипопротекция типы.

Таким образом, для испытуемых экспериментальной группы, более характерно жестокое обращение со стороны родителей.

На основе этого вывода, а также материалов И.А. Фурманова и А.А. Аладьина [9], можно определить наиболее вероятные причины отклонений в семейном воспитании, характерные для подростков с нарушением зрения.

Для родителей подростков с нарушениями зрения характерно высокое значение шкалы ПНК (проекции на подростка собственных нежелательных качеств родителя). Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребенке родитель видит черты характера, которые не признает в самом себе. Это могут быть: агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю, те или иные склонности, негативизм, протестные реакции, несдержанность и т. д. Ведя борьбу с такими же, истинными или мнимыми, качествами ребенка, родитель (чаще всего – отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с нежелательным качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него данного качества нет.

На основе результатов констатирующего эксперимента, была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента, направленная на коррекцию поведенческих нарушений при акцентуациях характера. Психокоррекционная программа включала два блока– работу с акцентуированными подростками и мероприятий, направленных на работу с родителями.

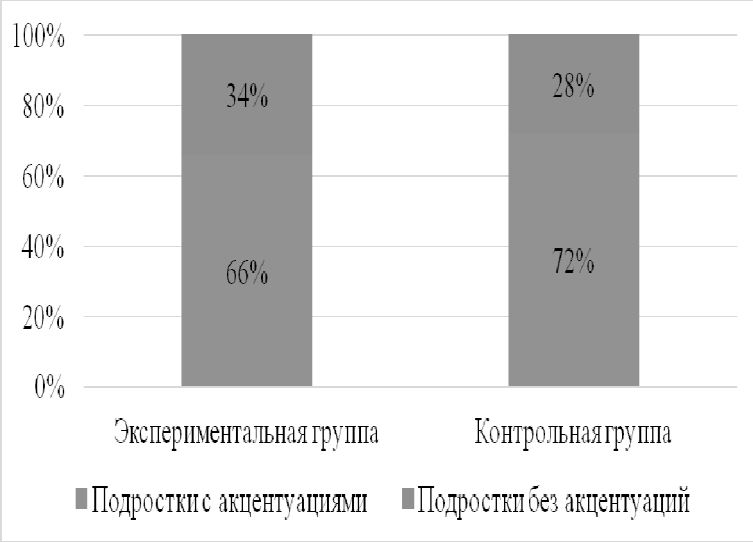


Рисунок 2. Результаты исследования акцентуаций характера по опроснику Леонгарда- Шмишека

Вторым этапом исследования стало проведение двух опросников – «Родителей оценивают дети» и «Поведение родителей и отношение подростков к ним», направленных на изучение стиля семейного воспитания у исследуемых групп подростков.

На основе полученных данных были сделаны выводы об определенных характеристиках воспитательного процесса у родителей подростков с нарушениями зрения и их нормально развивающихся сверстников.

Стояла у истоков и продолжает разрабатывать парадигму «эколого-валеология» З.И. Тюмасева (6). Эколого-валеология рассматривается в различных аспектах: исследуются эколого-валеологическая направленность образовательных программ, эколого-валеологическая подготовка студентов высших учебных заведений, формирование эколого-валеологических знаний, умений и навыков у школьников и др. (Е.Г. Кушнина, Д.В. Натарова, Л.И. Пономарева, Т.В. Поштарева, Н.Н. Щелчкова и др.).

В исследованиях Л.И. Пономаревой эколого-валеология рассматривается как интегрированные системные экологические и системные валеологические научные знания о специальных динамических и самоуправляемых системах – знания, ориентированные на взаимообусловленные сущностные принципы системной экологии и системной валеологии. Из этого определения, очевидно, что эколого-валеология представляет собой не просто синтез экологических и валеологических знаний, а их интеграцию, взаимопроникновение (4).

Основная цель такой интеграции состоит в том, чтобы деятельность человека в обществе и природе соответствовала основополагающим принципам и законам экологии и валеологии. Что позволит обеспечить благополучие системы «человек – общество - природа» (5). В современных исследованиях превалирует валеологический подход к изучению способов сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. При этом главными факторами в обеспечении здоровья выступают наследственность и образ жизни человека. Противоположный этому, экологический подход, признает влияние исключительно факторов окружающей среды на формирование здоровья. На наш взгляд, эта проблема должна решаться с позиций эколого-валеологического подхода, который позволит рассмотреть проблему формирования ценности здоровья комплексно.

Формирование таких гармоничных взаимоотношений человека с окружающей средой и самим собой происходит в процессе эколого-валеологического образования, под которым понимается природосообразный процесс обучения, воспитания и развития, ориентированный на формирование гармоничных отношений студента с окружающей средой, которые проявляются через познавательные, нравственные, эстетические и практические составляющие и активное отношение к своему здоровью (Е.Г. Кушнина, З.И. Тюмасева).

Понятие «эколого-валеология» тесно связано с другим понятием - «здоровьесбережение», которое включает в себя два компонента: здоровье окружающей среды (предмет изучения экологии) и индивидуальное здоровье (предмет изучения валеологии).

Валеология продолжает развиваться как комплексная наука о здоровье, как составная часть комплексных знаний о развитии человека, основанная на экологии, биологии, медицине, психологии, социологии, педагогике и других науках.

Исследуя педагогическую валеологию, И.Ю. Глинянова отмечает, что непременным условием профессиональной деятельности педагога является формирование валеологической готовности самого педагога. (1).

По мнению Н.Г. Блиновой, Э.М. Казина, Н.А. Литвиновой, результатом валеологического образования следует считать валеологическую культуру человека, предусматривающую знание им своих гигиенических, генетических, физиологических и психологических возможностей, методов и средств

контроля, сохранения и развития своего здоровья, умения распространять валеологические знания на окружающих.

Валеология продолжает развиваться как комплексная наука о здоровье, как составная часть комплексных знаний о развитии человека, основанная на экологии, биологии, медицине, психологии, социологии, педагогике и других науках.

Исследуя педагогическую валеологию, И.Ю. Глинянова отмечает, что непременным условием профессиональной деятельности педагога является формирование валеологической готовности самого педагога (1).

Выводы. Рассматривая интергацию экологии и валеологии, следует отметить, что под новой наукой – «эколого-валеологией» мы понимаем процесс приобретения знаний о здоровом стиле жизни, о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека под влиянием абиогенных и биогенных факторов среды, овладения умениями сохранения и совершенствования личного здоровья и биоэнергоинформационного равновесия в природных экосистемах, оценки формирующих его факторов, а также овладения умениями его построения, освоения методов и средств пропаганды здоровья и здорового образа жизни и формирования экологического сознания, индивидуальной, экологической и валеологической культуры личности в ракурсе глобальных эколого-валеологических проблем, возникающих в условиях техногенных преобразований в окружающей среде.

Литература:

1. Глинянова, И. Ю. Проблемы валеологической подготовки будущего учителя в системе личностно - ориентированного образования / И.Ю. Глинянова // Развитие педагогических систем в регионе: личностно ориентированное образование: Тез. докл. науч.- прак. конф. - 1994.

2. Маджуга, А. Г. Здоровьетворящее образование / А.Г. Маджуга. - РИО РУМНЦ. - Уфа, 2008. - 389 с.

3. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография / Т.Ф. Орехова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 352 с.

4. Пономарева К. А. Эколого-валеологическое образование студентов педагогического вуза [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). - СПб.: Реноме, 2012. - С. 179-181.

5. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: монография / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.

6. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. - СПб.: МАНЭБ, 2002. - 380 с.

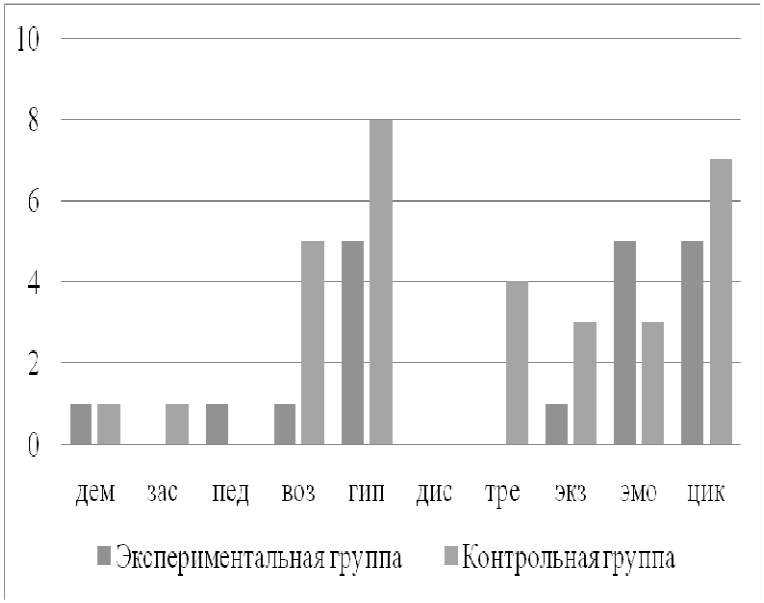


Рисунок 1. Результаты исследования акцентуаций характера по опроснику Леонгарда- Шмишека

В то же время, частота акцентуированного развития личности выше в группе подростков с нарушениями зрения.

Введение. Подростковый возраст является одним из наиболее важных этапов развития человека, становления личности. Именно в этот период происходит формирование характера, а некоторые его особенности могут усиливаться, приводя к акцентуациям. Акцентуации характера, имеют значительный вес при принятии решений индивидом, а также влияют на внутренний мир человека, активизируя или блокируя определенные черты характера.

В то же время, исследований личности подростков с нарушениями зрения [5, 6, 7, 8], крайне недостаточно. В специальной психологии практически нет работ, рассматривающих вопросы формирования характера, его акцентуированного развития у данной категории подростков.

Таким образом, проблема развития личности подростков с нарушениями зрения в зависимости от стиля семейного воспитания является весьма актуальной.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования стало изучение особенностей семейного воспитания подростков с нарушениями зрения с акцентуациями характера, разработка и апробация программы коррекции личностного развития подростков.

Исходя цели исследования были сформулированы следующие задачи:

Изучить акцентуации характера у детей с нарушением зрения, а также у контрольной группы подростков с нормальным зрением.

Изучить стиль семейного воспитания в семьях подростков с нарушениями зрения, с нормальным психическим развитием.

Разработать и апробировать программу коррекции личностного развития подростков с нарушениями зрения.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики: «Опросник Леонгарда-Шмишека», опросник «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова и А.А. Аладьина, опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Вассермана Л.И., Горьковой И А., Ромициной Е.Е.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе эксперимента нами было проведено исследование акцентуаций характера по методике «Опросник Леонгарда-Шмишека» у подростков с нарушениями зрения, а также у подростков с нормальным психическим развитием.

Результаты исследования показали, что у подростков с нарушениями зрения преобладают следующие типы акцентуаций характера: гипертимный, эмотивный, циклотимный.

В группе нормально развивающихся подростков, наиболее распространены возбудимый, гипертимный, циклотимный типы акцентуаций характера.

УДК 372.881.1

ассистент Воскресенская Мария Сергеевна
Московский государственный юридический
университет имени О. Е. Кутафина (г. Москва)

ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. В условиях усиления роли иностранного языка в процессе профессиональной подготовки специалистов закономерно встает вопрос о модернизации учебника для обучения иноязычной коммуникации в профессиональных целях. В статье представлены различные подходы к модернизации содержания и формы подобного учебного издания.

Ключевые слова: модернизация; постнеклассическая образовательная парадигма; учебник; иностранный язык для специальных целей; межкультурный подход; контекстный подход.

Annotation. Given the increasing role of foreign language skills, communicative and intercultural capacities in different professional areas the question of the modernization of textbooks for teaching foreign language communication for specific purposes naturally rises. The article is aimed at giving an insight into different approaches to the modernization of content and form of such course book.

Keywords: modernization; post-nonclassical paradigm; course book; foreign language for specific purposes; intercultural approach; contextual approach.

Введение. Современная динамично развивающаяся профессиональная среда максимально ориентирована на поиск коммуникабельных, творческих, критически мыслящих специалистов, готовых к постоянному самосовершенствованию. В настоящий момент владение специалистом одним или несколькими иностранными языками больше не воспринимается как экзотика, а является необходимым требованием, предъявляемым к профессионалу, от уровня образования и способностей которого во многом зависят имидж и показатели успешности компании.

Очевидно, что данная объективная потребность в высококвалифицированных специалистах, готовых в том числе к межкультурному диалогу, не могла не найти отражение в обновленных Федеральных государственных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) для неязыковых специальностей. Для бакалавриата она зафиксирована в ОК-5 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия), для магистратуры – в ОК-4 (способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения) и, наконец, для аспирантуры – в УК-3 (готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач) и УК-4 (готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках) [9]. В то же время в связи с переходом на трехуровневую систему высшего образования (бакалавриат-магистратура-аспирантура), количество часов, отведенное на освоение

дисциплины «иностранный язык» (далее – ИЯ) в вузах нефилологического профиля заметно сократилось, что усложнило задачу выполнения требований, прописанных в госстандарте.

Из всего вышесказанного следует, что наметилось существенное противоречие между тем необходимым для иноязычного профессионального общения набором теоретико-практических знаний, профессионально-личностных компетенций и иноязычных коммуникативных умений, которыми должны обладать специалисты нового поколения, и тем символическим количеством часов, заложенным в образовательных программах на их формирование.

Формулировка цели статьи. Для разрешения этого противоречия представляется небезынтересным рассмотреть инновационный потенциал учебника иностранного языка для специальных целей. Ведь именно учебник, являясь «овеществленной моделью образовательного процесса» (И.Л. Бим), своими содержательно-процессуальными компонентами во многом предопределяет результативность образовательного процесса. Модернизация формы и содержания учебника представляется неизбежной в условиях перехода к постнеклассической образовательной парадигме, характеризующейся отсутствием параметров линейности, закрытости и стабильности [8, с. 147].

В рамках данной статьи предлагается выделить основные подходы как к переосмыслению содержания, так и формы учебного издания по иностранному языку для специальных целей.

Изложение основного материала статьи. В плане м*одернизации содержания учебника ИЯ для специальных целей* актуальной становится, прежде всего, стратегия на *субъектную ориентированность и интерактивность учебного издания.* Отечественные ученые-педагоги (И.Л. Бим, А.В. Хуторской) обращают внимание на то, что в условиях личностно-ориентированной парадигмы содержание образования/обучения детерминировано не только социальным заказом, выраженным в нормативных документах, но и потребностями и жизненным опытом ученика. Таким образом структура содержания образования/обучения двухкомпонентна и включает в себя инвариантную часть, являющуюся отражением объективной общественной данности, а также вариативную субъективную часть, привносимую участниками педагогического процесса – учителем (на основе профессионального опыта и учета индивидуальных особенностей обучающихся) и учеником (в соответствии с его потребностями и возможностями) [2, с. 59-60]. В то же время, до настоящего момента один из главных адресатов учебного издания – студент – оставался невовлеченным в процесс отбора содержания обучения, представленного в учебнике. Обращение к обучающемуся в такого рода заданиях, как «выскажите свою точку зрения на изложенную проблему» далеко не в полной мере способствует его самореализации и раскрытию личностного потенциала. Появившаяся в недавнее время «концепция учебника ИЯ открытого типа» [6] позволяет решить эту проблему путем создания «гибкой, способной подстроиться под профессиональные, познавательные, межкультурно обусловленные потребности конкретного студента» модели учебника, имеющей инвариантный (заданный авторами-методистами) и вариативный (разработанный самим студентом) блоки. Такая структура и ее содержательное наполнение

4. Мотков О.И. Психологическая культура личности // Школьный психолог. 1999. № 15. С.29-36.

5. Исаева Н. И. Теоретические основы исследования психологической культуры // Психологическая культура личности: материалы Всерос. науч.-практической конф. / под ред. Н.И. Исаевой. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003 С. 5–13.

Психология

УДК 159. 922.7

кандидат психологических наук,
доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), (г. Нижний Новгород);
студентка факультета психологии и педагогики
Агафонова Анастасия Борисовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет), (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей развития личности подростков с нарушениями зрения в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Рассматривается динамика развития личности подростков в зависимости от стиля семейного воспитания на протяжении подросткового возраста. Сравнительный анализ осуществлялся в двух подгруппах: подростки с нормальным зрением и с нарушениями зрения.

По результатам констатирующего эксперимента разработана и апробирована программа формирующего эксперимента. Её целью стала коррекция личностной дисгармонии у подростков с нарушениями зрения.

В ходе исследования было доказано единство общевозрастных и специфических особенностей развития личности у подростков с нормальным психическим развитием и с нарушениями зрения.

Ключевые слова: акцентуация характера, стиль родительского отношения, межличностные отношения, социальная адаптация.

Annotation. The article examines the characteristics of the person of teenagers with visual impairments compared with normally developing peers. The features of the person of teenagers depending on the style of family education during adolescence. Comparative analysis was carried out in two sub-groups: young people with normal vision and visually impaired.

As a result of ascertaining experiment was developed and tested program forming experiment. Its purpose was the correction of personal disharmony in adolescents with visual impairments.

The study proved the existence obschevozrastnyh and specific features of personality development in adolescents with normal mental development and visual impairments.

Keywords: accentuation of character, style of parental relationships, interpersonal relationships, social adaptation.

нервно-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал, адаптивные способности и они характеризуются высоким уровнем социализации, адекватной оценкой своей роли в коллективе, ориентацией на соблюдение общепринятых норм поведения. Им свойственны такие качества как, эмпатия, идентификация, рефлексия, дегенерация, способность выходить за пределы своего «Я» и делать центром событий других людей, общие события, дела, взаимные интересы, проявлять харизматические качества, адекватно воспринимать совместную деятельность. Курсанты, имеющие средний и высокий уровни психологической культуры, легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Данным курсантам свойственны бесконфликтность, склонность к компромиссному решению проблем, ответственность по отношению к окружающим. Курсанты с псевдовысоким уровнем психологической культуры имеют высокие баллы по показателям социально-психологических компонентов, а именно агрессивность, спонтанность, лабильность, тревожность, а по показателям нервно-психическая устойчивость, моральная нормальность, коммуникативный потенциал, адаптационные способности имеют низкий балл, что подтверждает их социальную желательность и низкий уровень психологической культуры.

Таким образом, мы увидели, что между высоким, средним и низким уровнем психологической культуры курсантов существуют различия в показателях социально-психологического компонента психологической культуры, таких как нервно-психическая устойчивость, моральная нормальность, коммуникативный потенциал, адаптационные способности, агрессивность, лабильность. У курсантов имеющих средний и высокий уровни психологической культуры отмечается низкая вероятность нарушений психической деятельности, чем у курсантов с низким уровнем психологической культуры. Полученные результаты мы можем использовать в работе с курсантами, при помощи тренингов направленных на развитие адаптивных способностей и коммуникативного потенциала, что повысит уровень их психологической культуры.

Выводы. Гипотеза нашего исследования подтверждается, но требует дополнительной обработки и проверки на большей по объему и более разнообразной выборке (например, студенты разных специальностей и разных учебных заведений), с учетом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности, ценностные ориентации, мотивы поступления в вуз и др.).

Литература:

1. Мухаметзянова Ф.Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя: автореф. дис. ... канд.пед.наук. Ярославль, 1995. 24 с.

2. Орлова О. В. Исследование стремлений к творчеству: личностный подход // Молодой ученый. 2011. №12. Т.2. С. 124-127.

3. Семикин В.В., Мартынова А.В. Социализация старших школьников как фактор становления элементов психологической культуры в условиях образовательной среды // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб., 2001. С. 77–83.

максимально способствуют созданию атмосферы диалогичности, взаимодействия участников образовательного процесса в ходе постоянного созидания совместного проекта, коим является учебник.

В аспекте совершенствования содержательного наполнения учебника ИЯ для специальных целей важным представляется *расширение и интернационализация авторского коллектива* за счет представителей профильных кафедр и специалистов-практиков носителей языка. Отдельные ученые (О.А. Радченко) весьма критично относятся к учебникам ИЯ, созданным авторским коллективом без участия носителей языка: «современный учебник иностранного языка, написанный исключительно российскими авторами, – это совершенный анахронизм, не способный выдерживать никакой критики с точки зрения аутентичности языковой и особенно речевой материи» [5, с. 115]. Не подлежит сомнению и тот факт, что современный учебник ИЯ для специальных целей, построенный на принципе междисциплинарности, должен проходить как минимум обязательную процедуру рецензирования представителями профильных кафедр, а как максимум – быть созданным при активном содействии и консультативной помощи последних, детально осведомленных о специфике профессиональной деятельности специалистов своего профиля. Идею симбиоза творческих коллективов 'методист – носитель языка' или 'методист – предметник', безусловно, сложно назвать инновационной, т.к. она уже частично реализуется в ряде учебников / учебных пособий по ИЯ для специальных целей. Вместе с тем, не были зафиксированы серьезные научные публикации, где бы этот опыт разносторонне анализировался, также отсутствует немаловажное для выпуска совместного продукта комплексное осмысление технологической и этической сторон взаимодействия авторов/рецензентов внутри одного коллектива, не описаны возможные алгоритмы, сценарные модели участия тех или иных специалистов в процессе создания и оценки качества учебника.

Помимо сказанного в обновлении содержания обучения учебника ИЯ для специальных целей может быть активно задействована *идея реализации межкультурного и контекстного подходов к обучению ИЯ*. По мнению Е.Г. Таревой, «межкультурный подход аккумулирует лучшие идеи предшествующих подходов и развивает современные лингводидактические тенденции – тенденции межкультурности и многоязычия. Включение межкультурного подхода в образовательную практику высшей школы (языковой и неязыковой специализации), является одним из факторов, обеспечивающих реформирование и модернизацию высшего профессионального образования» [7, с. 52]. Межкультурно ориентированные стратегии должны найти отражение как на уровне содержания профессионально ориентированного учебника, так и концептуализации методического сопровождения, в котором будут равноправно сосуществовать, находясь в постоянном диалоге, две профессиональные картины мира (родная и иноязычная). В поддержание предыдущего тезиса об интернационализации авторского коллектива отметим, что межкультурную направленность надлежит реализовывать именно представителям контактирующих культур.

Так как речь идет о профессиональном иноязычном образовании, нельзя не акцентировать внимание на контекстном подходе, состоящем в моделировании предметного и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста [1]. В учебнике ИЯ контекстного

типа, в отличие от традиционных знаниецентрических средств обучения должен прослеживаться переход от учебной к учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности. Этот переход осуществляется путем постепенного насыщения содержания учебника профессионально маркированными аутентичными ситуациями общения и «коммуникативными проблемами», соотносимыми со сферой деятельности будущего специалиста.

В отношении модернизации формата учебника ИЯ для специальных целей перспективным видится *внедрение открытой, гибкой, динамической его форм.* Не требует доказательства тот факт, что статичный «стабильный учебник» не вписывается в современную образовательную парадигму, о которой было сказано выше. Получившая распространение на Западе концепция динамического учебника (dynamic book), предложенная издательством «МакМиллан», «позволяет преподавателям колледжей свободно редактировать цифровые издания учебников и модифицировать их содержание под свои конкретные задачи. Преподаватели могут перестраивать главы учебников, убирать ненужную для них информацию, включать в учебник программу по определенной дисциплине, свои комментарии, дополнительные иллюстрации и видеофрагменты» [4, с. 197-198]. В процессе разработки учеными Университета штата Пенсильвания находится концептуально близкая предыдущей идея учебника, который «пишет себя сам» (BbookX). Одной из целей создания этого проекта является повышения активности студентов путем предоставления им инструментария для создания персонализированного учебного контента [10].

Принимая во внимание ускорившиеся информационные процессы, являющиеся атрибутом современного постиндустриального общества, упрощение процедуры актуализации содержания обучения, его адаптации под цели и задачи, реализуемые «на местах», должно стать нормой для учебника ИЯ для специальных целей. Ранее упоминалось о нелинейности, как одной из сущностных характеристик образования в постнеклассике. Этот параметр соотносится с критерием гибкости, нелинейности представления содержания в рамках учебных модулей, составляющих учебник. Таким образом, учебник становится своего рода «моделью для сборки», обеспечивающей образовательную вариативность и реализацию индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося.

Для конструирования учебника ИЯ для специальных целей эффективным представляется применение *конструкторов электронных учебников и тестов.* Минуло то время, когда создание электронного учебного продукта могло быть осуществлено лишь с привлечением программистов. Современные инструментарии (Eauthor, ITRANIUM) позволяют любому пользователю ПК создать индивидуальный образовательный продукт в виде электронного учебника или теста (Proprofs, Classmarker). При условии их грамотного использования, цифровые технологии способны облегчить жизнь педагога, частично избавить его от рутинных проверок, предоставить статистические данные относительно образовательных достижений каждого обучающегося. Студенту же электронные средства обучения дают возможность осуществлять автоматизированный контроль при выполнении заданий, наделяя его большей автономией в процессе изучения ИЯ [3]. Следует отметить, что частичная автоматизированность обучения ИЯ (особенно на этапе тренировки) позволяет организовать самостоятельную деятельность студента, а также восполнить

способности» H=27,652 при $p \leq 0,01$, «Агрессивность» Нэ=12,885 при $p \leq 0,05$ и по показателю «Тревожность» Нэ=9,088 при $p \leq 0,1$. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что показатели социально-психологического компонента различаются в зависимости от уровня психологической культуры курсантов.

Таблица 1

Результаты статистического анализа показателей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов в зависимости от их уровня психологической культуры

Индивидуально психологические показатели курсантов	**Уровни психологической культуры**			**Нэмп**
	Псевдовысокий уровень (в ср.б.)	**Средний уровень (в ср.б.)**	**Высокий уровень (в ср.б.)**	
Нервно-психическая устойчивость	4,13	6,2	7	11,379**
Моральная нормальность	4,38	6,01	7,38	11,168**
Коммуникативный потенциал	5	5,64	7,5	12,003**
Адаптационные способности	4,94	7,05	9,75	27,652**
Экстраверсия	6,19	6,36	7	1,859
Агрессивность	5,25	4,75	4,68	5,870***
Спонтанность	6,19	5,62	4,63	3,157
Интроверсия	5,81	5,32	5,13	2,274
Ригидность	5,25	5,7	5,13	1,205
Лабильность	7,04	6,88	5,19	12,885**
Сензитивность	6,00	5,86	5,75	0,162
Тревожность	5,81	4,54	4,13	9,088**
*Примечания: * - $p \leq 0,1$; ** - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,01$.*				

У курсантов, имеющих средний и высокий уровни психологической культуры, отмечается низкая вероятность нарушений психической деятельности, чем у курсантов с псевдовысоким уровнем психологической культуры. Курсанты с высоким и средним уровнем психологической культуры имеют высокий средний балл по показателям моральная нормальность,

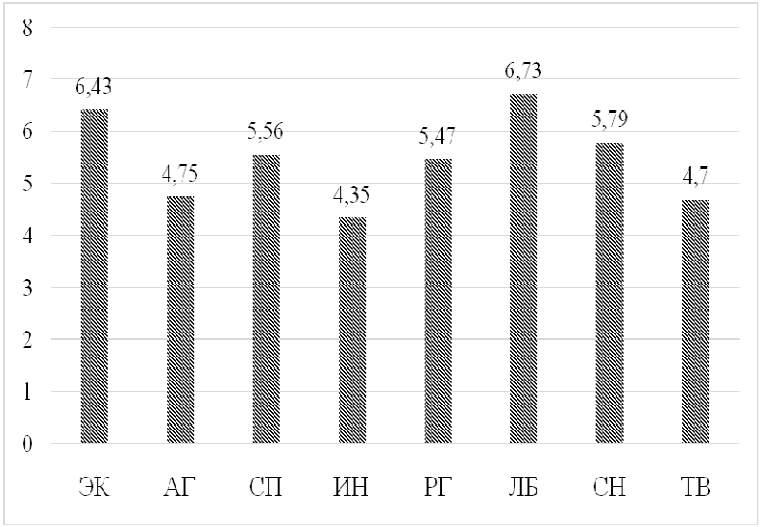


Рис. 3. Выраженность показателей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов по методике «Индивидуально-типологический опросник» (в ср. б.)

Примечание: Индивидуальный показатель психологической культуры:

ЭК- Экстраверсия АГ-Агрессивность

СП- Спонтанность ИН-Интроверсия

РГ- Ригидность ЛБ-Лабильность

СН- Сензетивность ТВ-Тревожность

По показателю «лабильность» (Ме=6,73) соответствующему умеренно выраженному уровню, можно сказать, что курсанты первого курса отличаются впечатлительностью эмоциональностью, богатым воображением и стремлением к творческой самодеятельности.

Показатель «тревожность» Ме=4,7 говорит нам о том, что у курсантов проявляется осторожность в принятии решений, ответственность по отношению к окружающим, стремление помочь людям, что соответствует их профессиональной деятельности.

С целью выявления особенностей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов в зависимости от её уровня был проведен статистический анализ данных с применением критерия Н-Крускала-Уоллиса. Были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 1. Обнаружены статистически значимые различия по таким показателям, как «Нервно-психическая устойчивость» Нэ=11,379 при $p \leq 0,01$, «Моральная нормальность» Нэ=11,168 при $p \leq 0,01$, «Коммуникативный потенциал» Нэ=12,003 при $p \leq 0,01$, «Адаптивные

дефицит аудиторного времени, ориентировав очные встречи на коммуникативную составляющую. Кроме того, интерактивные учебные пособия, одной из основополагающей функцией которых является управление познавательной деятельностью обучающихся, своей диалоговой организацией призваны облегчить и рационализировать их (обучающихся) самостоятельную работу. Как было отмечено выше, объем последней значительно увеличился (особенно на уровне магистратуры и аспирантуры), заострив проблему организации внеаудиторной учебной/исследовательской деятельности студентов.

Помимо перечисленного для обновленного формата учебника ИЯ для специальных целей может быть полезной *эксплуатация цифровой образовательной среды вуза.* Учебник, вне всякого сомнения, является частью образовательной среды вуза, он играет ключевую роль в выстраивании отношений между участниками педагогического процесса, определяет и эксплицирует их роли, совместные цели и задачи обучения. Возможности цифрового пространства открывают новые горизонты в развитии коллаборативных внеаудиторных видов деятельности, платформ для общения и учебного взаимодействия. Цифровая образовательная среда способна выступить расширением учебника, позволяя в ее рамках организовать совместную коммуникативно-познавательную, а также исследовательскую и проектную деятельность студентов, проследить и зафиксировать ее продукты.

Выводы. Было бы наивным полагать, что вышеперечисленные подходы к модернизации учебника ИЯ для специальных целей являются исчерпывающими. Это лишь попытка автора приблизиться к осмыслению того комплексного, многоаспектного феномена, которым является данное учебное издание в современных условиях. Тем не менее, предложенные направления модернизации учебника ИЯ для специальных целей позволяют наметить основную идею концепции учебного пособия нового типа, учебника, соответствующего современным требованиям лингвообразовательной действительности.

Литература:

1. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: Учебно-методическое пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. 205 с.

2. Бим И.Л. Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография / И.Л. Бим, Л.В. Садомова. М.: ЦСОТ, 2014. 140 с.

2. Воскресенская М.С. Интерактивный учебник как средство повышения мотивации студентов // Вестник московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2015. №3 (19). С. 113-118.

4. Попова Н.В. Типология лингвокомпьютерных заданий в профессионально ориентированном учебнике по иностранному языку нового поколения / Профессиональное образование: модернизационные аспекты: коллективная монография // Под научной редакцией кандидата педагогических наук, доцента О. П. Чигишевой. В 9-ти томах. Том 4. Ростов-на-Дону: Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2014. С. 197-198.

5. Радченко О.А. Основные принципы построения учебника по языку специальности. Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. №8 (694). С. 112-120.

6. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. №3. С. 364-373.

7. Тарева Е.Г. Межкультурный подход – предпосылка модернизации высшего профессионального иноязычного образования // Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / Отв. редактор Е.Г. Тарева. М.: Логос, 2014. С. 38-53.

8. Тарева Е.Г. Постнеклассическое бытование образовательной системы // Технологии построения образовательных систем с заданными свойствами. Материалы V-й международной научно-практической конференции. МГГУ им. М.А. Шолохова. Издательство: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова (Москва). 2014. С. 147-149.

9. Федеральный государственный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL:http://fgosvo.ru (дата обращения: 01.06.2016).

10. Электронный журнал об образовании «Edutainme» [Электронный ресурс]. URL:http://www.edutainme.ru/post/bbookx/ (дата обращения: 01.06.2016).

Педагогика

УДК 378

ассистент кафедры физической географии
Гайрабекова Медина Ташадиевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ НА ПРАКТИКЕ ЗНАНИЯ О ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОСНОВАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Аннотация. В статье выявлены структурные компоненты сформированности способности у будущего учителя географии использовать на практике знания о географических основах устойчивого развития общества на региональном уровне, такие как: когнитивно-информационный, эколого-управленческий, нравственно-эмпатический, технолого-методический. А также подробно раскрыто содержание уровней каждого из них: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: структурный компонент, уровнь, будущий учитель географии, устойчивое развитие региона.

Annotation. In this article the formation of structural components of the ability in the future geography teachers to use in practice the knowledge of the geographical framework for sustainable development at the regional level of the society, such as: cognitive information, eco-management, moral and empathic, technological and methodological. As well as the contents of the levels disclosed in detail each of them: high, medium and low.

быстро вырабатывать стратегию своего поведения и социализации, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

При изучении социально-психологического компонента психологической культуры по методике «Индивидуально типологический опросник» мы получили следующие результаты (рис. 3).

Показатель экстраверсии имеет средний балл 6,43 и находится на умеренно выраженном уровне. Отсюда можно сделать вывод, что большинство курсантов общительны, оптимистичны, легки на подъем, стремятся к лидерству, им свойственны такие качества как, своенравность и эгоистичность. По показателю «агрессивность» (Me=4,75). Полученный результат соответствует норме. Данные результаты нам говорят о том, что курсанты имеют выраженную уверенность в себе, стремление к самоутверждению, двигательной активности и самостоятельности при низкой подчиняемости.

Показатель «спонтанность» (Me=5,56) соответствует умеренному уровню выраженности данного показателя. Большая часть испытуемых характеризуется выраженной раскованностью, склонностью к свободному самоутверждению, стремящихся к независимости. Режимные, стесняющие рамки вызывают противодействие и стремление к свободе. Это можно объяснить тем, что курсанты живут на казарменном положении по определенному распорядку дня.

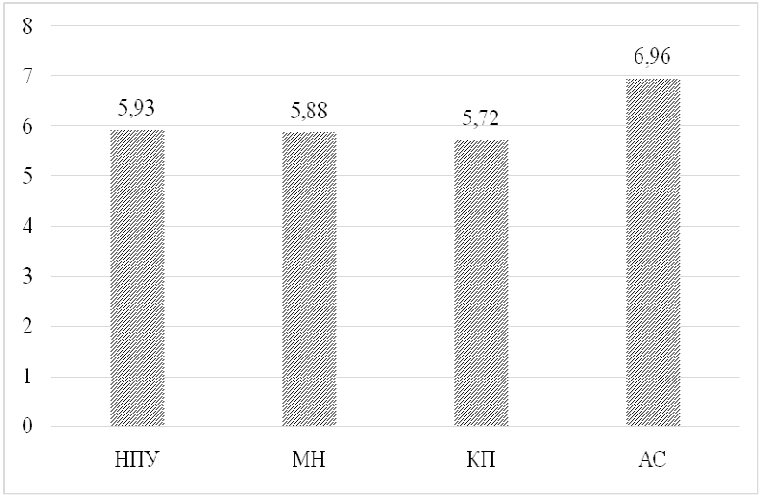


Рис. 2. Выраженность показателей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов по методике «Адаптивность» (в ср. б.)

Примечание: Индивидуальный показатель психологической культуры:

НПУ- Нервно-психическая устойчивость МН - Моральная нормальность

КП- Коммуникативный потенциал АС - Адаптивные способности

Показатель «нервно-психической устойчивости» составляет Me=5,93, что соответствует уровню выше среднего. Это говорит нам о том, что испытуемые обладают высокой нервно-психической устойчивостью, поведенческой регуляцией, высокой адекватной самооценкой и реальным восприятием действительности.

Средний балл показателя «моральной нормальности» равен 5,88. Данный результат соответствует уровню выше среднего, то есть курсанты реально оценивает свою роль в коллективе, ориентируется на соблюдение общепринятых норм поведения.

По показателю «коммуникативный потенциал» мы получили средний балл 5,72, полученный результат говорит нам о том, что у курсантов имеются способности для решения социальных задач, заключающихся в определенного рода трансформациях социального окружения, принятия групповых норм и ценностей, включенности в совместную деятельность.

Показатель «адаптивные способности» составил Me=6,96, это означает, что данный показатель выражен на достаточно высоком уровне. Курсанты могут адаптироваться к новым условиям деятельности, быстро «входить» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентироваться в ситуации,

Keywords: structural component level, the future teacher of geography, sustainable development of the region.

Введение. На сегодняшний день эксплуатация природных богатств традиционными способами неизбежно привело к истощению невозобновимых природных ресурсов, а неумение использовать в промышленности ценных природных компонентов, которые пополняют многочисленные отходы производства, привели не только к снижению темпов роста экономики, но и повлияли на загрязнение окружающей среды, и как следствие - на благополучие населения.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в описании структурных компонентов и уровней сформированности способности у будущего учителя географии использовать на практике знания о географических основах устойчивого развития региона.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав проблему формирования способности у будущего учителя географии использовать на практике знания о географических основах устойчивого развития общества на региональном уровне, мы пришли к заключению авторской разработки структурных компонентов данной компетенции, а именно: когнитивно-информационный, эколого-управленческий, нравственно-эмпатический, технолого-методический. Определив основные структурные компоненты профессиональной компетенции – способность использовать на практике знаний о географических основах устойчивого развития республики Чечни, мы перешли к выявлению уровней данных компонентов.

Когнитивно-информационный компонент. Высокий уровень предполагает знание и постоянный поиск студентами информации в рамках триединой концепции устойчивого *эколого-социально-экономического* развития Чеченской республики; систематическое и последовательное пополнение экологического образования и экологической культуры; глубокое знание и анализ основных международных (ООН), российских и региональных (республики Чечни) документов, касающихся концепции устойчивого развития собственного региона; знание и понимание тех методов и путей решения экологических проблем в области устойчивого развития, которые связаны с развитием современных городов, способов потребляемой энергии, очисткой воды и водоемов республики, экологического производства продуктов потребления, глубокие научные знания об устройстве мира, о глобальных природных переменах, о причинах региональных и локальных экологических катастрофах и их предотвращении; знаний переходов к более безопасной для экологии Чечни экономике; активная защита водоемов Чечни от чрезмерного отлова рыбы, разрушения экосистем и отрицательного воздействия изменения климата на них знание более широкого использования возобновляемых источников энергии, позволяющие значительно сократить выбросы углерода и загрязнение окружающей среды внутри и вне помещений.

Средний уровень предполагает определенное знание и редкий самостоятельный поиск студентами информации в рамках триединой концепции устойчивого *эколого-социально-экономического* развития Чеченской республики; самостоятельное пополнение экологического образования и формирование экологической культуры; глубокое знание и анализ основных международных (ООН), российских и региональных

(республики Чечни) документов, касающихся концепции устойчивого развития собственного региона; знание и понимание тех методов и путей решения экологических проблем в области устойчивого развития, которые связаны с развитием современных городов, способов потребляемой энергии, очисткой воды и водоемов республики, экологического производства продуктов потребления, глубокие научные знания об устройстве мира, о глобальных природных переменах, о причинах региональных и локальных экологических катастрофах и их предотвращении; знание переходов к более безопасной для экологии Чечни экономике; защита водоемов Чечни от чрезмерного отлова рыбы, разрушения экосистем и отрицательного воздействия изменения климата на них знание более широкого использования возобновляемых источников энергии, позволяющие значительно сократить выбросы углерода и загрязнение окружающей среды внутри и вне помещений.

Низкий *уровень* предполагает недостаточное знание и отсутствие у студентов самостоятельного поиска информации в рамках триединой концепции устойчивого *эколого-социально-экономического* развития Чеченской республики; наличие слабых экологических знаний и низкий уровень экологической культуры; слабое знание и анализ основных международных (ООН), российских и региональных (республики Чечни) документов, касающихся концепции устойчивого развития собственного региона; незнание и непонимание тех методов и путей решения экологических проблем в области устойчивого развития, которые связаны с развитием современных городов, способов потребляемой энергии, очисткой воды и водоемов республики, экологического производства продуктов потребления, недостаточные научные знания об устройстве мира, о глобальных природных переменах, о причинах региональных и локальных экологических катастрофах и их предотвращении; незнание переходов к более безопасной для экологии Чечни экономике; непонимание важности защиты водоемов Чечни от чрезмерного отлова рыбы, разрушения экосистем и отрицательного воздействия изменения климата на них знание более широкого использования возобновляемых источников энергии, позволяющие значительно сократить выбросы углерода и загрязнение окружающей среды внутри и вне помещений.

Эколого-управленческий компонент. Высокий уровень демонстрирует глубокое владение студентом методов и способов экологического менеджмента, активное его стремление к осуществлению экологизации всех сторон жизни родного региона, предполагающая экологизацию промышленности, науки, сельского хозяйства, строительства, транспорта, демографической политики и т.д.; умение так строить и организовывать свою профессиональную деятельность, которая не просто не нанесет ущерб природе, но и станет способствовать ее возобновлению и процветанию; активное изучение своей родной местности, грамотное определение особенного характера собственного региона и пути его процветания; активная разработка и внедрение природоохранных инициатив в республике Чечня; глубокое владение совокупностью принципов, методов, форм и средств организации и рационального управления природопользованием в регионе, охраной окружающей среды и экологической безопасностью человеческой деятельности в республике; хорошее владение процессом планирования, умение организовывать и осуществлять контроль в организациях (в том числе - образовательных), связанных с охраной окружающей среды.

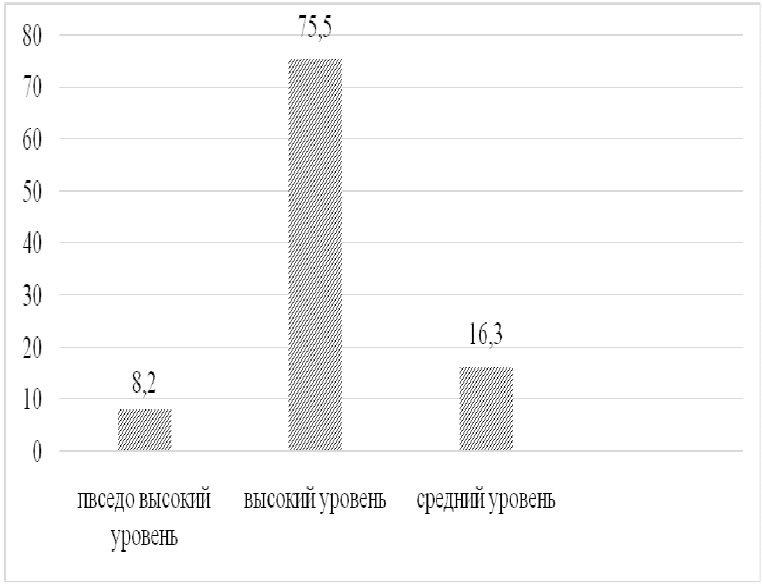


Рис. 1. Распределение курсантов по уровням предметно-психологического компонента психологической культуры (в %)

Меньшая часть испытуемых – 16,3 % имеют средний уровень психологической культуры. Данная группа курсантов характеризуется более низким уровнем саморегуляции, чем курсанты с высоким уровнем психологической культуры, а также менее выраженным стремлением к самопознанию и саморазвитию. У некоторых курсантов из данной группы прослеживаются проблемы во взаимодействии с окружающими, что влечет за собой снижение продуктивности решения различных проблемных ситуаций.

Испытуемые составляющие 8,2% показали псевдо высокий уровень психологической культуры, данная группа курсантов в исследовании проявили социальную желательность, т.е. желание выглядеть в наиболее благоприятном свете этот уровень мы отнесли к низкому уровню психологической культуры.

При изучении показателей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов с помощью методики (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, мы получили следующие результаты, представленные на Рис. 2.

устанавливать доверительные отношения с другими, способствует сохранению внутренней устойчивости и психического здоровья [5].

Как видим, отсутствие единого основания для классификации взглядов различных авторов, посвященных проблеме психологической культуры, свидетельствует не только об отсутствии четкого понимания сущности данного феномена, но и о сложности рассмотрения структурно-содержательных компонентов данного феномена, и в частности особенностей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов образовательных организаций МВД России, не достаточно изучены.

Мы предположили, что курсанты МВД России, имеющие разный уровень психологической культуры будут иметь особенности в социально-психологическом компоненте психологической культуры, а именно курсанты, имеющие средний и высокий уровни психологической культуры отличаются более высокими показателями нервно-психической устойчивости, моральной нормальности, коммуникативных и адаптационных способностей в отличие от курсантов с низким уровнем психологической культуры.

Нами были использованы следующие методики: методика «Психологическая культура личности» О. И. Моткова, направлена на определение уровня гармоничного функционирования личности, что определяет уровень психологической культуры в целом; методика (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Черменина, предназначена для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических компонентов, отражающих интегральные особенности психического и социального развития; методика (ИТО) «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик, направлена на диагностику индивидуально типологических свойств и межличностных отношений. Статистическая обработка данных проводилась с использованием не параметрического критерия Крускала-Уоллиса на основе пакета статистических программ «SPSS-21». Исследование проводилось на базе Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина, в котором приняли участие курсанты 1 курса в количестве 98 человек.

Изучив психологическую культуру при помощи методики О.И. Моткова, составляющей предметно-психологический компонент психологической культуры и направленной на определение психологической культуры в целом, нами были получены следующие результаты (рис.1). Мы видим, что большинство курсантов 75,5% имеют высокий уровень психологической культуры, что свидетельствует о преобладающем хорошем самочувствии, глубоком понимании и принятии себя, позитивных гармонизирующих ориентациях на конструктивное общение и ведение дел, удовлетворенности жизнью, характером своего общения.

Средний уровень демонстрирует хорошее владение студентом методами и способами экологического менеджмента, стремление к осуществлению экологизации всех сторон жизни родного региона, предполагающая экологизацию промышленности, науки, сельского хозяйства, строительства, транспорта, демографической политики и т.д.; умение так строить и организовывать свою профессиональную деятельность, которая не просто не нанесет ущерб природе, но и станет способствовать ее возобновлению и процветанию; активное изучение своей родной местности, хорошее определение особенного характера собственного региона и пути его процветания; стремление к разработке и внедрению природоохранных инициатив в республике Чечня; владение совокупностью принципов, методов, форм и средств организации и рационального управления природопользованием в регионе, охраной окружающей среды и экологической безопасностью человеческой деятельности в республике; хорошее владение процессом планирования, умение организовывать и осуществлять контроль в организациях (в том числе - образовательных), связанных с охраной окружающей среды.

Низкий уровень демонстрирует слабое владение студентом методами и способами экологического менеджмента, пассивное отношение к осуществлению экологизации всех сторон жизни родного региона, предполагающая экологизацию промышленности, науки, сельского хозяйства, строительства, транспорта, демографической политики и т.д.; неумение так строить и организовывать свою профессиональную деятельность, которая не просто не нанесет ущерб природе, но и станет способствовать ее возобновлению и процветанию; активное изучение своей родной местности, определение особенного характера собственного региона и пути его процветания; стремление к разработке и внедрению природоохранных инициатив в республике Чечня; недостаточное владение совокупностью принципов, методов, форм и средств организации и рационального управления природопользованием в регионе, охраной окружающей среды и экологической безопасностью человеческой деятельности в республике; слабое владение процессом планирования, неумение организовывать и осуществлять контроль в организациях (в том числе - образовательных), связанных с охраной окружающей среды.

Нравственно-эмпатический компонент. Высокий уровень отражает сформированное на высоком уровне ноосферного мышления, суть которого в идее формирования нового типа мышления молодого человека, способного к экологически целесообразной деятельности через пополнение профессиональной эрудиции, интеллектуальных знаний, нравственного и духовного потенциала; проявление высокой активности, субъектности в реализации справедливого разделения между людьми благ, стремление к сохранению и преумножению природного капитала, бережливость и ответственность; понимание студентом сущности общемировых и региональных экологических проблем, осознание ведущей роли дисциплины географии в их решении и в способности прогнозировать устойчивое развитие и развитие взаимодействия между природой и человеком не только в трудовой деятельности, но в учебной и жизненной ситуациях.

Средний уровень отражает сформированное на среднем уровне ноосферного мышления, суть которого в идее формирования нового типа

мышления молодого человека, способного к экологически целесообразной деятельности через пополнение профессиональной эрудиции, интеллектуальных знаний, нравственного и духовного потенциала; проявление высокой активности, субъектности в реализации справедливого разделения между людьми благ, стремление к сохранению и преумножению природного капитала, бережливость и ответственность; не всегда понимание студентом сущности общемировых и региональных экологических проблем, осознание ведущей роли дисциплины географии ее роли в решении экологических проблем и в способности прогнозировать устойчивое развитие и развитие взаимодействия между природой и человеком не только в трудовой деятельности, но в учебной и жизненной ситуациях.

Низкий уровень отражает сформированное на низком уровне ноосферного мышления, суть которого в идее формирования нового типа мышления молодого человека, способного к экологически целесообразной деятельности через пополнение профессиональной эрудиции, интеллектуальных знаний, нравственного и духовного потенциала; проявление пассивности в реализации справедливого разделения между людьми благ, слабое стремление к сохранению и преумножению природного капитала родного региона, бережливость и ответственность; непонимание студентом сущности общемировых и региональных экологических проблем, слабое понимание ведущей роли дисциплины географии ее роли в решении экологических проблем, неспособность прогнозировать устойчивое развитие и развитие взаимодействия между природой и человеком не только в трудовой деятельности, но в учебной и жизненной ситуациях.

Технолого-методический компонент. *Высокий уровень* демонстрирует глубокое владение студентом технологиями, методами и методиками путей и условий разрешения экологических проблем в области устойчивого развития своего региона, которые связаны с развитием современных городов и поселков, экологическими способами потребляемой энергии, технологиями очистки воды и водоемов, экологического производства продуктов потребления; грамотное владение технологиями перехода к более безопасной для экологии экономике; владение техниками защиты водоемов Чечни от чрезмерного отлова рыбы, разрушения морских экосистем и отрицательного воздействия изменения климата на них; стремление к внедрению методов экологического строительства, создание в современных домах более благоприятных условий для жизни человека – строительства «умных» жилых строений с экономным потреблением электроэнергии, построенных на экологических стройматериалах; более широкое использование возобновляемых источников энергии, позволяющее значительно сократить выбросы углерода и загрязнение окружающей среды внутри и вне помещений; хорошая способность осуществлять комплексные экспедиционные и камеральные исследования по проблемам развития городов и территорий различного уровня, проведение географических и экологических экспертиз и диагностики проектов различного типа.

Средний уровень демонстрирует определенное владение студентом технологиями, методами и методиками путей и условий разрешения экологических проблем в области устойчивого развития своего региона, которые связаны с развитием современных городов и поселков; владение экологическими способами потребляемой энергии, технологиями очистки

fastness, ekstraversiya, aggression, spontaneity, introversion, rigidity, lability, sensitivity, uneasiness.

Введение. Курсанту повседневно приходится сталкиваться с разнообразными проявлениями психики людей (подчиненные, начальники, сослуживцы и т.д.), при этом нередко возникает необходимость разобраться в сложностях их душевного мира с тем, чтобы правильно понять и должным образом оценить его. Особенность деятельности курсанта состоит в том, что он постепенно формирует определенные знания о человеческой психике. В конечном итоге это определяет необходимость высокого уровня профессиональной компетентности курсанта, как будущего офицера. Помимо военно-профессиональных знаний курсант должен владеть психологическими приемами, позволяющими с большей эффективностью добиваться своих целей. Сама профессиональная компетентность в значительной степени определяется личностным потенциалом курсанта, то есть системой психологических факторов, которые можно объединить общим понятием психологической культуры.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение особенностей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов, отличающиеся разным уровнем психологической культуры.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на данных исследований в современной психологической науке существует множество концепций психологической культуры личности, рассматривающие ее в разных аспектах. Например, проблема психологической культуры как самостоятельного явления и системного новообразования личности представляющего единство ценностей рассматривается в работах Ф.Ш. Мухаметзяновой [1], А.Б. Орлова (как условие и результат внутренней гармонизации) [2], В.В. Семикина (как иерархическое системное образование и новообразование психики) [3] и многие другие авторы подчёркивают важность психологической культуры в процессе жизнедеятельности человека.

О.И. Мотков рассматривает психологическую культуру с точки зрения теории базовых и специальных потребностей. Эти специальные потребности изначально присущи каждому человеку в виде особых мотивационных тенденций, которые обеспечивают реализацию природных способностей [4].

Методологической основой нашего исследования является концепция Н.И. Исаевой, в которой психологическая культура рассматривается как способ гармонизации внутреннего мира «Я» личности с внешним миром [5]. Автор данной идеи в структуре психологической культуры выделяет следующие структурно-содержательные компоненты: аутопсихологический заключается в готовности и способности субъекта поддерживать гармонию внутри себя, гармонию реального и идеального «Я». Она отражает высокий уровень самосознания, саморегуляции и готовности личности к саморазвитию и само коррекции; предметно-психологический характеризует уровень овладения личностью способами достижения гармонии между собой и предметным миром, гармонии объективного и субъективного; социально-психологический рассматривается как способ организации взаимодействия и установления гармоничных отношений с другими при сохранении собственной индивидуальности. Способность к «ориентации на другого» позволяет

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Борзилова Надежда Степановна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
лейтенант полиции Бембена Анастасия Игоревна
Белгородский юридический институт МВД России
имени И.Д. Путилина (г. Белгород);
капитан полиции Дубровский Владислав Юрьевич
Белгородский юридический институт МВД России
имени И.Д. Путилина (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются эмпирическое исследование особенностей социально-психологического компонента психологической культуры курсантов образовательных организаций МВД России. Доказано, что курсанты МВД России, имеющие разный уровень психологической культуры будут иметь особенности в социально-психологическом компоненте психологической культуры, а именно курсанты, имеющие средний и высокий уровни психологической культуры отличаются более высокими показателями нервно-психической устойчивости, моральной нормальности, коммуникативных и адаптационных способностей в отличие от курсантов с низким уровнем психологической культуры.

Ключевые слова: курсанты образовательных организаций МВД России, психологическая культура, структурно-содержательные компоненты психологической культуры, предметно-психологический компонент: конструктивное общение; творчество, конструктивное ведение дел; социально-психологический компонент: коммуникативный потенциал, адаптивная способность, моральная нормативность, нервно-психическая устойчивость, экстраверсия, агрессивность, спонтанность, интроверсия, ригидность, лабильность, сензитивность, тревожность.

Annotation. In article are considered an empirical research of features of a social and psychological component of psychological culture of cadets of the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It is proved that the cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia having the different level of psychological culture will have features in a social and psychological component of psychological culture, namely the cadets having average and high levels of psychological culture differ in higher rates of psychological fastness, a moral normality, communicative and adaptic abilities unlike cadets with the low level of psychological culture.

Keywords: cadets of the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, psychological culture, structural components of psychological culture, subject and psychological component: constructive communication; creativity, constructive business management; socially - a psychological component: communicative potential, adaptive ability, moral normativnost, psychological

воды и водоемов, экологического производства продуктов потребления; среднее владение технологиями перехода к более безопасной для экологии экономике; владение техниками защиты водоемов Чечни от чрезмерного отлова рыбы, разрушения морских экосистем и отрицательного воздействия изменения климата на них; стремление к внедрению методов экологического строительства, создание в современных домах более благоприятных условий для жизни человека – строительства «умных» жилых строений с экономным потреблением электроэнергии, построенных на экологических стройматериалах; более широкое использование возобновляемых источников энергии, позволяющее значительно сократить выбросы углерода и загрязнение окружающей среды внутри и вне помещений; хорошая способность осуществлять комплексные экспедиционные и камеральные исследования по проблемам развития городов и территорий различного уровня, проведение географических и экологических экспертиз и диагностики проектов различного типа.

Низкий уровень демонстрирует не владение студентом технологиями, методами и методиками путей и условий разрешения экологических проблем в области устойчивого развития своего региона, которые связаны с развитием современных городов и поселков; слабое владение экологическими способами потребляемой энергии, технологиями очистки воды и водоемов, экологического производства продуктов потребления; среднее владение технологиями перехода к более безопасной для экологии экономике; незнание техник и методик защиты водоемов Чечни от чрезмерного отлова рыбы, разрушения морских экосистем и отрицательного воздействия изменения климата на них; не стремление к пропаганде методов экологического строительства, создание в современных домах более благоприятных условий для жизни человека – строительства «умных» жилых строений с экономным потреблением электроэнергии, построенных на экологических стройматериалах; более широкое использование возобновляемых источников энергии, позволяющее значительно сократить выбросы углерода и загрязнение окружающей среды внутри и вне помещений; неспособность осуществлять комплексные экспедиционные и камеральные исследования по проблемам развития городов и территорий различного уровня, проведение географических и экологических экспертиз и диагностики проектов различного типа.

Выводы. Итак, выявление структурных компонентов и уровней сформированной способности у будущего учителя географии использовать знания о географических основах устойчивого развития общества в практической деятельности на региональном уровне (Чеченская республика), дала возможность определить нам перспективную цель, которая обусловлена обострившимися проблемами анализа и обобщения проблем истощения природных ресурсов учителями географии, а также необходимостью учета экологических требований и проведением экспертизы практиками экологических проектов по загрязнению окружающей среды, совершенствования экологического регулирования использования природных ресурсов.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Солтахмадова Л.Т. Проектная деятельность как средство формированя экологического мышления у студентов. // Вестник

университета (ГУУ). – М: Государственный университет управления. – М: 2015. № 8 - С. 262-265.

2. Солтахмадова Л.Т. Требования к подготовке бакалавров профиля «География». // Вестник московского института государственного управления и права. - М.: Московский институт государственного управления и права. – 2015. №11, С. 185-189

Педагогика

УДК:378(045)

кандидат педагогических наук, доцент Горшенина Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ1

Аннотация. В статье рассматриваются сущностные характеристики технологической компетентности, обоснованы педагогические условия ее формирования у будущих педагогов в проектной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, будущий педагог, проектная деятельность.

Annotation. The article discusses the essential characteristics of technological competence, grounded pedagogical conditions of its formation at future teachers in the project activities.

Keywords: professional competence, technological competence, future teacher, project activity.

Введение. Современные процессы модернизации педагогического образования направлены на повышение эффективности труда педагогических работников, что зависит от владения механизмами и способами донесения содержания образования до обучающихся. Последнее связано с тем, насколько учителя владеют знаниями о педагогических технологиях, способами их реализации в практической деятельности. Так, в профессиональном стандарте педагога обозначены требования к необходимым знаниям «современных образовательных технологий реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся», умениям

[1] Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е.Евсевьева») по теме «Формирование технологической компетентности бакалавров педагогического образования в процессе проектной деятельности».

имени), поскольку имя символизировало дальнейшую судьбу нарекаемого, в дальнейшем, допускалось изменение имени или дополнение к нему в зависимости от значимых успехов и событий в его жизни.

4. при исполнении года у алтайцев совершались обряды разрезания пут и стрижки волос, которые символизировали переход от младенчества к детству. Обряд стрижки первых волос символизировал полноценное причисление ребенка к обществу. В ритуале первой стрижки у алтайцев, как и у других родственных народов, одну из главных ролей играл таай – дядя ребенка по материнской линии, что способствовало его дальнейшему приобщению к воспитанию и содержанию племянника. Обряд тужак кезери (разрезание пут) у алтайцев сопровождается символическим перерезанием пут и произношением благопожеланий. Смысл обряда видится в пожелании ребенку благополучного жизненного пути, преодоления жизненных препятствий. Кроме того, стоит, отметить сохранение и соблюдение традиции перерезания пут до сих пор, а также его распространение среди других этносов [4, с. 58-72].

Выводы. Таким образом, приобщение ребенка к этнической группе родителей начинается с момента рождения ребенка. Именно семья в алтайском этносе детерминирует выбор этнической принадлежности, конструируя ее практически с момента рождения ребенка, предполагая полное его погружение в культуру этноса.

Литература:

1. Харчев, А.Г. Современная семья и её проблемы / А.Г. Харчев. – М.; Наука, 1997. – 281 с.

2. Кутявина, Е.Е. Разноэтническая семья как среда формирования этнической идентичности личности / Е.Е. Кутявина, С. К. Малышева // Социология и социальная работа. – Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки, 2010, № 2 (18). – С. 47–52

3. Благовская, Е.В. Этническая идентичность как основа формирования институтов этнической идентификации в Республике Алтай: социально-философский анализ: дисс. канд. филос. наук. – Горно-Алтайск, 2013. – 180 с.

4. Шатинова, Н.И. Традиционные обряды алтайцев, связанные с рождением ребенка / Н.И. Шатинова // Вопросы истории Горного Алтая, вып. 1. - Горно-Алтайск, 1980. – С. 58 - 72.

Четвертый этап (с 2001 г. - по настоящее время) – характеризуется возрождением этнической идентичности коренных малочисленных народов, традиций экзогамии в браке. Последствиями распространенности межэтнических браков на Алтае стали культурная и этническая ассимиляция коренного населения. Потомки межэтнических браков, оспаривают свою этническую принадлежность к коренным малочисленным народам Алтая в судебном порядке [5, с. 83-84].

В связи с изменением социального положения семьи как социального института и института этнической идентификации в России в целом и в отдельных её регионах, рассмотрим ее особенности в условиях Республики Алтай.

Этническая идентичность личности передается и воспроизводится во многом благодаря институту семьи (посредством обучения языку, передачи традиций родителями и родственниками), частично через систему образования и в меньшей мере распространяемую средствами массовой информации идеологию.

Осознавая важность семьи в формировании личности, способной сохранить этнические традиции, алтайский этнос особое внимание уделяет воспитанию подрастающего поколения.

Согласно исторически сложившимся этническим традициям вхождение ребенка в социокультурную реальность алтайского этноса обусловлено реализацией обрядов перехода онтогенетического развития. Исходя из этого, считаем возможным, выделить основные этапы этносоциализации ребенка в алтайский этнос:

1. период рождения и первых дней жизни характеризуется тем, что младенец не является полноправным членом общества. Согласно древним традициям, на третий день после рождения ребенка устраивается праздник койу кочо (густой перловый суп), который «выполняет функцию приобщения ребенка к роду, введения его во внутриродовые взаимоотношения, определяет его место в системе родства, права и обязанности по отношению к определенным категориям лиц, в первую очередь дяде по материнском линии».

2. обычай «кабайга салар» (переход в колыбель) происходит на седьмой день после рождения. Данный обычай сопровождался произношением благопожеланий. При этом колыбель украшают согласно полу ребенка, что способствовало гендерной идентификации и его ориентацией на традиционные занятия мужчин и женщин этнической группы. Обычай перехода в колыбель сопровождался приглашением родственников для знакомства с ребенком и предварительным принятием его в род и этнос. Обязательным атрибутом данного обычая является процесс преподношения подарков согласно пожеланиям гостей, конкретные подарки ребенку сопровождались особыми благо пожеланиями, В обряде кабайга салары благопожеланиями человек просил божеств и духов, старался их умилостивить величанием и жертвоприношением. При дарении вещей он призывал счастливое будущее, желая ребенку всяческих благ. Слова благопожеланий и подарки «символизировали оберег и охрану, универсальный способ общения людей в кочевом обществе, приобщение ребенка к семье, роду».

3. праздник баланы тойы, или ийт мун отмечается на сороковой день жизни и направлен на формирование статуса в этнокультуре алтайцев. Важное значение на данном празднике придавалось обряду «ат адаары» (наречение

осваивать, разрабатывать, применять их «в реальной и виртуальной среде» [5]. Во ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата) определены профессиональные компетенции, отражающие овладение «способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» [6].

В связи с этим особое значение приобретает этап профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, так как именно в этот период закладываются основы профессиональной компетентности, включая ее структурную составляющую – технологическую компетентность (Н. Ю. Каракозова, Н. Б. Пикатова, А. П. Тряпицина).

Однако, как показывает практика в действующих программах подготовки педагогов в вузе не находит должного отражения составляющая, которая обеспечивает формирование системных знаний в области современных педагогических технологий, специальных умений, необходимых для их проектирования и реализации в образовательном процессе. В связи с этим актуализировалась проблема поиска форм и способов профессиональной подготовки, которые бы обеспечивали формирование технологической компетентности будущих педагогов. По-нашему мнению, потенциально необходимыми организационно-процессуальными возможностями обладает проектная деятельность.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование технологической компетентности будущих педагогов в проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Понятие «технологическая компетентность» появилось в науке относительно недавно и у него отсутствует единая трактовка. Анализ исследований (С. В. Дудова, Н. Н. Манько, Е. И. Никифорова, Л. А. Ядвиршис) показал, что к настоящему времени сложилась теоретическая база, отражающая его характеристики. Сущность понятия технологическая компетентность педагога рассматривается как:

– комплекс умений, позволяющих применять педагогические технологии в учебном процессе, а также осуществлять проектирование педагогического процесса как целенаправленной последовательности операций и действий [1];

– система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию педагогической действительности [2];

– система знаний о технологиях, совокупность технологических умений, профессионально значимых личностных качеств педагога [3];

– сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих умело выполнять определенные профессиональные действия, а также способность к эффективной профессиональной деятельности [8].

Принимая во внимание обозначенные позиции, под технологической компетентностью будущих педагогов будем понимать интегративное личностное образование, включающее в себя степень проявления знаний о педагогических технологиях, операционально-деятельностных, проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности.

В качестве структурных компонентов технологической компетентности

будущих педагогов определены: мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностно-рефлексивный.

Мотивационно-личностный компонент отражает внутреннюю и внешнюю мотивацию будущих педагогов к освоению и реализации педагогических технологий, совокупность мотивационно-личностных ориентаций, которые в процессе их рефлексивного освоения становятся устойчивыми и субъективно значимыми в профессиональной деятельности: наличие мотива к саморазвитию и самореализации в будущей профессиональной деятельности; проявление интереса к использованию педагогических технологий в профессиональной деятельности; наличие личностных качеств (интуиция, пространственное и логическое мышление, задатки к педагогическому творчеству).

Когнитивный компонент технологической компетентности определяет информированность будущего педагога в области современных педагогических технологий, в частности: технологического подхода к организации образовательного процесса; теоретических основ педагогических технологий; классификационных оснований современных педагогических технологий; структуры и содержания современных педагогических технологий; критериев выбора и требований, предъявляемых к современным педагогическим технологиям.

Деятельностно-рефлексивный компонент связан с готовностью будущих педагогов проектировать и применять современные педагогические технологии в профессиональной деятельности. Данный компонент включает совокупность умений:

– дидактико-проектировочных (моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс с использованием современных педагогических технологий);

– операционально-деятельностных (использовать современные педагогические технологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; владение педагогической техникой);

– креативно-исследовательских (способность к анализу и синтезу, к осуществлению инновационной деятельности в образовании; умения творческого решения профессиональных задач).

Рефлексивная составляющая данного компонента технологической компетентности позволяет будущему педагогу оценивать собственную профессиональную деятельность и деятельность обучающихся и ориентирована на проведение самоанализа и переосмысления своей деятельности на всех этапах реализации педагогических технологий.

С целью эффективного формирования технологической компетентности будущих педагогов используется проектная деятельность. Согласно современным представлениям, проектная деятельность представляет собой вид учебно-познавательной активности обучающихся, совокупность действий, заключающихся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению педагогических задач, направленных на развитие субъектов образовательного процесса, освоение профессионального опыта и овладение способами деятельности и операциями в процессе создания продукта (В. В. Гузеев, Е. М. Карпов, И. А. Колесникова, Н. В. Матяш, Е. С. Полат).

Эффективное формирование технологической компетентности будущих

по его мнению, являются своего рода ответом на знания об этнических явлениях. Пиаже выделяет три этапа в формировании этнической идентичности:

1) в 6-7 лет ребенок приобретает первые — фрагментарные и несистематичные – знания о своей этнической принадлежности. В этом возрасте наиболее значимыми для него являются семья и непосредственное социальное окружение, а не страна и этническая группа;

2) в 8-9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык. Просыпаются национальные чувства;

3) в младшем подростковом возрасте (10—11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры. Интервьюируемые Пиаже дети, которые пришли к осознанию когнитивных моделей, связанных с понятием «родина», даже приводили политико-идеологические аргументы, иллюстрирующие их патриотические чувства.

К настоящему времени во всем мире проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы и содержание этапов развития этнической идентичности. Первые проблески диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3-4 лет, есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий – цвета кожи, волос – детьми до трех лет. Но практически все психологи согласны с Пиаже в том, что реализованной этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение. Доказательства этого мы обнаруживаем и в отечественной психологии. Так, И.А. Снежкова, анализируя развитие этнической идентичности у украинских детей, выявила, что представления детей 6—10 лет о своей национальности отличаются нестабильностью и изменчивостью, а в 11—14 лет дети приводят убедительные мотивы ее выбора.

В ходе анализа эволюции межэтнического брака на Алтае нами были выделены 4 этапа:

Первый этап (к. XIX – пер. десятилетие XX вв.) – характеризуется заключением межэтнических браков между крещенным коренным населением и русскими переселенцами.

Второй этап (1917–1990 гг.) – распространение экзогамии, обусловленной увеличением зон межэтнической контактности в сфере социально-экономических, культурных сфер, а именно организация промышленных предприятий в регионе, открытие учебных заведений, расширение культурно-массовой работы, рост грамотности, пропаганда атеизма способствовали сближению национальных культур на качественно новой основе равенства всех народов региона.

Третий этап (1990 – 2000 гг.) – миграция населения из европейской части России, из стран Средней Азии, государств Закавказья, Украины на Алтай способствовали изменению этнического состава региона и характеру смешанной брачности, браки заключались не только между алтайцами и русскими.

следующее поколение, как правило, более ассимилировано. Но если совместно проживают три и более поколения, родной язык необходим как язык внутрисемейного общения. Тесное общение с прародителями, передача опыта, обмен идеями между поколениями значимы для идентификации ребенка;

- Формированию этнической идентификации детей способствует семья, круг сверстников, друзей, сфера социальных контактов, при этом доминирующее влияние оказывают система положительных межличностных отношений с родителями, которая составляет бессознательное ядро этнической идентичности детей с родителями. В зависимости от того, как складываются у ребенка отношения с родителями, сиблингами, прародителями и другими кровнородственными членами формируется позитивный или негативный фон эмоционального переживания собственной этнической идентичности;
- Вероисповедание и степень религиозности членов семьи. Если семья отличается от этнического большинства не только по языку, но и по вероисповеданию, возрастает вероятность сохранения этнической идентичности;
- Уровень образования родителей и детей. Получение высшего образования предполагает хорошее знание языка этнического большинства. Данные этносоциологических исследований разных лет демонстрируют связь образования и обусловленного им социального статуса с языковым поведением: чем выше уровень образования, тем выше уровень владения языком этнического большинства и ниже — родным языком. Процессы языковой и экономической адаптации идут параллельно;
- Род занятий, профессии членов семьи. Знание доминирующего языка желательно там, где владение им может предоставить преимущества в получении образования, в сфере занятости и т.п. То есть реальным «козырем» он становится в урбанизированных регионах, в которых больше рабочих мест и они более разнообразны. В сельскохозяйственных регионах этническая идентичность сохраняется дольше;
- Пол детей. Этот фактор может играть роль, если родители неодинаково оценивают перспективы социальной мобильности детей разного пола;
- Жилищные условия. Условия проживания влияют на перспективы сохранения некоторых этнокультурных практик (например, деление дома на женскую и мужскую половину можно сохранить в сельском доме, но не в городской квартире) [3, с. 50].

При этом данные характеристики не свойственны разноэтническим семьям, что обусловлено пересечением и взаимовлиянием разных культур, распространением двуязычия, традиций и обычаев относительно воспитания и ухода за детьми, этнических особенностей ведения домохозяйства, кухни и быта.

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Одну из первых концепций развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. В исследовании 1951 г. он проанализировал — как две стороны одного процесса — формирование понятия «родина» и образов «других стран» и «иностранцев». Развитие этнической идентичности швейцарский ученый рассматривает как создание когнитивных моделей, связанных с понятием «родина», а этнические чувства,

педагогов посредством проектной деятельности обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий:

– мотивированное вовлечение будущих педагогов в проектную деятельность с целью формирования технологической компетентности;

– использование системы учебных проектов, обеспечивающих формирование технологической компетентности;

– этапность формирования технологической компетентности будущих педагогов в проектной деятельности.

Первое педагогическое условие предполагает формирование внутренней мотивации педагогов к совершенствованию технологической компетентности, что осуществляется через систему воздействий, организованных в процессе формального и информального образования и направленных на повышение интереса к использованию педагогических технологий в профессиональной деятельности.

Второе педагогическое условие направлено на разработку и внедрение системы учебных проектов, ориентированных на формирование технологической компетентности будущих педагогов.

Учебный проект мы рассматриваем как дидактическое средство, позволяющее будущим педагогам самостоятельно овладевать знаниями, умениями и способами деятельности в процессе решения профессиональных задач.

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов учебные проекты разработаны в рамках учебной дисциплины «Педагогика» (модуль «Педагогические технологии») и дисциплины по выбору «Современные интерактивные технологии в деятельности педагога», представленных в основной профессиональной образовательной программе подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование.

Разработанные учебные проекты ориентированы на овладение современными педагогическими технологиями (проблемного, модульного, интерактивного обучения, ИКТ-технологии, кейс-технология, технология развития критического мышления, ТРИЗ-технология и др.). Выбор педагогических технологий обусловлен направленностью на переориентацию педагога с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную модель взаимодействия, что обеспечивает субъектное развитие школьника, интенсификацию процесса обучения. Учебные проекты имеют компетентностно ориентированный характер, разный уровень сложности и направлены как на индивидуальное выполнение, так и групповую деятельность в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

На основе классификации Е. С. Полат [4] нами определены следующие виды учебных проектов: учебно-исследовательские и практико-ориентированные. Учебные проекты исследовательского характера имеют своей целью формирование осведомленности будущих педагогов о сущности технологического подхода к образовательному процессу, теоретических основах педагогических технологий, их классификационных основаниях, возможностях применения в образовательной практике. Учебные проекты практикоориентированной направленности нацелены на использование педагогических технологий в образовательном процессе (проектирование образовательных продуктов). Разработка учебных проектов связана с прогнозируемыми результатами подготовки будущих педагогов, что

проявляется в овладении структурными компонентами технологической компетентности.

Представим примеры учебных проектов разных видов:

1) учебные проекты исследовательского характера:

– подготовить презентацию-проект на тему «Дидактические условия эффективности реализации технологий активизации и интенсификации деятельности учащихся» (технология по выбору);

– выявить возможности технологий критического мышления в процессе формирования метапредметных образовательных результатов школьников;

– выявить общее и особенное в структуре технологии проблемного, проектного и модульного обучения;

– создать электронную энциклопедию педагогических технологий;

– раскрыть сущность технологии «case study»; представить ее процессуальную характеристику; спроектировать учебное занятие на основе данной технологии;

2) учебные проекты практикоориентированного характера:

– провести микроисследование «Значение интерактивного обучения в повышении мотивации учебной деятельности школьников»; дать обоснование эффективности использования интерактивных технологий обучения;

– обозначить возможности применения информационно-просветительских технологий в процессе сотрудничества с родителями учащихся; предложить вариант контента сайта педагога, содержащего разные виды информации (текстовый документ, видео-ролик, графики и др.) для организации взаимодействия с родителями;

– разработать технологическую карту проведения урока с учетом критериев эффективности активизации деятельности обучающихся (учебный предмет по выбору);

– спроектировать воспитательное занятие на основе квест-технологии.

Различные виды учебных проектов позволяют студентам изучить передовой педагогический опыт, научиться создавать конкретный образовательный продукт (конспект урока (занятия, образовательного события); систему занятий; методическую разработку), что позволяет формировать профессиональные умения будущих педагогов, их готовность успешно решать профессиональные задачи.

В рамках третьего педагогического условия определена логика формирования технологической компетентности будущих педагогов, предусматривающая теоретическую и практическую составляющую и предполагающая этапность рассматриваемого процесса: 1) мотивационный, 2) теоретико-подготовительный, 3) практико-подготовительный, 4) оценочно-ориентационный.

Продуктом первого этапа является способность будущих педагогов понимать значение педагогических технологий, осознавать ценность их применения для повышения эффективности образовательного процесса.

На втором этапе – теоретико-подготовительном – происходит освоение знаний теоретических основ педагогических технологий, ознакомление с современными технологиями обучения, воспитания и духовно-нравственного развития школьников, освоение знаний в области организации учебной и воспитательной деятельности на основе применения современных педагогических технологий. Данный этап предполагает выполнение

Значительная часть населения мира, проживающая в системе капиталистических отношений уже несколько столетий сформировала совершенно новую по сравнению со средневековьем и тем более первобытностью систему морально-этических, эстетических и других духовных ценностей, во главе которых стоит прагматичный индивидуализм. Об этом много писали философы, психологи и другие гуманитарии 20 века. Это экзистенциалисты, последователи З. Фрейда и другие.

Малые народы Сибири значительно отставали в своем вовлечении в капиталистические отношения. Поэтому там сохранились идеологические нормативы в соответствии с которыми человек полностью подчинял себя семье, роду. Только за счет него он мог сохранить свою жизнь. Это ярко проявляется хотя бы в представлениях людей друг другу. Так алтаец, представляясь, называет вначале род, к которому он принадлежит, а уже потом свое имя.

В психологическом и идеологическом плане это имеет огромное значение. Человек не мыслит себя без своего рода, без своей семьи, он их составная часть. Совсем другое у представителей проживающих в капиталистическом мире. Для них семья практически ничего не означает. Родился, получил образование, и более ни каких связей с семьей нет. Он сам делает свою жизнь.

Отсюда, проблема этнической идентификации остро встала в последние два десятилетия. Коллективизм, культивируемый в эпоху строительства коммунизма, не вступал в противоречие с идеологическим конструктом в головах людей, подверженных многовековому укладу общинности. Осознание индивидуального Я в тесной связи с принадлежностью к роду было близко к значению коллектива в осознании советского человека.

На протяжении многих лет существования семьи за ней прочно закрепились следующие функции:

1. Функция социализации.
2. Функция сексуального регулирования.
3. Репродуктивная функция.
4. Функция эмоционального удовлетворения.
5. Статусная функция.
6. Защитная функция.
7. Экономическая функция [3, с. 45].

Среди характеристик семьи как социального института, оказывающих влияние на процесс формирования этнической идентичности личности можно выделить:

- Этнический состав семьи. В разноэтнических семьях немаловажно, кто из супругов относится к этническому большинству: мужья и жены неодинаково влиятельны в определении языка внутрисемейного общения, выбора языка образования детей, выбора имен детей и т.п. (как правило, более влиятельны мужчины);

- Язык семейного общения. Этническая группа может сохранять родной язык в иноязычном окружении на протяжении нескольких поколений, если круг общения внутри семьи и в профессиональной (или другой социальной) сфере не пересекаются. Этническая и языковая идентификация, как правило, взаимосвязаны;

- Количество поколений, проживающих совместно. Многопоколенная семья имеет больше шансов сохранить родной язык и культуру. Каждое

Психология

УДК 394

кандидат философских наук Благовская Евгения Васильевна
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
(г. Горно-Алтайск);
старший преподаватель Хабарова Елена Викторовна
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
(г. Горно-Алтайск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ В АЛТАЙСКИХ СЕМЬЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы возрождения этнической идентичности этносов Республики Алтай, анализируется роль семьи в воспроизводстве этнической идентичности алтайского этноса. Среди характеристик, доминирующих выбор определенной этнической принадлежности, указываются язык общения, традиции, пол и др.

Ключевые слова: семья, факторы этнической идентификации, функции семьи, характеристики семьи как института этнической идентификации, особенности института семьи в Республике Алтай.

Annotation. The article considers topical issues of revival of ethnic identity of the ethnic groups of the Altai Republic, examines the role of the family in the reproduction of ethnic identity of the Altai ethnic group. Among the characteristics that dominate the choice of a certain ethnicity are language, tradition, gender etc.

Keywords: family factors of ethnic identification, the role of the family, characteristics of family as an institution of ethnic identification, peculiarities of the family institution in the Republic of Altai.

Введение. Конец XX – начало XXI веков в России ознаменовался ростом процессов этнической идентификации, на которые существенное влияние оказывают внешние (объективные) и внутренние (субъективные) факторы этнического самосознания, являющиеся проявлениями действия институтов этнической идентификации. Среди внешних факторов можно выделить институты формирования этнической идентичности, под которыми мы понимаем – постоянно повторяющиеся и воспроизводящиеся отношения людей, направленные на выполнение конкретных общественных функций на основе определённых норм, правил [5, с. 443].

Изложение основного материала статьи. В социогуманитарных исследованиях к традиционным институтам формирования этнической идентичности относят семью, культуру, образование, что обусловлено значимостью влияния данных институтов на процесс формирования этнической идентичности. Семья является наиболее жестким хранителем традиций, обрядов, а самое главное идеологических принципов, которые передаются индивидом из поколения в поколение. Различия в менталитете, этнической самоидентификации у различных групп населения сегодняшнего дня обусловлены в значительной мере тем, что через семью у индивида формируется идеологический императив, который был сформирован в определенную историческую эпоху, а в современном мире порою вступает в противоречие с действительностью.

бакалаврами учебно-исследовательских проектов.

На третьем этапе – практико-подготовительном – необходимо обеспечение личностной включенности будущих педагогов в учебно-профессиональную и квазипрофессиональную деятельность на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности, предполагающее перевод студентов из положения пассивного исполнителя в положение активного субъекта профессиональной деятельности, использующего педагогические технологии при проектировании образовательных продуктов, а также овладение способами практической реализации современных педагогических технологий в образовательном процессе. Учебные проекты на данном этапе носят практикоориентированный характер.

На четвертом этапе осуществляется систематизация, контроль полученных знаний, умений и способов деятельности, рефлексия, ориентация на дальнейшее повышение уровня сформированности технологической компетентности.

В результате экспериментальной апробации обозначенных педагогических условий осуществлялась диагностика уровней сформированности технологической компетентности будущих педагогов. Исследование проводилось в соответствии с мотивационно-отношенческим, когнитивным, деятельностным критериями, на основании которых выделены уровни технологической компетентности будущих педагогов (высокий, средний, низкий) (см. таблицу).

Таблица

Усредненные показатели уровней сформированнности технологической компетентности у будущих педагогов (%)

Группы	Уровень, %					
	низкий		средний		высокий	
	до ФЭ	после ФЭ	до ФЭ	после ФЭ	до ФЭ	после ФЭ
ЭГ	32,7	9	58	74,6	10,3	16,3
КГ	28	22	61,5	66,3	10,5	11,7

Полученные результаты дают возможность сделать заключение о том, что изменение соотношения уровней сформированности технологической компетентности будущих педагогов происходило с гораздо большей амплитудой в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности реализации выявленных нами педагогических условий.

Выводы. Таким образом, положительная динамика сформированности технологической компетентности будущих педагогов получена вследствие ряда педагогических обстоятельств: научное представление о сущности технологической компетентности положено в основу процесса формирования данного интегративного личностного образования у будущих педагогов; этот процесс обеспечивается включением будущих педагогов в проектную деятельность; а также осуществлением поэтапного формирования технологической компетентности у будущих педагогов.

Литература:

1. Дудова С. В. Технологическая компетентность учителя: теоретический анализ понятия / С. В. Дудова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2. – С. 99–102.
2. Манько Н. Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога: дис....канд пед.наук. – Уфа, 2000. – 227 с.
3. Пикатова Н. Б. Становление технологической компетентности студентов педагогического колледжа: автореф.... дисс.канд.пед.наук. – Челябинск, 2012. – 23 с.
4. Полат Е. С. Как рождается проект / Е. С. Полат. – М.: ИСО РАСО, 1995. – 87 с.
5. Профессиональный стандарт педагога [электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf
7. Шукшина Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 79-84.
8. Ядвиршис Л. А. Формирование технологической компетентности учителя в процессе подготовки к социально-педагогической деятельности / Л. А. Ядвиршис // Образование и общество. – 2007. – № 1. – С. 11–15.

Педагогика

УДК 377.44

технический директор Гурин Роман Владимирович
Строительная компания «Партнер» (г. Киров)

МОТИВАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы мотивационной политики и включение трудовых кадров в профессиональную деятельность через установление моральных и материальных стимулов с целью их сохранения. Рассматривается мотивация как фактор направленности деятельности работника, задачи мотивации, структура, формы и модель мотивации; мотив и мотивирование в процессе организации профессиональной деятельности. Представлен обзор мотивационной политики в одной из зарубежных стран.

Ключевые слова: мотивационная политика, мотивация, профессиональная деятельность, профессиональное стимулирование, сотрудники.

Annotation. This article discusses the motivation policy and the inclusion of employment of personnel in professional activity through the establishment of moral and material incentives for conservation. We consider motivation as a factor in the employee orientation, motivation, tasks, structure, shape and model of motivation; motive and motivation in the organization of professional activities. A review of motivational policies in a foreign country.

связанная с данной проблематикой, востребована педагогами-практиками на всех уровнях образовательной системы Российской Федерации. Представленные в исследовании материалы и размышления открыты для обсуждения. Некоторые положения и формулировки могут трактоваться как дискуссионные, но в этом, на наш взгляд, их основная ценность, так они могут стать источником для дальнейшего научного поиска и внедрения идей инклюзивного образования в широкую практику.

Литература:

1. Инклюзия – Викисловарь. Режим доступа: https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D1%8F. Дата обращения – 04.11.2016.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 1 (142). С. 112-115.
3. Мёдова Н.А. Особенности развития сельской муниципальной образовательной системы в рамках формирования инклюзивного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 13 (115). С. 75-78.
4. Ондрачек П., Скворцова Л.И. Инклюзия и инклюзивное образование: что это такое? // Источник. 2011. № 4. С. 6-9.
5. Перевозникова И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 5 (120). С. 103-109.
6. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 № 06-281 «О направлении Требований» (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса», утвержденными Минобрнауки России 26.12.2013 № 06- 2412вн). Режим доступа - http://mubint.ru/disabl/normativnye_dokumenty/Pismo_Minobrnauki_Rossii_ot_18.03.2014_g_N_06-281.pdf. Дата обращения - 8.11.2016.
7. Приказ Минобрнауки РФ № 1598 от 19 декабря 2014 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4068/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf. Дата обращения – 07.11.2016.
8. Южный федеральный университет. Поступление. URL: http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=ABT/N8206

способствовать углублению и дальнейшему развитию инклюзивных профессиональных компетенций.

Второй вариант, реализуемый в настоящее время в Южном федеральном университете, - профессиональная подготовка по программам магистратуры по укрупненной группе специальностей 44.00.00 – Образование и педагогические науки. Выше в тексте статьи уже были приведены названия программ магистерской подготовки, которые ориентированы на подготовку педагогических кадров для системы инклюзивного образования. В рамках реализации этих программ ведется целенаправленная подготовка по формированию инклюзивных профессиональных компетенций студентов. Главной особенностью именно этих программ является то, что основной контингент обучающихся представлен практикующими педагогами системы общего и среднего профессионального образования. Объясняется это тем, что информации, предоставляемой в рамках курсов повышения квалификации, явно недостаточно для того, чтобы удовлетворить познавательные потребности педагогов и сформировать необходимые для работы в условиях инклюзии умения и навыки.

Мы полагаем, что параллельная реализация вышеназванных вариантов модели единой системы подготовки педагогов, готовых к работе в условиях инклюзивного образования, позволит удовлетворить растущие потребности региона в квалифицированных кадрах для системы общего и профессионального образования.

В заключение остановимся на перспективных направлениях развития инклюзивного педагогического образования в Южном федеральном университете. Среди них стоит назвать:

1. Подготовка, утверждение и реализация университетского стандарта подготовки педагога для системы инклюзивного образования. Так как при подготовке стандарта будут использованы рекомендации и пожелания непосредственных работодателей, то реализация данного направления, позволит «поднять» подготовку педагогических кадров для системы инклюзивного образования на новый уровень.

2. Развитие и поддержка системы студенческих сообществ, реализующих волонтерские практики и осуществляющих научный поиск в сфере инклюзии. В настоящее время это направление достаточно активно развивается в рамках проведения ежегодных молодежных педагогических школ «Инклюзивное образование: если не мы, то кто?» (проект реализуется с 2013 года). Благодаря этим школам интерес студенческой молодежи к проблемам инклюзии возрос настолько, что возникла потребность в дальнейшем развитии данного направления и систематизации работы студенческих сообществ, стихийно возникших в пространстве Южного федерального университета.

3. Формирование единой университетской системы подготовки педагогов, готовых к работе в условиях инклюзивного образования. Описанные выше варианты реализации модели требуют своего концептуального обоснования и системного представления научному сообществу для апробации и дальнейшего тиражирования опыта Южного федерального университета в Российской Федерации.

Выводы. Инклюзивное образование в настоящее время является пространством перспективных научных исследований, каждая наработка,

Keywords: motivational policy, motivation, professional activity, professional promotion, employees.

Введение. Вопросы мотивации к профессиональной деятельности приобретают в современном мире все большую актуальность и практическую значимость. Мотивация труда связана с потребностями любого человека и является основным условием включения человека в производственную деятельность, а также одним из лучших способов решения социальных проблем. Итак, мотивация чрезвычайно важная и многоаспектная научно-прикладная категория.

Очевидно, что работодатель заинтересован в высоком уровне профессионализма своих кадров. Формирование высокопрофессионального корпуса сотрудников, соответствующего требованиям современной жизни – необходимое условие модернизации страны. В этой ситуации необходимо установить систему моральных и материальных стимулов для сохранения высококвалифицированных кадров, способным работать в той или иной сфере. Для этого важно создать условия, нужные для удовлетворения мотивов и потребностей сотрудников.

Формулировка цели статьи. Актуализация вопросов разработки мотивационной политики организации для стимулирования сотрудников в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая мотивацию работников любой сферы, отметим, что она способствует:

- повышению качества и результативности профессиональной деятельности;
- улучшению микроклимата в трудовом коллективе;
- предотвращению оттока специалистов из организации.

Следовательно, важно своевременно поставить перспективные задачи по разработке программы развития организации, возможностей и способностей сотрудников, установить современное оборудование и обеспечить условия для труда в полную силу. Сегодня актуальность проблем мотивации признается всеми: и наукой и практикой. Итак, от четко разработанной системы управления трудовой мотивацией сотрудников зависит:

- повышение творческой активности работника;
- повышение социальной активности работника;
- эффективность работы организации.

Проблемам мотивации и стимулирования человека посвящено множество зарубежных и отечественных исследований. Существует огромное множество мнений и точек зрения на природу профессиональной мотивации и стимуляции. Именно это инициирует интерес к проблеме стимулирования и мотивации работника к эффективной профессиональной деятельности.

Проблеме мотивации профессионального развития и труда, в частности, педагогов, в целом посвящены работы И. В. Абакумовой, В. Г. Асеева, А. Г. Асмолова, В. В. Гузеева, П. Н. Ермакова, Д. А. Леонтьева и др. Однако изучение сущности мотивации и стимулирования персонала сотрудников строительной сферы не являлось предметом исследования.

Для того чтобы работник эффективно работал, руководителю организации надо суметь найти ту мотивацию, которая побудила бы его к действию.

Мотивация есть процесс побуждения человека к деятельности во имя достижения определенных целей [7, с. 256].

Если мотивация является центральным внутренним фактором, определяющим направленность деятельности работника, то не удивительно, что, используя ее, можно добиться многократного повышения эффективности и результатов труда. Это означает, что мотивация является важнейшей функцией управления. В то же время, будучи сложным социально-психологическим явлением, мотивация, в том числе экономическая, требует понимания ее сущности, структуры и вытекающих отсюда эффективных методов воздействия на неё. Это означает, что мотивация является объектом управления.

Рассмотрим место мотивации в общей системе функций управления. Функции управления можно представить, как виды управленческого труда, связанные с воздействием на управляемый объект, т.к. управление есть искусство создавать вещи посредством людей. Принято считать, что в процессе управления выполняются следующие основные функции: планирование, организация, мотивация и контроль. Каждая из приведенных функций менеджмента является для организации жизненно важной.

Планирование как функция управления обеспечивает основу для других функций и считается главнейшей из них. Такие функции организации, как мотивация и контроль, ориентированы на выполнение тактических и стратегических планов организации. Таким образом, мотивация занимает одно из центральных мест в управлении той или иной сферы. Кроме того, это связано с тем, что поведение человека всегда мотивировано.

Помимо методов формальной организации работы в рамках реализации функций планирования, организации и контроля важно произвести специфическое управление, направленное на развитие осознанного эффективного труда сотрудников для достижения целей организации. В этом состоит главная задача функции мотивации.

Представим адаптированный вариант задач мотивации сотрудников строительной сферы. К таким задачам можно отнести такие как:

1) формирование у сотрудника понимания значения мотивации труда;

2) обучение сотрудников психологическому внутриорганизационному поведению и общению с сотрудниками;

3) обучение руководящего состава внутриорганизационному поведению и общению;

4) формированию у руководителей демократических подходов к управлению персоналом с использованием различных инновационных методов мотивации.

Для реализации задач мотивации важно учесть специфику мотивации сотрудников строительной сферы. Рассмотрим общие вопросы мотивации.

В науке мотивация как ведущий показатель мотива подразделяется на:

1) внешняя мотивация – как сделать, чтобы «замотивировать» людей;

2) внутренняя мотивация – самозарождающиеся факторы, которые влияют на людей, поддерживая определенные начинания и побуждая двигаться в определенном направлении.

Структура процесса мотивации включает такие составляющие как потребности, интересы, желания, стремления, ценности, ценностные ориентации, идеалы, мотивы.

образовательных программ, целеориентированных на подготовку кадров для системы инклюзивного образования, к сожалению, разрозненны и по ряду объективных причин не преемственны по отношению друг другу (особенного в случае построения непрерывных образовательных траекторий студентов). Основной проблемой, на наш взгляд, является то, что принципы непрерывности и преемственности в профессиональной подготовке будущих педагогов для системы инклюзивного образования реализуется только при реализации образовательных программ в рамках направлений 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (академический бакалавриат) и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (магистратура). В данном конкретном случае это следствие изначальной ориентированности основных образовательных программ на потребности специального образования, которое выступает одним из активных агентов при создании системы инклюзивного образования на всех уровнях. Говоря об этом, мы опираемся на Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса, утвержденные распоряжением Министерства образования и науки Российской Федерации 26.12.2013 № 06- 2412вн [6].

Тем не менее, вступивший в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [7] еще более актуализировал потребность общеобразовательных организаций в квалифицированных педагогических кадрах, готовых к его реализации. На сегодняшний день эта проблема частично может быть решена за счет получения учителями и сотрудниками образовательных организаций дополнительного профессионального образования. Но этого явно недостаточно. Поэтому перед университетом стоит задача по преобразованию существующей модели профессиональной подготовки педагогических кадров.

Сотрудниками Центра инклюзивного образования и кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации разрабатываются предложения по формированию единой системы подготовки педагогов, готовых к работе в условиях инклюзивного образования. Выделенные выше особенности инклюзивного педагогического образования могут быть положены в основу данной модели, которая, как мы полагаем, может быть реализована в двух вариантах.

Первый вариант – преемственная профессиональная подготовка по программам бакалавриата и магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей 44.00.00 – Образование и педагогические науки. В этом случае мы можем говорить о необходимости обогащения содержательного компонента дисциплин социально-гуманитарного и психолого-педагогического циклов материалами, раскрывающими аспекты организации и реализации принципов инклюзии во всех сферах общества, а также необходимости введения системы гуманитарных, волонтерских и производственных практик, позволяющих реализовать принцип «погружения в инклюзию». Этот вариант, на наш взгляд, является перспективным и наиболее предпочтительным, так как выпускник будет готов к работе в условиях инклюзивной образовательной организации сразу после освоения основных образовательных программ бакалавриата. Уровень магистратуры будет

здоровья и/или инвалидностью (это слишком «узкая» трактовка).

Педагогическое образование, реализуемое в пространстве инклюзии, обладает рядом особенностей, основными из которых являются:

1. *Цель,* которая заключается в подготовке специалиста (будущего педагога), способного организовать инклюзивный образовательный процесс и реализовать инклюзивные образовательные практики в образовательных организациях различных типов и видов, обладающего инклюзивной педагогической культурой, ориентированного на цели и ценности инклюзии в широком понимании.

2. *Принципы обучения,* базирующиеся на методологических подходах, которые положены в основу модели подготовки педагога для системы инклюзивного образования. К ним мы относим принципы: компетентностной и личностно-смысловой направленности, полипарадигмальности, совместной деятельности, вариативности, акмеологичности, ценностного отношения, онтологичности, системности, антропологичности, событийности, междисциплинарности, социоориентированности, культуросообразности и контекстности.

3. *Содержание дисциплин*, имеющих общекультурную и общепрофессиональную направленность, обогащено инклюзивным компонентом и позволяет сформировать у будущих педагогов системное видение инклюзии как социального, культурного и педагогического феномена.

4. *Субъектное взаимодействие в системе «педагог-студент»*, способствующее качественному общению и ощущению со-бытийности субъектов инклюзивного педагогического образования, благодаря чему формируется личностное отношение к инклюзии как неотъемлемой части образовательной системы.

5. *Погружение в инклюзивную образовательную среду,* посредством реализации непрерывной, в том числе волонтерской, практики на базе инклюзивных образовательных организаций на протяжении всего процессе обучения в вузе.

6. *Результат*, являющийся следствием реализации модели подготовки педагога для системы инклюзивного образования, выражающийся в готовности будущего педагога к организации и реализации инклюзивных образовательных практик в образовательных организациях различных типов и видов.

В настоящее время в Южном федеральном университете реализуются образовательные программы подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования на уровне бакалавриата и магистратуры [8]. В рамках направления подготовки 44.03.03 *Специальное (дефектологическое) образование (академический бакалавриат)* функционируют программы *«Логопедия»* и *«Дошкольная дефектология»*. Также активно ведется подготовка по магистерским программам очной и заочной форм обучения по направлениям *44.04.01 Педагогическое образование*, *44.04.02 Психолого-педагогическое образование, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.* В частности, реализуются программы *«Инклюзивное образование», «Педагогика инклюзивного образования», «Клиническая логопедия», «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами развития», «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования»* и др.

В то же время стоит отметить, что достаточно большое количество

В педагогическом менеджменте выделяют следующие общие формы мотивации персонала:

1. Материальная и нематериальная мотивация для создания благоприятного морального климата в коллективе, карьерного роста, хороших условий труда, оплату путевок, социальных отпусков.

2. Позитивная и негативная мотивация. Позитивная мотивация для укрепления веры в свои силы, роста энтузиазма, ответственности за людей и проекты, формирование привычки работать не только за вознаграждении. Негативная мотивация нацелена на то, чтобы работник избегал неудач и не совершал определенных поступков, не соответствующих корпоративной культуре, и, не поощряющихся в коллективе.

3. Корпоративная мотивация целенаправленно формируемая управленческой командой по закреплению системы декларируемых ценностей, норм, правил, образцов поведения в коллективе, идеального желаемого образа, каким управляющая команда хотела бы видеть свою организацию.

4. Индивидуальная мотивация как индивидуальный подход к каждому из сотрудников. Мотивация профессионального развития – это процесс побуждения сотрудника к активной профессиональной деятельности, направленной на получение нового качественного результата и сфокусированной на достижении личного смысла в профессии.

Центральное место в мотивации, как было отмечено выше, занимает мотив. Побуждение к деятельности вообще связано с потребностно-мотивационной сферой. Благодаря связи с потребностью, мотив выполняет функцию побуждения человека к активности и придает смысл отдельным действиям, целям и условиям их достижения.

Мотив как побудительная причина, основание, повод к какому-либо действию, поступку человека, вызванные его интересами и потребностями. В понятие мотива труда включают:

– потребность, которую хочет удовлетворить работник;

– благо, способное удовлетворить эту потребность;

– трудовое действие, необходимое для получения блага;

– цена – издержки материального и морального характера, связанные с осуществлением трудового действия [3, с. 62].

В исследованиях Е. А. Климова исследованы виды мотивов к труду:

а) мотив социальности (потребность быть в коллективе), предполагающий, что этот мотив в особенности характерен для восточного (японского) стиля управления персоналом «групповая мораль». Потребность работать в «хорошем коллективе», по мнению многих социологов, входит в лидирующую группу ориентации работника в России;

б) мотив самоутверждения, предполагающий, что мотив характерен для значительного числа работников, преимущественно молодого и среднего возраста. Он является собственно мотивирующим фактором для сотрудников высокой квалификации;

в) мотив самостоятельности, присущий работникам с «хозяйской» мотивацией, которые готовы жертвовать стабильностью, более высокими заработками взамен установки «быть хозяином и самостоятельно вести свой бизнес»;

г) мотив надежности (стабильности), присутствующий тогда, когда предпочтение отдается стабильности бытия и деятельности;

д) мотив приобретения нового (знаний, вещей и т.д.), лежащий в основе многих элементов воздействия. Особенно он важен в среде высококвалифицированных специалистов;

е) мотив справедливости, предполагающий, что в каждом обществе устанавливается свое понимание справедливости; однако несоблюдение справедливости с точки зрения работников ведет к демотивация;

ё) мотив состязательности, предполагающий организацию соревнования на предприятии. Один из сильнейших мотивов, действующих во все времена. Определенная степень выражения состязательности генетически присуща каждому человеку. При малых затратах он дает ощутимый экономический эффект.

Следовательно, мотивирование – это процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям посредством побуждения в нем определенных мотивов. Все рассмотренные выше мотивы к труду могут быть применены в сфере строительства.

В зависимости от цели мотивации, ученые выделяют два вида мотивирования: внешнее и внутреннее.

Внешнее мотивирование – это процесс административного воздействия или управления: руководитель поручает работу исполнителю, а тот ее выполняет. При таком виде мотивирования работодателю надо знать, какие мотивы могут побуждать конкретного работника выполнить работу качественно и в срок. Это может быть, как нормальная оплата работы или премия, так и простая похвала или иной вид морального поощрения.

Внутреннее мотивирование – это формирование определенной мотивационной структуры человека. В этом случае важно найти психологический способ для усиления желательных качеств личности работника и ослабления отрицательных факторов, к примеру, снижения монотонности труда и др.

Наиболее часто в научной литературе встречается следующая модель мотивации:

1) потребности, то есть желания, стремления к определенным результатам. Люди испытывают потребность в таких вещах как одежда, дом, личная машина и т. д., но также и в «неосязаемых» вещах как чувство уважения, возможность профессионального роста и т.д.;

2) целенаправленное поведение – стремясь удовлетворить свои потребности, люди выбирают свою линию целенаправленного поведения. Работа в коллективе – один из способов целенаправленного поведения. Попытки продвинуться на руководящую должность – еще один тип целенаправленного поведения, устремленного на удовлетворение потребностей в признании;

3) удовлетворение потребностей – отражает позитивное чувство облегчения и комфортного состояния, которое ощущает человек, когда его желание реализуется.

Итак, стимулирование трудовой деятельности — это стремление организации с помощью моральных и материальных средств воздействия побудить работников к труду, его интенсификации, повышению производительности и качества труда для достижения целей организации.

Мотивация и стимулирование оказывают значительное влияние на развитие у работников таких важных характеристик их трудовой деятельности,

университете.

Изложение основного материала статьи. Итак, что мы понимаем, говоря об инклюзивном педагогическом образовании? Обратимся к этимологии данного словосочетания, акцентировав внимание на характеристику «инклюзивное».

Слово «инклюзия» имеет два источника происхождения. Первый – от латинского слова *inclusio,* которое означает *«заключение, включение»*. В этом контексте оно используется в геологии, когда говорят о включении (вкраплении) посторонних тел в структуру какого-либо минерала, и лингвистике, подразумевая такой «тип семантических отношений между двумя словами», при котором «значение одного из слов включает семантические характеристики, составляющие значение другого слова» [1]. Второй источник – английское слово *inclusion*, означающее в разных вариациях *включение, присоединение, вкрапление.* В семантическом формате *включения* и *присоединения* термин «инклюзия» и производные от него слова используются при обозначении социальных характеристик, таких как *инклюзивное образование, инклюзивная среда, инклюзивное общество* и т.п. Раскроем их содержание.

Инклюзивное образование рассматривается как некая трансформация системы общего образования, согласно которой создаются условия, способствующие обеспечению доступности образования для всех, в том числе и для детей с инвалидностью. В основе данного типа образования лежит методология, ориентирующая учителя на понимание уникальности каждого ребенка и признание за ним права на реализацию особых образовательных потребностей.

*Инклюзивная среда (*чаще используется словосочетание *инклюзивная образовательная среда)* обладает рядом важных характеристик, среди которых: ценностное отношение к ребенку с особыми образовательными потребностями, являющемуся активным субъектом обучения, воспитания и развития; наличие материально-технических средств и специальных (внутренних и внешних) условий, гарантирующих доступность образования; направленность на реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и т.д. Такая среда позволяет реализовать собственное право на образование каждому ребенку, независимо от характера нарушений психофизиологического развития, «способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения» [2, с. 114; 3; 5].

Говоря об *инклюзивном обществе,* П. Ондрачек и Л.И. Скворцова говорят: «это «общество для всех». Общество, которое обеспечивает равноправие всех людей и удовлетворение их потребности в принадлежности к обществу, группе и в участии во всех аспектах жизни этого общества» [4, с. 7]. Россия в настоящее время находится в самом начале пути к такому обществу, и достижение этой цели напрямую зависит от того, какие воспитатели и учителя заложат фундамент образования его будущим гражданам.

Задача подготовки учителя и воспитателя, способного принять ценности и цели инклюзивного образования как собственные, личностные, смыслообразующие стратегические ориентиры личного и профессионального развития, является ключевой для *инклюзивного педагогического образования.* Мы понимаем под этим типом профессионального образования *не только* педагогическое образование для лиц с ограниченными возможностями

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)

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье анализируется сущностное содержание понятий «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивная среда», «инклюзивное общество», раскрывается специфика авторского понимания феномена «инклюзивное педагогическое образование». Названы основные направления подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования, реализуемые в Южном федеральном университете. Обозначены перспективные направления развития инклюзивного педагогического образования в ЮФУ.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная среда, инклюзивное общество, инклюзивное педагогическое образование, подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзии.

Annotation. The article analyzes the essential content of the concepts of "inclusion", "inclusive education", "inclusive environment", "inclusive society", revealed the specifics of the author's understanding of the phenomenon of "inclusive teacher education." Named the main areas of teacher training for inclusive education system, implemented in the Southern Federal University. Marked perspective directions of development of the inclusive teacher education in SFU.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive environment, inclusive society, inclusive teacher education, training teaching staff to work in the conditions of inclusion.

Введение. В современном мире в целом и в России, в частности, тема инклюзии во всех ее проявлениях стала одной из ключевых. Это объясняется, с одной стороны, позицией органов государственной власти, которые фиксируют ее в нормативных документах различных уровней, с другой, это явление – следствие динамичных изменений, происходящих в общественном сознании, и это активно «подпитывается» средствами массовой информации, которые являются одним из ведущих источников формирования отношения общества к тем или иным социальным проблемам.

Формулировка цели статьи. В контексте нашего исследования мы обращаемся к сфере образования, отвечающей за формирование сознания подрастающего поколения. В частности, мы обратимся к проблеме развития инклюзивного педагогического образования, так как полагаем, что воспитатель, учитель, тьютор и т.п. являются ключевыми фигурами, влияющими на формирование сознание ребенка, становление инклюзивной культуры родителей, внося тем самым большой вклад в дело построение инклюзивного общества. В связи с этим целью представленной статьи является раскрытие нашего понимания понятия «инклюзивное педагогическое образование» и рассмотрение перспектив его развития в Южном федеральном

как качество работы, результативность, старание, усердие, настойчивость, добросовестность и т.д. Все эти характеристика важны при организации сферы строительства.

Общими стимулами, побуждающими сотрудника лучше работать являются: уважение; самоутверждение; чувство принадлежности к организации; приятная рабочая обстановка; похвала; гибкий график работы; осознание себя членом команды; возможность внесения идей и предложений; возможность учиться; карьера; товарищеские отношения; признание заслуг; вознаграждение; независимость; премии; творческая атмосфера; чувство уверенности в работе; сотрудничество с другими людьми; устоявшийся рабочий процесс; доверие руководства и др.

Важно учесть, что благоприятные оценки выполненной работы повышают самооценку, мотивируют трудовую деятельность, усиливают творческую инициативу работника. Поощрение вселяет веру у человека в себя, в свой потенциал, способности, дает надежду на успешное выполнение новых заданий, что усиливает стремление, трудится наилучшим образом. Позитивное подкрепление формирует установку, в рамках которой работник стремится к такой линии поведения, к выполнению таких задач, к такому качеству труда, посредством которых оправдывается его ожидание справедливого вознаграждения. Потребности человека достаточно исследованы и представлены несколькими теориями мотивации, отражающими многогранность и неоднозначность этого процесса.

Современная проблема большинства организаций – это недостаточная проработанность мотивационной политики, адекватной моральным и материальным затратам. Мы ставили себе целью выявление составляющих мотивационной политики, влияющих на эффективное управление строительной сферой.

В современной теории социального управления мотивация считается одним из его методов, составной частью управленческого процесса, направленного на достижение конкретной цели менеджмента – способствовать эффективному труду людей. Мы вслед за Е.П. Ильиным под мотивационным потенциалом понимаем «силу того воздействия, которое оказывает на энергетику мотива данный стимул» [4; с. 300-301].

Представим обзор зарубежного опыта мотивационной политики, имеющийся по этому направлению, на примере одной из зарубежных стран.

Основными программами, способствующими повышению трудомотивирующего эффекта в США, являются:

1. Программы, ориентированные на вовлечение трудящихся в управление производством (participative management).
2. Программы профессионального развития рабочей силы.
3. Программы, призванные реконструировать сам процесс труда (расширение набора обязанностей, производственная ротация работников и т. п.).
4. Методы морального и материального стимулирования и др.

Еще в 70-х гг. XX в. Эдвард Диси из Рочестерского университета США в целой серии экспериментов показал, что длительная приверженность делу воспитывается только созданием условий, которые порождают внутренние мотивы. Он обнаружил, что действительная преданность делу зависит от убежденности в бесспорной важности своего дела.

Следуя этим положениям, образцовые компании США целенаправленно создают условия для усиления трудовой активности и повышения заинтересованности персонала в результативности трудовой деятельности, открывают в присущих работе ценностных свойствах источник внутренней мотивации для своих работников.

Усиление трудовой мотивации в американских компаниях базируется как на финансовых, так и на нефинансовых методах вознаграждения.

Широкое распространение в последние годы в американских корпорациях получила система «Pay for Performance» - «плата за исполнение» (PFP), которая подразумевает использование любых способов оплаты труда, при которых вознаграждение, получаемое работником, зависит от индивидуальных и групповых различий в их деятельности. Это выражается в системах гибкой оплаты труда, системе переменной оплаты и др.

К гибким схемам оплаты труда в США относят следующие:

1. Комиссионные. Суть этой схемы заключается в том, что сотрудник (прежде всего это относится к агентам по продаже) получает определенный процент от сумм, которые ему платят клиенты при покупке у него товаров. Комиссионные могут использоваться как в сочетании с базовым окладом, так и независимо от него.

2. Денежные выплаты за достижение поставленных целей (их используют до 61% американских компаний). Эти выплаты адекватны премиям и осуществляются при соответствии работника определенным, заранее установленным критериям (экономические показатели, показатели качества, оценка работника другими сотрудниками).

3. Специальные индивидуальные вознаграждения в качестве признания ценности того или иного работника (специальные премии, выплачиваемые сотрудникам за владение навыками, остро необходимыми компаниям в настоящий период; премии «звездам» компании; премии работникам, уход которых нежелателен для компании).

4. Программы распределения прибыли, в соответствии с которыми работники получают либо определенный процент прибыли компании в виде индивидуальных вознаграждений при отличном выполнении работы, либо в виде прибыли, разделенной на всех сотрудников.

5. Акции и опционы на их покупку. В этом случае работники не получают «живых» денег. Компания лишь предоставляет им возможность безвозмездного получения в собственность определенного числа акций или права приобретения пакета акций на льготных условиях.

Как отмечают специалисты, достоинства системы PFP очевидны, ибо типичная PFP-программа повышает организационную продуктивность на 5-49%, а доходы сотрудников – на 3-29%.

К нефинансовым вознаграждениям, широко используемым в передовых американских компаниях, относят:

1. Льготы, связанные с графиком работы (оплата праздничных дней, отпусков, периода временной нетрудоспособности, перерывов на обед и отдых, декретных отпусков). Кроме того, работникам предоставляется возможность использования гибкого графика рабочего времени, а также «банка нерабочих дней». Банк нерабочих дней складывается из нормы отпуска и разумного количества отгулов, которыми работник может воспользоваться по своему усмотрению.

В контексте нашего исследования особенностей и потенциала инклюзивной образовательной среды вуза как пространства развития социокультурной компетентности студентов представляется важным диагностика обеспечения комплекса возможностей в данной среде для формирования данного феномена как личностной характеристики субъекта среды.

Литература:

1. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. - С-Пб: Евразия, 2000.

2. Бородкина, Т.А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза [Текст]: Автореф. дис… канд. пед. наук / Т.А. Бородкина. - Тамбов, 2009. - 241 с.

3. Дворак, Е.В Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического вуза [Текст]: Дис… канд. пед. наук / Е.В. Дворак. – Иркутск, 2006. – 196 с.

4. Жукова, Т.А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей [Текст]: Дис.… канд. пед. наук / Т.А.Жукова. – Самара, 2007. – 202 с.

5. Зимняя, И.А.Компетенция - компетентность: субъектная трансформация [Текст] / И.А.Зимняя. - Москва: Акмеология, 2010. - с. 47-53.

6. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. - №11, 2009. - с. 136-143.

7. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.

8. Романова Г.А. Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов [Текст] / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сб. научных трудов и материалов научно- практ. конф.. – М.: АСОУ, 2015. - с. 2586-2591

9. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях интеракции // Инициативы XXI века. - 2015. - № 4. - с. 102-105.

10. Самохвалова И.Г. Социокультурная компетентность личности [Текст] / И.Г.Самохвалова // Педагогическое образование в России.-Екатеринбург, 2012. - № 2.

11. Силантьева, Т.А. Инклюзивное образование как способ изменения общества // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. - М.: МППГУ, 2015. - с. 96-99.

12. Шульмин М.П. Профессиональное образование людей с ограничениями здоровья как возможность развития понимающего субъекта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// psikrizis.ucoz.ru/publ/

13. Шульмин, М.П. Феноменология субъективных миров инвалидов [Текст]: Автореф. дис... канд. психол. Наук / М.П.Шульмин. -Томск, 2009. - 20 с.

14. Ясвин, А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / А.В. Ясвин. – М.: Смысл, 2001

Процесс разработки и создания инклюзивного образовательного пространства вуза как безбарьерной среды жизнедеятельности всех его субъектов приводит к актуализации целого комплекса проблем, связанных со спецификой составляющих данного пространства.

В.А.Ясвиным предложена эколого-личностная модель образовательной среды, где рассматриваемый феномен обозначен как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно - предметном окружении [14].

Специалисты отмечают, что опыт совместного обучения инвалидов и не-инвалидов снимает страхи и напряжения по поводу выстраивания коммуникаций со студенческой средой, добавляет уверенности обучающимся с особыми потребностями в доступности для них учебного материала. А особенности отношения преподавателей и студентов к социальной интеграции инвалидов в условиях высшего образования во многом зависит от специфики определения инвалидности, от доступности необходимых услуг, от личностных качеств и опыта студентов, политики на уровне отдельного вуза, навыков и идеологии конкретного преподавателя [7].

Роль образовательной среды в формировании и развитии профессиональных компетенций студентов обоснована Т.А.Бородкиной [2]. Подчеркнем, что основная идея автора в интерпретации понятия «образовательная среда современного вуза» связана, прежде всего, с формированием и развитием *личностных приращений (Г.А.)* как профессиональных компетенций для формирования личности специалиста, конкурентноспособного в профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, весьма сужает видение потенциала характеризуемой образовательной среды в формировании и развитии целостной личности (которое, как известно, продолжается всю жизнь). Надо признать, что развивающий потенциал образовательной среды вуза представлен гораздо шире и содержит в себе необходимые составляющие не только для формирования качеств, гарантирующих будущую успешную профессиональную реализацию, но и возможность личностной самореализации и самоактуализации в социальном пространстве вуза как инклюзивного сообщества.

Инклюзивная образовательная среда вуза как социально-педагогическая система создает условия 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.

Выводы. Таким образом, развитие инклюзивной образовательной среды вуза имеет большое значение для всех субъектов образовательных отношений, поскольку именно эта форма организации социально-образовательного пространства, обеспечивая развитие социокультурной компетентности, позволяет реализовать целенаправленную подготовку к безусловному принятию каждым человеком каждого, уважая и принимая различия между людьми.

2. Материальные нефинансовые вознаграждения: подарки сотрудникам по случаю праздников, дней рождения или как символ важности работника для службы; оплата медицинской страховки; ссуды по льготной программе; скидки на приобретение продукции компании; билеты в театр и т. п.

3. Общефирменные мероприятия, посвященные значимым событиям или праздникам, на которые сотрудники могут приглашать членов своих семей; оплачиваемые централизованные обеды или вечеринки «а-ля фуршет» после окончания рабочего дня; загородные и экскурсионные поездки за счет компании.

4. «Вознаграждения – признательности». К этому типу вознаграждений относят устную похвалу, комплименты сотрудникам. У многих компаний есть свои нагрудные знаки и другие отличия и поощрения. Над одним из предприятий в Нью-Йорке вывешена внушительных размеров доска для объявлений, на которой высвечиваются фамилии сотрудников, показавших хорошие результаты в работе. Доски почета висят в приемных головных контор многих компаний и фирм. Системы признания заслуг предусматривают и такие формы поощрения, как публикация в бюллетене фирмы статьи о достижениях группы (бригады) с фотографией всех ее членов.

5. Вознаграждения, связанные с изменением статуса сотрудника. В этот блок входит повышение в должности, обучение работника за счет фирмы, приглашение сотрудника в качестве выступающего или лектора, предложение участвовать в более интенсивном или материально выгодном проекте, а также возможность использования оборудования компании для реализации собственных проектов.

6. Вознаграждения, связанные с изменением рабочего места, т. е. все те меры, которые ведут к изменению технической оснащенности рабочего места и его эргономики (выделение отдельного кабинета, наем секретаря, предоставление дополнительного офисного оборудования и служебного автомобиля и др.).

В последнее время в американских компаниях появилась тенденция к использованию в качестве поощрений «пакета услуг». В этом случае работник получает возможность выбора из определенного количества вознаграждений более приоритетных для него форм поощрения.

Выводы. Таким образом, проблемы мотивационной политики в профессиональной деятельности заслуживают специального психолого-педагогического изучения. Имеющиеся в педагогической науке социально-педагогические технологии могут быть адаптированы и применены в организации любой профессиональной сферы.

Литература:

1. Авдеев В.В. Управление персоналом: технология формирования команды: уч. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 292 с.

2. Занковский А.Н. Организационная психология: уч. пособие. – М.; Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.

3. Захарова Т.И., Гаврилова С.В. Мотивация трудовой деятельности: учебно-методический комплекс. – М.: Изд.центр ЕАОИ, 2008. – 216 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.

5. Комиссарова Т.Д. Управление человеческими ресурсами: учебное пособие. – М.: Дело, 2002. – 312 с.

6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами: уч.пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

7. Теория управления: Учебник / Под общ. ред. Гапоненко А.Л., Панкрухина А.П. – М.: РАГС, 2008. – 560с.

Педагогика

УДК 37.016:808.2

кандидат педагогических наук,
доцент Карамышева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет» (г. Иркутск)

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В КУРСЕ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ»

Аннотация. Описан практический опыт интеграции учебных дисциплин на примере вузовского курса «Методика обучения русскому языку». Показаны базовые приемы обучения, направленные на перенос и воспроизводство лингвистических знаний и умений в новой когнитивной ситуации. Приведены фрагменты работ студентов-филологов, иллюстрирующие выполнение разных видов учебной деятельности в процессе анализа учебника по русскому языку: лингвометодический и дефиниционный анализ, обобщение и систематизация, интерпретация и оценка.

Ключевые слова: практический опыт интеграции учебных дисциплин; методика обучения русскому языку; анализ школьного учебника; приемы обучения; перенос и воспроизводство лингвистических знаний и умений; виды учебной деятельности студентов-филологов.

Annotation. Practical experience of integrating the academic disciplines by example of the university course entitled "Methodology of Teaching Russian" is described. Basic training techniques, aimed at the transfer and reproduction of linguistic knowledge and skills in a new cognitive situation are shown. Philology students' work fragments are presented, illustrating different types of learning activities implementation in analyzing the Russian language textbook, notably linguistic methodological and definition analysis, generalization and systematization, interpretation and evaluation.

Keywords: practical experience of integrating academic disciplines; the Russian language teaching methods; analysis of school textbooks; teaching techniques; transfer and reproduction of linguistic knowledge and skills; philology students' learning activities.

Введение. Развитие системы педагогического образования как приоритетной и системообразующей отрасли сферы российского образования ориентировано прежде всего на повышение качества, обновление содержания и структуры, формирование профессиональных компетенций у обучаемых [4, с. 7-8]. В связи с этим проблема становления профессиональной личности педагога, в частности студента-филолога, владеющего важнейшим

Признается приоритетным развитие личностного потенциала, формирование способности к непрерывному самообразованию и саморазвитию. Однако в стенах вуза человек получает подготовку не только как профессионал, но и продолжает развиваться как личность, как человек, который будет жить и работать в поликультурном обществе, и ему надо научиться понимать и принимать особенности этого общества, конструктивно выстраивать коммуникации.

В данном контексте интересно наблюдение Т.А. Силантьевой, которая замечает, что люди, которых называют лицами «с ограниченными возможностями здоровья», имеют больше возможностей управлять своей судьбой, чем люди без ограничения возможностей здоровья» [11].

Ею отмечен неожиданный эффект от реализации инклюзии, который проявляется в возникновении конкурентных отношений как при обучении, так и во взрослой жизни. Люди с особенностями в развитии с самого начала находятся в условиях неполноценной социальной идентичности, понимая, что они не такие, как все. При выборе стараться быть такими, как все, или стать лучше всех, они выбирают второе. Они компенсируют свои проблемы, развивая настойчивость, целеустремленность, упорство, позитивное отношение к жизни, приверженность высоким стандартам, способности, стремление повысить свой уровень жизни. И мы согласны с утверждением ученого о том, что включение людей с особенностями в образовательное пространство (начиная с инклюзивного детского сада) будет положительным, а не отрицательным примером для других, которые также будут стремиться к высоким стандартам жизни.

Анализ практики инклюзивного образования в высшей школе показывает, что студенты с особыми возможностями здоровья, как правило, более мотивированы к учебной деятельности и к получению будущей профессии.

В вузах реализуется практика так называемой положительной дискриминации (positive **discrimination**), или политики равных возможностей, когда при поступлении учитываются не только имеющиеся льготы абитуриентов, но и способность преодолевать трудности, мотивация, потенциальная гражданская и академическая активность. Таким образом, можно считать, что логика развития положительной дискриминации представляет собой попытку инкорпорировать в систему отбора абитуриентов ценности, отражающие все более усложняющееся понимание их достоинств и потенциала как успешного в будущем студента и члена гражданского общества [11]. Надо отметить, что следствием подобных тенденций в образовании могут стать и системные изменения во всей его структуре: развитие инклюзивной образовательной среды как фактора становления и совершенствования личностных характеристик всех ее субъектов; развитие содержания образования в контексте заявленной проблемы; развитие технологий проектирования, создания и реализации взаимодеятельности субъектов образования в специфической инклюзивной образовательной реальности.

Основными задачами инклюзивного образования становятся социальная адаптация, социальная стабилизация, социальная реализация, социальная интеграция и, как совокупный продукт социальной жизнедеятельности, личностная самореализация. Студенты, имеющие инвалидность, получают больше возможности социального опыта в интегрированной среде.

И.А Зимняя под компетентностью понимает актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально - профессиональная характеристика [5].

Попытка описать феномен социокультурности как личностной характеристики субъекта с точки зрения системно-деятельностного подхода приводит к осмыслению интегративности и многоаспектности данного понятия как системы (совокупного «продукта» взаимодействия) таких субстанций, как личность, деятельность, социальные отношения.

Социокультурная компетентность 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 [8]. Она проявляется и в способности противостоять негативным вызовам, дестабилизирующим провокациям, в способности иметь свою точку зрения, свою личностную позицию, в умении достойно защищать её, избегая развития конфликтных ситуаций.

Считаем, что развитие социокультурной компетентности напрямую связано с развитием всех сторон процесса общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Исходя из этого, можно говорить о том, что достойное овладение средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение избегать возникновения коммуникативных барьеров различного происхождения, знание основ перцепции вкупе со способностью реализовывать различные формы конструктивной интеракции в условиях инклюзии – всё это является системным условием формирования, становления и развития социокультурной компетентности личности.

Концепция независимой жизни инвалидов провозглашает право каждого человека принимать активное участие в экономических, социальных и политических процессах, это не только свобода выбора, но и свобода доступа к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, страхованию, труду и образованию. Надо признать, что в системе высшего образования заложен весомый потенциал для реализации данной концепции.

Характеризуя положение инвалидов в современной России, специалисты говорят о стратегическом значении образования для их полноценной интеграции в общество. М.П. Шульмин замечает, что специалисты ощущают неопределенность в работе с инвалидами, в практическом решении социально-психологических проблем данной категории подчеркивается важность полученных результатов для организации психологической поддержки и компетентного психологического сопровождения профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья. Ведущими стратегиями совладания у инвалидов с жизненными трудностями, пишет он, путями реализации своих возможностей и преодоления ограничений являются сохранение апломба, достижение успеха, самосохранение, активное избегание и подавление эмоций [12;13]. Он говорит о важности поощрения стремления молодых инвалидов к получению знаний, так как это является одним из способов преодоления ими своей коммуникативной ограниченности.

Стандарты высшего профессионального образования, базирующиеся на компетентностном подходе, направлены, прежде всего, на формирование у студентов ряда общекультурных и профессиональных компетенций.

инструментом профессиональной деятельности – родным языком, является на сегодняшний день актуальной, так как от уровня подготовки специалиста зависит эффективность усвоения русского языка в школе, цель которого – формирование языковой личности, владеющей основными видами компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой). Таким образом, объективная необходимость преобразования теории и практики обучения студентов-филологов в соответствии с изменившимися потребностями общества, реальными запросами педагогической практики стимулирует поиск новых решений в преподавании вузовских дисциплин [2]. На наш взгляд, одним из путей, способствующих развитию профессиональной компетенции студентов, может стать интеграция лингвистических дисциплин и предметной методики в рамках вузовского курса «Методика обучения русскому языку».

Формулировка цели статьи. Целью статьи является показать на практическом опыте возможности интеграции учебных дисциплин на занятиях по методике русского языка.

Изложение основного материала статьи. Ведущую роль в овладении профессиональными знаниями, а также коммуникативно-речевыми умениями, по нашему мнению, может обеспечить такой прием, как лингвометодический анализ школьных учебников, суть которого заключается в интеграции смежных областей знания: лингвистического и методического [1, с. 42-58]. Преломление студентами теоретико-практического опыта, полученного при изучении лингвистических дисциплин, на уровень методики преподавания родного языка осуществляется через перенос уже имеющихся знаний и умений в другую когнитивную ситуацию. Под переносом мы понимаем «влияние ранее сформированного действия (навыка) на овладение новым действием. Перенос обнаруживается в том, что овладение новым действием происходит легче и быстрее, чем овладение предыдущим действием. Механизм переноса заключается в выделении субъектом (но необязательно сознательно) общих моментов в структуре освоенного и осваиваемого действий. Чем отчетливее выделяются сходные моменты, тем легче и шире перенос» [3, с. 271]. Следовательно, умение рассматривается нами как промежуточный этап овладения новым способом действия, который основывается на знаниях и соответствует правильному их использованию в процессе решения новых задач, на сопоставление ранее изученного с новым в измененных условиях. Осмысление языкового материала через анализ школьного учебника позволяет включить студентов в активный процесс переработки знаний, приобретенных в процессе изучения лингвистических дисциплин и методики. Формирование соответствующих мыслительных действий обеспечивает решение следующих задач: научить вычленять, обобщать, соотносить, анализировать как целостную систему, так и ее части, производить классификацию, прослеживать связи и отношения на одном и разных уровнях, свободно оперировать понятиями на практике. Значит, лингвометодический анализ как прием обучения вырабатывает у студентов навыки профессиональной оценки языковой базы и методического аппарата школьных учебников, развивает лингвистические способности, совершенствует исследовательские навыки. Также данный прием способствует продуктивности усвоения теоретических знаний через обобщение, формирует системные знания (а это есть показатель качества обученности). Вышесказанное можно подтвердить следующими положениями.

Содержание методики преподавания родного языка – явление подвижное, чутко реагирующее на появление и развитие новых лингвистических теорий. Так, в последние десятилетия активно разрабатывается семантико-функциональный аспект анализа языковых единиц. Принятое в языкознании направление перспективно и для методической науки, так как дает возможность рассматривать единицы языка с разных точек зрения: функциональной, семантической, структурной, а это, в свою очередь, обеспечивает речевую направленность школьного курса русского языка.

Так как в основе интеграции лежит понятие, его связи и отношения с другими, то лингвометодический анализ предполагает направить мыслительную деятельность студентов на изучение и описание понятийной системы, дидактического материала, типологии упражнений и характер заданий, способов подачи материала в школьных учебниках. Особо обращается внимание на выявление в учебных книгах по русскому языку потенциала для речевого развития учащихся: наличие существенных признаков понятий, иерархия отношений между понятиями; многообразие значений, представленное в дидактическом материале; типы заданий, направленных на речевую деятельность учащихся; отбор теоретических сведений и практического материала, соответствующий речевому опыту и возрастным особенностям школьников; представление текста как объекта для изучения н формирования коммуникативных умений. Итогом такой работы должен стать вывод о том, каковы возможности школьного учебника для языкового и речевого развития обучаемых. Приведем некоторые результаты практической деятельности студентов, полученные в процессе анализа темы «Местоимение». Сущность понятия «местоимение» как языкового явления формируется в школьном учебнике через совокупность признаков: грамматическое значение (указание); общая семантика (личные, возвратные, относительные, вопросительные, отрицательные, неопределенные, указательные, притяжательные); соотнесенность местоимений с другими морфологическими классами слов; морфологические и синтаксические признаки, наличие которых зависит прежде всего от того, какую часть речи заменяют в тексте местоимения; роль в тексте. Данных сведений достаточно для языкового образования учащихся. Анализ иллюстративного и тренировочного материала убеждает в том, что есть и потенциал для развития речи. Студенты отмечают наличие функций местоименных слов: информационную, изобразительно-выразительную, текстообразующую; выявляют семантические оттенки местоимений разных лексико-грамматических разрядов. Например, у личных это: обобщенность лица, противопоставление, замещение, эмоциональная оценка. У возвратных: конкретизация, множественность деятелей, адресат, пространство, характеристика, состояние. У вопросительных: конкретизация, избирательность, множество, обстоятельственные оттенки. У отрицательных: отсутствие признака, предмета, исключение качества, количества, времени, отрицательная оценка. У неопределенных: неизвестность, несущественность, неполнота охвата, оценка и т.д. у всех девяти разрядов местоименных слов. Также в параграфах, объединенных темой «Местоимение», широко представлены разные способы выражения близких значений (существительные, прилагательные, числительные, наречия). Помимо многообразия значений, в учебнике есть задания, направленные на развитие речи (конструирование, трансформация, создание связных текстов). Следует

результату, и, как следствие, повышает самоуважение. И наоборот, низкая самоэффективность, приводя к неудаче, снижает самоуважение.

Это утверждение, с одной стороны, подчеркивает необходимость создания ситуаций успеха для всех субъектов отношений, интеракций, а с другой стороны, свидетельствует о правомочности идеи о компенсаторных механизмах, направленных на нивелирование проблем, в данном случае, связанных с состоянием здоровья, и могущих стать препятствием для полноценной социализации личности. В связи с этим считаем необходимым отметить важность формирования социокультурной компетентности человека как личностной характеристики, которая будет являться необходимым условием «запуска» данного механизма и критерием *адекватного, оптимального, эффективного* процесса его реализации, то есть значимым дескриптором социализации.

Адаптация к условиям поликультурного общества, способность принимать групповые нормы, следовать им и при этом сохранять свою индивидуальность, возможность личностной и профессиональной самореализации, формирование образа жизни самодостаточной личности - всё это напрямую зависит от уровня социокультурной компетентности человека, обеспечивающей успешность его социализации в мультимире [9].

Феномен социокультурной компетентности достаточно часто рассматривается сквозь призму профессиональной подготовки. Ряд авторов делает акцент на формировании социокультурной компетентности (компетенции) обучающихся в организациях профессионального образования различного профиля, рассматривая данный феномен как составную часть профессионально-творческой подготовки студента высшей школы. Е.В.Дворак выделены и обоснованы педагогические условия становления данного феномена в современном профессиональном образовании, а также определено понятие «социокультурная компетентности студентов технического вуза» как интегративное свойство личности, которое характеризуется наличием толерантного и открытого отношения к представителям различных языковых сообществ, умением творчески подходить к выполнению своего дела, а также общим умением мобилизовать весь свой опыт и имеющиеся социокультурные знания для результативного решения конкретных профессиональных задач в ситуации межкультурного общения [3].

Социокультурная компетентность в современных педагогических исследованиях трактуется как интегративное свойство личности, характеризующее ее теоретическую и практическую готовность к социокультурной деятельности [4].

Понятие «социокультурная компетентность» определяется как качество личности, владеющей культурообразным способом социальной жизнедеятельности, обеспечивающее возможность решения социальных задач адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям [10].

Н.Г.Муравьёва предлагает следующее определение социокультурной компетенции: это интегративная характеристика личности, предполагающая наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающая способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве [6].

Введение. В соответствии с основными положениями гуманистической психологии высшими потребностями личности является потребность в самоактуализации и самореализации. Следовательно, важнейшим показателем уровня социального развития общества будет создание условий, гарантирующих всем категориям граждан право личностной, гражданской и профессиональной самореализации в соответствии с их способностями, интересами, потребностями; развитие возможностей и способностей каждого, как актуальных, так и потенциальных. Возможность личностной и профессиональной самореализации во многом зависит от уровня социокультурной компетентности человека.

Формулировка цели статьи. Обоснование положения о том, что социокультурная компетентность как личностная характеристика субъекта может явиться результатом успешной образовательной инклюзии.

Изложение основного материала статьи. Международные образовательные акты, стратегии развития российского образования во многом сегодня нацелены на реализацию права каждого человека на получение образования любого уровня и направленности, в том числе и людям, имеющим особые образовательные потребности, обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидам.

Цель реализации данной образовательной политики состоит, прежде всего, в создании условий для личностного развития каждого гражданина России, способного к развитию и саморазвитию, интегрированного в общество и активного созидателя этого общества, создании условий для обеспечения самоэффективности каждого.

Понятие «самоэффективность» было предложено А.Бандурой, и смысл его заключается в том, что успешный опыт деятельности накапливается человеком в виде представления о своей самоэффективности. А.Бандура отмечает, что с точки зрения теории социального научения, поведение человека есть результат непрерывной взаимной интерактивности когнитивных, поведенческих и внешних детерминант. Говоря о большом значении процессов саморегуляции личности, он считает, что люди сами являются главными агентами происходящих с ними изменений, они «сами отбирают, организуют и трансформируют стимулы, со всех сторон обрушивающиеся на них. Через самовырабатываемые побуждения и их последствия люди могут оказывать существенное влияние на свое поведение. То есть, другими словами, среди детерминант действий человека можно обнаружить и влияния, выработанные им самостоятельно [1].

Следовательно, описывая среду (в том числе и среду образовательную) как совокупность условий, возможностей и влияний (*по Ясвину*), мы можем высказать предположение о том, что именно самовлияние и является непременным условием, движущим фактором реализации возможностей. Тогда становится очевидной необходимость создания специфической окружающей среды, ресурсное наполнение которой может быть гарантом успешности личности в той или иной сфере.

По мнению А.Бандуры, люди, осознавая собственную эффективность в специфической для них ситуации, начинают прилагать больше усилий и дольше могут противостоять препятствиям, выдерживая неприятные для них переживания и враждебные обстоятельства. Связанная с ожиданием успеха высокая самоэффективность, считает он, как правило, приводит к хорошему

отметить и орфографический аспект, так как группировка правил написания местоименных слов основывается на словообразовании. Лингвометодический анализ школьного учебника, проведенный студентами, показал, что в учебном материале есть предпосылки для качественного языкового и речевого развития на уроках русского языка.

В целях формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе методической подготовки мы обращаем внимание на способность обучающихся устанавливать системные связи и отношения школьного учебного раздела или темы на материале одного, нескольких учебников разных предметных линий, а также разных лет издания. Задания подобного типа совершенствуют знания, приобретенные на таких учебных дисциплинах, как «Введение в языкознание», «Современный русский язык», «Практикум по орфографии и пунктуации», «Вопросы кодификации речевого общения» и др., и аналитико-синтетические умения в процессе работы с дидактическим материалом; дают возможность увидеть разные подходы авторских коллективов к подаче материала, его проработке. Результат работы может быть представлен в формате, избранном самостоятельно в зависимости от учебного материала: в виде таблицы, информационной карты, модели и т.д. Так, изучив и проанализировав раздел «Предлог» в учебнике «Русского языка» для 7 класса разных предметных линий, группа студентов свою работу оформила следующим образом. Приведем в качестве примера отдельный фрагмент. Для выполнения анализа были взяты три школьных учебника: Бабайцевой В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория и практика. 5-9 кл. М.: Дрофа, 2000 г. (далее – ШУ-1) , Ладыженской Т.А., Баранова М.Т. Русский язык. 7 класс. М.: Просвещение, 2012 г. (далее – ШУ-2), а также Разумовской М.М. Русский язык. 7 класс. М.: Дрофа, 2003 г. (далее – ШУ-3). «Нами было выявлено, что раздел «Предлог» имеет системные связи с другими частями речи (существительным, местоимением, числительным, наречием, деепричастием) и уровнями языка. Установление системных связей и отношений позволяет изучать раздел не изолированно, а с опорой на знания и умения, которые учащиеся уже имеют». Далее следует задание: «Оформите материалы в форме таблицы». Итогом обмена информацией между студенческими группами, а также ответы на контрольные вопросы преподавателя стала таблица 1, в которой студенты демонстрируют результаты совместной проделанной аналитической работы.

Системные связи и отношения раздела «Предлог».

Таблица 1

Разделы	ШУ-1	ШУ-2	ШУ-3
Система языка			
1) Морфология: понятие части речи, понятие служебной части речи, грамматические признаки, синтаксическая роль в предложении	1. Понятие о предлоге. 2. Производные и непроизводные предлоги. 3. Назначение предлогов в речи	1. Предлог как часть речи. 2. Производные и непроизводные предлоги. 3. Морфологический разбор предлогов. 4. Употребление предлогов	1. Предлог как часть речи. 2. Употребление предлогов
2) Лексика: однозначность и многозначность предлогов, синонимия предлогов, омонимия предлогов	Лексическое значение слов: пространственные, временные, дополнительные и т.д.	Лексическое значение слов: временные, причинные пространственные и т.д.	-
3) Словообразование: производность и непроизводность.	Происхождение предлогов: производные и непроизводные.	Происхождение предлогов: производные и непроизводные.	-
4) Синтаксис: связь управление в словосочетаниях	Словосочетания и предложно-падежное управление	Словосочетания и предложно-падежное управление	Словосочетания и предложно-падежное управление
5) Орфография: типы и виды орфограмм	Правописание производных предлогов	Слитное и раздельное написание производных предлогов.	Правописание предлогов.
Система речи			
1) Речь: владение языковыми нормами устной и письменной речи	Употребление предлогов в письменной и устной речи	Употребление предлогов в письменной и устной речи	Употребление предлогов в письменной и устной речи

Затем групповая работа студентов по анализу школьного раздела продолжается на материале формулировки понятия «предлог». Ориентировочной основой служит план «Анализ дефиниций», составленный в ходе выполнения заданий из пособия Блинова Г.И., Панова Б.Т. [1, с. 45-52]. Представим фрагмент самостоятельной работы как результат обсуждения темы на занятии.

Преподаватель. Рассмотрим три определения, которые предлагают авторы для изучения предлога как части речи, т.е. выделим основные признаки

развитию речевого дыхания положительно влияет на формирование речи и личности ребенка в целом.

Литература:

1. Алексеева М.М. Речевое развитие дошкольников: учеб. пособие. М.: Академия, 1998. 160 с.
2. Белякова Л.И. Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушением речи: метод. пособие. М.: Книголюб, 2005. 55 с.
3. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: кн. для логопеда. М.: Просвещение, 1996. 157 с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Владос, 2001. 112 с.
5. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М.: АПН РСФСР, 1956. 287 с.
6. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г.В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
7. Посохова М.А., Фатеева Н.М. Применение методики формирования речевого дыхания у детей с псевдобульбарной дизартрией. Здоровьесберегающие технологии в современном образовании: материалы Всеросс. научно-практич. конфер., Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 168-172.
8. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. М.: Метафора, 2006. 128 с.

Педагогика

УДК 371
378.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитательных систем Романова Галина Александровна
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ УСПЕШНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. В статье рассматривается сущность феномена социокультурной компетентности субъектов как результата эффективной образовательной инклюзии, что обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности, развивает способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве.

Ключевые слова: социокультурная компетентность; инклюзивное образование; люди с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article considers the essence of the phenomenon of socio-cultural competence of subjects as a result of effective educational inclusion, which provides a person active in socially meaningful individual and collaborative activities, develops the ability to interact effectively with other people and groups in a multicultural environment, initiates adaptive mechanisms in a constantly changing socio-cultural environment.

Keywords: sociocultural competence; inclusive education; people with disabilities.

структуры слова: отмечалось меньше ошибок в искажении звуков, опускании согласных звуков, замене и перестановке звуков, смешении звуков.

Сравнительный анализ полученных результатов проведенного исследования показал, что у детей с псевдобульбарной дизартрией в первой экспериментальной группе, где проводились и логопедические занятия, и дополнительно формирование речевого дыхания, отмечается более успешное выполнение речевых проб по сравнению со второй экспериментальной группой, где дополнительная работа по формированию речевого дыхания не проводилась.

Заключение. Полученные результаты позволяют отметить положительное влияние дополнительных коррекционных занятий по развитию речевого дыхания у детей с псевдобульбарной дизартрией на всю функциональную дыхательную систему в целом.

После проведенной коррекционной работы наблюдалась положительная динамика показателей речевого дыхания. Дети научились дифференцировать носовой и ротовой выдох. Речевой выдох стал более длительным, заметно уменьшилось количество дополнительных вдохов во время речи. Увеличилось количество слов, произносимых на одном выдохе. Воздушная струя стала целенаправленной, что способствовало улучшению звукопроизношения.

Кроме того, отмечаются положительные изменения в речевой моторике: нормализовался тонус в мышцах артикуляционного аппарата, движения органов артикуляции стали более четкими, точными, дифференцированными.

Данные результаты свидетельствуют о том, что дополнительные коррекционные занятия по развитию речевого дыхания в комплексе с логопедическими занятиями способствуют большей эффективности работы по преодолению псевдобульбарной дизартрии.

Выводы:

1. Выявлено, что показатели внешнего и речевого дыхания у детей 5–6 лет с псевдобульбарной дизартрией ниже, чем у детей с речевым развитием, соответствующим возрастной норме.
2. Определены основные направления коррекционной работы по развитию речевого дыхания у детей 5–6 лет с псевдобульбарной дизартрией.
3. Установлено, что после проведения дополнительных коррекционных занятий показатели речевого дыхания у детей первой экспериментальной группы повысились на 44% в сравнении с началом года и на 32% относительно второй экспериментальной группы, где эта коррекция не проводилась.
4. После дополнительной коррекционной работы по развитию дыхания показатели выполнения речевых проб у детей первой экспериментальной группы увеличились на больший процент, относительно показателей второй экспериментальной группы, и приблизились к показателям контрольной группы.
5. Показано, что формирование речевого дыхания способствует повышению эффективности коррекционной работы по преодолению псевдобульбарной дизартрии.

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование дыхательных методик для формирования речевого дыхания у детей 5-6 лет с нарушением речи положительно влияет на речевое развитие ребенка, повышает эффективность коррекционного обучения, направленного на преодоление псевдобульбарной дизартрии. Целенаправленная работа по

предлогов как особого морфологического класса (родовой признак и видовой признак).

Студенты. Определение в ШУ-1: «Предлог – это служебная часть речи» (родовой признак), «которая выражает зависимость существительных, числительных и местоимений от других слов в словосочетании и предложении» (видовой признак 1). «Назначение предлогов в языке – связывать самостоятельные слова в словосочетаниях и предложениях» (видовой признак 2) [Бабайцева 2000: 184]. То есть всего два видовых признака: зависимость других частей речи с помощью предлогов и функции предлогов в языке – связывать словосочетания и предложения.

Определение в ШУ-2: «Предлог – это служебная часть речи (родовой признак), которая выражает зависимость одних слов от других слов в словосочетании и предложении» (видовой признак 1). «Предлоги бывают простые и составные» (видовой признак), «производные и непроизводные» (видовой признак 2). «Предлоги выражают различные отношения, например: временные (*приехать под вечер*), причинные (*не приехать из-за болезни*), пространственные (*приехать в город*), целевые (*приехать для переговоров*) и др. (видовой признак 3)» [Ладыженская 1997: 109]. В данном определении видовых признака четыре: 1) зависимость частей речи между собой; 2) структура предлогов; 3) происхождение и 4) значение предлогов.

Определение в ШУ – 3: «Предлог – это служебные слова» (родовой признак), «указывающие на различные грамматические отношения между словами в словосочетании и предложении» (видовой признак 1). «Предлоги не изменяются» (видовой признак 2) «и не являются членами предложения» (видовой признак 3). «Предлоги бывают производные и непроизводные» (видовой признак 4). «Непроизводные предлоги образуют небольшую группу: без, от, для, за и др. Производных предлогов гораздо больше. Они образуются посредством перехода знаменательных слов в служебные» [Разумовская 2003: 126].

Сопоставляя данные определения, можно сказать, что каждый авторский коллектив дает определение понятия предлога по-своему, хотя все определения по структуре родо-видовые. В ШУ-1 и ШУ-2 предлог определяется как служебная часть речи. В ШУ-3 предлог выступает как служебное слово, то есть родовой признак понятия «служебное слово» не является синонимом к понятию часть речи, и, следовательно, он не может раскрывать сущность предлога как служебной части речи, а соответственно, относить их к определенному морфологическому классу слов. Мы считаем некорректным введение понятие «служебное слово» в качестве родового признака. По полноте выделяемых признаков определения имеют разный объем: от 2 видовых признаков (ШУ-1) до 4 (ШУ-2, ШУ-3).

Впоследствии под руководством преподавателя студентами обобщены и систематизированы существенные признаки понятия «предлог» и представлены в табличной форме (см. табл. 2).

Объем понятия предлога в школьных учебниках.

Таблица 2

Учебник	Признаки	
	Родовой	**Видовой**
ШУ-1	Служебная часть речи	1. Выражает зависимость частей речи. 2. Связь предлогов в языке – связывать слова в словосочетании и предложении
ШУ-2	Служебная часть речи	1. Выражает зависимость частей речи. 2. Структура предлогов. 3. Происхождение. 4. Значение предлогов
ШУ-3	Служебные слова	1. Указывает на грамматические признаки между словами в словосочетании и предложении. 2. Неизменяемость предлогов. 3. Не является членом предложения. 4. Происхождение

После составления таблицы студентам необходимо сформулировать выводы: «Если соотносить определения с базовым понятием «часть речи» (грамматическое значение, морфологические признаки и синтаксическая роль), то по структуре они должны быть трехчастные. В ШУ-1 и ШУ-3 определение по структуре состоит из трех частей: отнесение предлога к служебной части речи; морфологические признаки; синтаксическая роль. В ШУ-2 определение состоит из двух частей: предлог относится к служебной части речи; морфологические признаки. На наш взгляд, конструирование понятия предлога должно отражать все его видовые признаки. Итак, дефиниционный анализ показал, что:

1. Определения имеют разную структуру, двухчастную и трехчастную. Наличие разной структуры не всегда соответствует трем базовым признакам понятия «часть речи» в школьном курсе морфологии и не дает возможности сформировать у учащихся аналитико-синтетические умения и навыки при разборе предлога как части речи.

2. Не все авторы относят предлоги к служебным частям речи. Так, М.М. Разумовская относит предлоги к служебным словам *(это термин-дублет – прим. С. Карамышевой)*, что не соответствует лингвистической теории по морфологии, когда любой морфологический класс соотносится с понятием «часть речи».

3. По количеству существенных признаков, позволяющих отличать предлоги от других частей речи, авторские определения отличаются. Наиболее полное определение, отражающее современные взгляды русистов на морфологическую природу предлога, дано в учебнике В.В. Бабайцевой.

Таким образом, мы можем констатировать, что в школьных учебниках теоретические знания представлены неодинаково. Количество существенных признаков предлога как служебной части речи различны, поэтому, считаем

целенаправленность, что важно для формирования звукопроизношения у детей, особенно с псевдобульбарной дизартрией.

Одной из задач коррекционной работы по формированию речевого дыхания является развитие диафрагмального типа дыхания.

Известно, что при речевом развитии вырабатывается специфический "речевой" механизм дыхания, а, следовательно, и специфические "речевые" движения диафрагмы. В процессе устной речи диафрагма многократно производит тонко дифференцированные движения вдоха и выдоха, причем колебательные движения идут на фоне общего непрекращающегося выдоха. При каждом звуке речи диафрагма модулирует с определенной амплитудой и тем самым дублирует артикуляцию речевых эффектов (губ, языка, глотки, гортани). Центральные механизмы четко регулируют и координируют движения диафрагмы в процессе речевого выдоха.

У детей дошкольного возраста ритм дыхания непостоянный: вдох может быть короче выдоха, или вдох и выдох одинаковы. При физическом напряжении, а также при волнении частота дыхательных движений резко увеличивается. Лишь постепенно с возрастом у ребенка устанавливается правильное равномерное дыхание. У здоровых детей 4-6-ти летнего возраста, не имеющих речевой патологии, грудобрюшное речевое дыхание находится в стадии интенсивного формирования. Простые речевые задачи реализуются на фоне сформированного речевого выдоха.

Результаты проведенного исследования показали, что до начала работы у детей с псевдобульбарной дизартрией отмечался ключичный тип дыхания, в ходе дополнительной коррекционной работы по развитию речевого дыхания у 70% детей первой экспериментальной группы постепенно сформировался диафрагмальный тип дыхания, как наиболее физиологичный и оптимальный для нормального голосообразования.

При обследовании состояния речевой функции в начале года было установлено, что наиболее слабой ее стороной у детей с псевдобульбарной дизартрией является сенсомоторная: страдает фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение и звуконаполняемость слова. Проведенные нами исследования подтверждают наличие фонетико-фонематического нарушения речи у детей с псевдобульбарной дизартрией.

Анализ результатов исследования речевой функции детей обследуемых групп показал, что в конце года успешность выполнения речевых проб значительно повысилась в первой экспериментальной группе по сравнению во второй. У детей первой экспериментальной группы показатель звукопроизношения повысился на 21%, в начале года он составлял 50%, в конце года увеличился до 71%. Во второй экспериментальной группе, в которой проводились только логопедические занятия, показатели звукопроизношения изменились незначительно (с 49 до 54%). Фонематическое восприятие у детей первой экспериментальной группы также улучшилось с 53 до 66%. При обследовании фонематического восприятия, фонематического анализа дети значительно меньше допускали ошибок, могли определить позицию звука в слове, наличие или отсутствие заданного звука. Обследование артикуляционной моторики показало нормализацию тонуса мышц языка, повышение точности, последовательности, переключаемости движений органов артикуляционного аппарата. Улучшились показатели звукобуквенной

Таблица 1

Результаты исследования показателей дыхания у детей обследуемых групп

Группы обследуемых детей	МОД (M ± m) л		ЖЕЛ (M ± m) л	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Экспериментальная группа 1 (n=52)	2,8±0,02	3,3±0,04	1,05±0,03	1,27±0,02
Экспериментальная группа 2 (n=49)	2,8±0,03	2,9±0,04	1,04±0,03	1,09±0,02
Контрольная группа (n=34)	3,2±0,05	3,5±0,06	1,3±0,01	1,37±0,02

Примечание: p<0,05.

Увеличение значений показателей внешнего дыхания в первой экспериментальной группе повлияло на функцию речевого дыхания. Так показатель речевого дыхания у детей первой экспериментальной группы повысился на 44% (40% в начале года и 84% в конце года), во второй экспериментальной группе этот показатель возрос всего на 9% (от 43 до 52%).

Полученные данные свидетельствуют, что показатели жизненной емкости легких у детей с псевдобульбарной дизартрией обследованных групп намного ниже, чем у детей контрольной группы с нормальным речевым развитием, поэтому объем воздуха в легких у детей с псевдобульбарной дизартрией недостаточный для речевого выдоха. Детям приходится постоянно добирать воздух во время речи, появляются судорожные вдохи, наблюдается длительный латентный период между фазами дыхания, голосообразованием и артикулированием.

После дополнительной коррекционной работы в конце года у детей первой экспериментальной группы повышение значений показателей внешнего дыхания увеличило дыхательные объемы легких, и в результате этого сформировался длительный речевой выдох, достаточный для произнесения синтагмы. Дыхание стало более глубоким и ритмичным по сравнению с показателями начала года, когда отмечалось поверхностное дыхание.

Кроме того, можно отметить, что до начала коррекционной работы у детей с псевдобульбарной дизартрией наблюдалось расстройство координации между дыханием и фонацией, дыхание не регулировалось смысловым содержанием речи, дети постоянно добирали воздух, часто говорили на вдохе.

После дополнительной коррекции в первой экспериментальной группе в результате формирования речевого дыхания дети стали дифференцировать носовой и ротовой вдох и выдох, увеличилась сила воздушной струи, ее

необходимым уточнить и дополнить теоретические сведения раздела «Предлог» следующим образом: 1. Дать полное определение предлога, учитывая все видовые признаки. 2. Ввести материал о системных связях и отношениях раздела с другими разделами и уровнями языка (см. табл. 1)».

Постепенно в процессе обучения методике преподавания русского языка приемы интерпретации и оценки дефиниций языковых понятий, отобранных в качестве объектов изучения и освоения учащимися, способствуют накоплению опыта работы с учебной информацией школьной книги. Обобщение и систематизация воспроизводимых предметных знаний развивают научное мышление, совершенствуют аналитико-синтетические и коммуникативные умения у студентов-филологов.

Идея о развитии профессиональной компетенции заложена и в интеграции методической и историко-лингвистических дисциплин (диалектология, старославянский язык и др.). Проявление междисциплинарных связей наблюдается чаще всего при овладении методикой лексики, словообразования, морфологии, орфографии, где исторический комментарий учебного материала школьных учебников органически вплетается в систему обучения учащихся. Знания по истории языка служат базой для совершенствования языковых и речевых умений, так как комментарий является одним из основных педагогических жанров. Становлению профессиональных коммуникативно-речевых умений способствуют и другие межпредметные связи. Так, взаимодействие методики русского языка и курсов «Стилистика», «Культура речи» положительно влияет на формирование профессиональной речи будущих специалистов. Как правило, эти связи раскрываются в процессе проведения практических занятий, которые организуются как обучение речевой деятельности. Например, при подготовке развернутого конспекта урока студент создает текст, состоящий из ряда учебно-речевых ситуаций. Соблюдение условий для каждой конкретной учебно-речевой ситуации свидетельствует об уровне подготовки как в области методики, так и культуры речи. Используя в вузовской практике прием имитации уроков или фрагментов, мы тем самым создает реальные условия для работы над педагогическими жанрами речи в структуре уроков различного типа (этикетные жанры, реплики, анализ ошибок, отзыв и т.д.) и, как следствие, формируем культуру профессиональной речи.

Большие возможности для осуществления интеграции имеет педагогическая практика, при проведении которой у студентов происходит трансформация предметных знаний и умений в инструмент профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, связь общетеоретических и эмпирических знаний, полученных в ходе изучения лингвистических дисциплин и методики обучения русскому языку, способствует формированию профессиональных знаний и умений, развитию индивидуальных способностей и личного опыта обучаемых, формирует у студентов целостное надпредметное мировоззрение, а значит, отвечает современным требованиям, предъявляемым к качеству подготовки будущего специалиста образовательной системы.

Литература:

1. Блинов Г.И., Панов Б.Т. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1986. 224 с.

2. Карамышева С.Н. Технологии и методики обучения русскому языку: учеб.-метод. комплекс дисциплины. – Иркутск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. 72 с.

3. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. 494 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс] / http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (дата обращения 16 апреля 2016 г.).

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Квашнина Елена Владимировна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВУШЕК СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье дано теоретическое обоснование содержания программы по физической культуре с учетом гендерных особенностей девушек старших классов. Структура программы представлена в виде блоков, даны методические указания по ее применению. Предложенная программа предусматривает формирование основных компонентов физической культуры личности.

Ключевые слова: физическая культура, программа, девушки старших классов, гендерные особенности.

Annotation. The article gives a theoretical justification for the content of the program on physical training with gender-sensitive girls high school. The program structure is presented in the form of blocks, given methodological guidance on its application. The proposed program provides for the formation of the basic components of physical culture of the person.

Keywords: physical training program, high school girls, gender-sensitive.

Введение. Изучение процесса формирования физической культуры девушек старших классов с учетом особенностей состояния здоровья, культурного развития, стиля жизни и поведения учениц является одним из эффективных средств совершенствования организации физкультурного образования подрастающего поколения. Как считает А. Г. Комков, разработка и совершенствование программ по физической культуре будут оптимальными, только на основе объективных показателей, характеризующих уровень физической культуры девушек [2].

В связи с этим в результате проведенного нами исследования выявлены условия повышения эффективности учебного процесса, достижения необходимых результатов образования, а также самореализации девушек. Данные условия стали основой разработки и внедрения теоретической и вариативной частей программы по физической культуре в процесс

Первый этап – подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания; второй – обучение приемам дыхательной гимнастики, осуществляется дальнейшее развитие грудобрюшного типа дыхания, развитие подвижности диафрагмальной мышцы, увеличение объема вдыхаемого воздуха; на третьем этапе осуществляется развитие фонационного (озвученного) выдоха; четвертый этап методики – развитие речевого дыхания, детей обучают в процессе выдоха произносить последовательно сначала слоги, отдельные слова, затем фразы из 2-х, а далее из 3–4-х слов, а также рифмованные строки, т. е. по мере усвоения упражнений речевые задачи усложняются; пятый этап – развитие речевого дыхания осуществляется при реализации усложненных речевых задач. Дети обучаются произнесению прозаических текстов, состоящих из 3–4-х коротких фраз, правильно используя речевое дыхание.

Все дыхательные движения в данной методике реализуются одновременно с выполнением двигательных упражнений, рекомендованных методикой парадоксальной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой [8].

Статистический анализ полученных данных выполнен с помощью традиционных методов вариационной статистики. Для оценки межгрупповых различий применяли парный t – критерий Стьюдента. Достоверными считались результаты при $p<0,05$.

Результаты и их обсуждение. Проведенные исследования позволили выявить, что показатели внешнего и речевого дыхания у детей 5–6 лет с псевдобульбарной дизартрией ниже, чем у детей с речевым развитием, соответствующим возрастной норме.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что после проведенной работы по формированию речевого дыхания у детей первой экспериментальной группы значения показателей, как внешнего дыхания, так и речевого заметно возросли. Так жизненная емкость легких у детей первой экспериментальной группы увеличилась на 12% (в начале года ЖЕЛ составила 80% по сравнению с ДЖЕЛ, в конце года – 92%), тогда как у детей второй экспериментальной группы значения показателя ЖЕЛ возросли лишь на 2% (табл. 1).

Показатель минутного объема дыхания к концу года у детей первой экспериментальной группы после проведенной работы по развитию речевого дыхания также увеличился по сравнению со второй экспериментальной группой (табл. 1).

Под речевым дыханием понимается способность человека в процессе высказывания своевременно производить короткий, достаточно глубокий вдох и рационально расходовать воздух при выдохе. Характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому программированию, а значит - семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению высказывания [1, 3, 4]. Правильное речевое дыхание дает возможность при меньшей затрате мышечной энергии речевого аппарата добиваться максимума звучности, более экономно расходовать воздух.

При псевдобульбарной форме дизартрии практически всегда страдает дыхательная функция. При этом речевое дыхание сформировано недостаточно, жизненная емкость легких снижена, речевой выдох более короткий, чем вдох, сила выдоха недостаточна [2].

Формирование речевого дыхания и коррекция псевдобульбарной дизартрии – это неотъемлемые составляющие успешного развития детей с речевой патологией [7]. Фактически работа по развитию речевого дыхания включена во все комплексные системы коррекционной работы при дизартрии и является одним из главных направлений в ходе коррекции псевдобульбарной дизартрии [3, 6].

Цель работы – изучение особенностей формирования речевого дыхания у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией с использованием дыхательных методик.

Материал и методы исследования. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 90 «Крепыш» г. Тюмени. Данные получены за период с 2012 по 2015 гг. На основе добровольного письменного согласия и с соблюдением основных норм биоэтики (в соответствии с принципами Хельсинской декларации) было обследовано 135 детей в возрасте 5-6 лет (старший дошкольный возраст). Выделены три группы. Контрольная группа – дети с речевым развитием, соответствующим возрасту. Две экспериментальные группы детей с речевым заключением – псевдобульбарная дизартрия: группа 1 – дети, получавшие логопедическую коррекцию и дополнительные занятия по формированию речевого дыхания; группа 2 – дети, получавшие только логопедическую коррекцию. Исследование проводилось дважды: до речевой коррекции (в начале года) и после речевой коррекции с целью анализа эффективности проведенной работы (в конце года).

Использовались методы исследования показателей внешнего дыхания: жизненная емкость легких (ЖЕЛ), минутный объем дыхания (МОД) с помощью прибора «Спирограф микропроцессорный портативный СМП-21/01-«Р-Д».

Методика обследования речевого дыхания Е.Ф. Архиповой с элементами методики А.И. Максакова для определения типа физиологического дыхания, умения дифференцировать ротовое и носовое дыхание, целенаправленности и силы воздушной струи, длительности внеречевого выдоха, особенностей фонационного дыхания.

Для обследования речи применялась методика с балльно-уровневой системой оценки и речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой, Р.Е. Левиной, О.Б. Иншаковой, А.К. Марковой [6].

Методика коррекционной работы по развитию речевого дыхания у детей с псевдобульбарной формой дизартрии включала пять этапов [2].

физического воспитания девушек старших классов в объеме 34 и 26 часов соответственно.

Формулировка цели статьи. Разработка содержания и структуры теоретической и вариативной частей основывалась на современных взглядах и принципах, принятых в педагогике, к которым следует отнести следующие:

а) системно-ценностный подход, основа которого состоит в понимании формирования культуры жизнедеятельности как целостного, интегрированного явления, развивающегося в единстве упорядоченности множества элементов и структурных оснований;

б) личностно-ориентированный подход, позволяющий наполнить формирование культуры жизнедеятельности личности мотивационно-потребностным смыслом;

в) образовательный, который позволяет формировать отношение учащихся к здоровью, его потенциалу на основе освоения знаний;

г) деятельностный подход, предусматривающий включение каждого занимающегося в двигательную деятельность и формирование здорового образа жизни.

При подготовке программы учтены общепринятые методологические подходы к передаче социального опыта, включающие в себя три подсистемы, интегрирующие содержание всех видов занятий:

– информационную, обеспечивающую передачу совокупности знаний;

– мотивационную, формирующую отношения, потребности, цели, планы личности;

– операционную, обеспечивающую формирование умений, навыков и способов действий.

При разработке программы реализован технологический подход в совершенствовании и организации физического воспитания старшеклассниц, связанный с применением мониторинга физического здоровья и двигательной подготовленности. Технологический подход в учебно-воспитательном процессе обуславливает выявление критериев оценки, комплекса показателей и отслеживание происходящих изменений, а также предусматривает объективный и однозначный контроль степени достижения цели [3].

В процессе физкультурного образования нами обоснованы и применены средства, методы, формы и содержание учебной программы по физической культуре девушек старших классов с учетом не только их индивидуальных и возрастных особенностей, но и гендерных.

Под «гендером» понимается социальный пол человека, формируемый в процессе социализации личности и включающий в себя психологические, социальные и культурные отличия между мужчинами и женщинами, а соответствующие свойства и отношения принято называть гендерными. Смысл введения гендера заключается в отрицании биодетерменизма для объяснения психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами [7].

Различия между юношами и девушками были учтены нами в процессе внедрения программы по физической культуре в учебный процесс общеобразовательной школы по показателям, характеризующим физкультурно-спортивные мотивы, потребности и интересы, типы и виды физической активности, приобщенность к физкультурно-спортивной деятельности, объем физической нагрузки.

Изложение основного материала статьи. Разработанная программа по физической культуре для девушек старших классов включает в себя четыре взаимосвязанных блока: проективный, содержательный, процессуальный и контрольно-учетный (рисунок 1).



Рисунок 1. Структура программы по физической культуре девушек старших классов

Такая структура программы более целесообразна, так как определяет все элементы формирования физической культуры личности и учитывает принцип концептуального единства.

Проективный блок характеризует цель, задачи, особенности планирования процесса физического воспитания старшеклассниц.

Цель образования по предмету «физическая культура» – научить девушек формам и методам активного (деятельностного) использования ценностей физической культуры для формирования и совершенствования своего физического, духовного и нравственного здоровья.

Задачи: 1 Формирование общественных и личностных представлений о престижности высокого уровня здоровья и разносторонней физической подготовленности, укрепление здоровья, содействию нормальному физическому развитию.

2 Формирование теоретико-методических знаний о закономерностях двигательной активности, спортивной тренировки, значении занятий физической культурой.

3 Расширение двигательного опыта посредством овладения модернизированными комплексами упражнений, различными видами оздоровительной гимнастики (аэробика, каланнетика, йога, ушу, цигун, корригирующая гимнастика, танец) с учетом индивидуальных особенностей, мотивов, потребностей и интересов девушек.

УДК 76.3:612.66; 591.139

аспирант кафедры дефектологии и
возрастной физиологии Посохова Марина Анатольевна
Институт психологии и педагогики Федерального
государственного автономного учреждения высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры
дефектологии и возрастной физиологии Фатеева Надежда Михайловна
Институт психологии и педагогики Федерального
государственного автономного учреждения высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ДЫХАТЕЛЬНЫХ МЕТОДИК

Аннотация. В работе представлены результаты изучения особенностей формирования речевого дыхания у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией с использованием дыхательных методик. Выявлено положительное влияние развития внешнего дыхания на формирование речи и личности ребенка в целом.

Ключевые слова: внешнее дыхание, речевое дыхание, нарушение речи, дошкольники.

Annotation. This study presents special features of speech breathing development in preschool children with pseudobulbar dysarthria by means of breathing techniques. It was found that the development of external breathing positively effects on speech development and on the overall development of individuals.

Keywords: external respiration, speech breathing, speech disorders, pre-school children.

Введение. Исследований, посвященных особенностям дыхательной функции у детей с нарушениями речи немного. При этом категория детей с нарушениями речи в настоящее время имеет тенденцию к увеличению. Одной из наиболее распространенных патологий речевой функции является дизартрия, а именно – псевдобульбарная форма. Все это диктует необходимость поиска механизмов, позволяющих изменить сложившуюся ситуацию.

Основными признаками дизартрии являются дефекты звукопроизношения и голоса, сочетающиеся с нарушениями речевой, прежде всего, артикуляционной моторики и речевого дыхания.

Дыхание входит в сложную функциональную речевую систему. Периферические органы слуха, дыхания, голоса, артикуляции неразрывно связаны и взаимодействуют между собой на разных уровнях под контролем ЦНС. Каждый из органов речи имеет свою функцию. По мнению А.Р. Лурия, нарушение одной из них отразится на деятельности остальных органов. Поэтому так важна роль дыхания как «пускового механизма» в начале постановки звукопроизношения, голосоподачи, голосоведения в логопедической практике [5].

Семья – это тот социальный институт, в котором формируется отношение к работе, к профессиональной деятельности. У каждого взрослого есть свое представление о работе, которое мы, порой сами того не замечая, передаём ребенку. Если родители (законные представители) относятся к работе как к значимой части собственной жизни, рассматривают ее как средство самореализации и самовыражения, то ребёнок с раннего детства усваивает, что удовлетворенность жизнью напрямую связана с работой, и наоборот.

Основной упор в работе по ранней профориентации делается на детей старшего дошкольного возраста, но уже в средних группах проводятся первые занятия по знакомству с профессиями.

Встречи с представителями разных профессий, концерты и поздравления работников завода (предприятия), на котором работают родители воспитанников, в честь 8 марта, 23 февраля, Дня Победы - эти события оставляют яркие и радостные впечатления в жизни дошкольников. Занятия, в которых сочетаются различные виды искусства оказывают большое влияние на чувства и сознание детей. Так, традиционное мероприятие - День открытых дверей на Шадринском автоагрегатном заводе, на котором родители имеют возможность познакомить детей со своим рабочим местом, показать результат своего труда, становится настоящим праздником как для детей, так и для родителей.

Выводы. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что ранняя профориентация позволяет повысить интерес у ребёнка к своим психологическим качествам и их развитию. Только взаимодействие ДОО и семьи поможет сформировать у ребенка эмоциональное отношение к профессиональному миру, предоставляя ему возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности.

Таким образом, раннее трудовое воспитание и профориентация является одной из ступенек на пути к успешности во взрослой жизни.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012 г. – 31 декабря.

2. Постановление Минтруда РФ «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» от 27 сентября 1996 г. № 1. URL: http://zakonbase.ru/content/base/19378.

3. Куцакова Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 128 с.

4. Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации: Методическое пособие / Сост. Т.В. Пасечникова. – Самара: Изд-во ЦПО, 2013. – 45 с.

5. Ранняя профориентация дошкольников: Пособие по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с промышленными предприятиями города Пензы / Авт.- сост.: Ежова Л.В., Зерова С. В., Поршнева И.О. и др. – Пенза, 2014. – 103 с.

4 Формирование представлений о современных оздоровительных системах, их содержании и применении, о роли и способах использования психомоторных и психосоматических факторов.

5 Развитие кондиционных и координационных способностей.

6 Воспитание потребности и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями, сознательно применять их в целях отдыха, тренировки, повышения работоспособности и укрепления здоровья.

7 Содействие воспитанию нравственных и волевых качеств, развитию психических процессов и свойств личности.

Планирование учебной работы по физическому воспитанию представлено теоретической, базовой и вариативной частями (таблица 1).

Таблица 1

Годовой план распределения учебного материала по физической культуре для девушек 10-11 классов

№	Разделы программы	Общее кол-во часов	Полугодия	
			I	II
1	**Теоретическая часть**	**34**	**16**	**18**
2	**Базовая часть**	**42**	**26**	**16**
2.1	Гимнастика	8	6	2
2.2	Спортивные игры	14	14	
2.3	Легкая атлетика	12	6	6
2.4	Плавание	8	—	8
3	**Вариативная часть**	**26**	**6**	**20**
3.1	Современный танец	10	—	10
3.2	Аэробика	10	—	10
3.3	Оздоровительные системы Востока	6	6	—
	Итого:	**102**	**48**	**54**

Теоретическая часть программы формирует знания не только о закономерностях двигательной активности, спортивной тренировки и значении занятий физической культурой, но и дает представления о современных оздоровительных системах, их содержании и применении, о роли и способах использования психомоторных и психосоматических факторов и повышает интерес к занятиям физической культурой.

Базовая часть рекомендована Комплексной программой физического воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы [4]. Вариативная часть опирается на базовый компонент, дополняя и расширяя его, одновременно с этим учитывая индивидуальные и гендерные особенности учениц. Вариативный компонент направлен на стимулирование самостоятельности школьниц средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля.

Как указывает Л. И. Лубышева, вариативность содержания и многообразие форм позволяют организовывать физическую активность учениц

сообразно с их ценностными ориентациями, интересами и потребностями в сфере физической культуры [5], а также с учетом их гендерных особенностей.

Применение разработанной программы предполагает возможность выбора адекватных средств физического совершенствования, укрепления здоровья и культурного развития, выработки индивидуального стиля в осуществлении двигательной деятельности. Программой предусмотрены не только теоретические и практические сведения, но и самостоятельные задания по составлению индивидуальной программы занятий, что позволяет, в конечном счете, повысить интерес и сформировать устойчивую потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями.

Содержательный блок представлен теоретической частью, разработанной с учетом интересов, потребностей, гендерных особенностей девушек, в соответствии с экзаменационными требованиями по физической культуре и в сочетании с содержанием физкультурно-спортивной деятельности. Интеллектуальный компонент реализуется, в основном, через лекционные занятия в форме урока (один раз в неделю) с элементами диалога, дискуссий, бесед. Предусмотрены практические и контрольные задания. Практические семинары направлены на освоение методов самоконтроля, самооценки состояния здоровья, фигуры, результатов активности, составление индивидуальных самостоятельных занятий. Контрольный урок предполагает проверку усвоенных старшеклассницами знаний в области физической культуры и спорта. Тематический план, включающий 20 тем с изложением обязательного минимума содержания образования, представлен в таблице 2.

Таким образом, знания являются определяющим фактором и главной гарантией высокого качества учебной работы, непременным условием эффективности всего процесса физического воспитания старшеклассниц и успешного формирования физической культуры личности.

Содержание физкультурной деятельности является определяющим для приобщения человека к ценностям физической культуры [6], а значит и становления физической культуры личности.

2. Технология исследовательской деятельности (А.И. Савенков, Н.А. Короткова).

Исследовательская деятельность – это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения.

Для исследовательской деятельности выбраются доступные и интересные детям старшего дошкольного возраста типы исследования:

• опыты (экспериментирование) – освоение причинно-следственных связей и отношений;

• коллекционирование (классификационная работа) – освоение родо-видовых отношений.

3. *Педагогическая технология организации сюжетно-ролевых игр* (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко).

Ведущий вид деятельности для ребенка - это игра. В дошкольный период она является основным фактором развития психических и познавательных процессов ребенка. На занятиях и в свободной деятельности мы формируем знания, развиваем интерес к различным профессиям через игру и игровые приемы, ненавязчиво нацеливая воспитанников на будущую профессию.

Дети в играх подражают взрослым и воспроизводят их действия Ярко выраженная склонность детей к определенным ролям, играм, видам труда или другой деятельности свидетельствует о первых проявлениях "профессиональной направленности" в развитии личности ребенка.

Большую роль в формировании представлений дошкольников о профессиональной деятельности взрослых играют сюжетно-ролевые игры проссионально-ориентированной направленности. Игры группируются с учетом сезонного труда, профессионального праздника. В группе существует уголок сюжетно-ролевых игр, собранных и оформленных в соответствии с возрастом детей.

4. *Технология интегрированного обучения* (Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, О.А Скоролупова) является для дошкольных учреждений своего рода инновационной. В рамках работы по данным технологиям следует установить тесное сотрудничество с предприятиями города. Благодаря чему воспитанники ДОО знакомятся с деятельностью завода, узнают о разных профессиях, в том числе своих родителей, работников завода. Дети посещают музей боевой и трудовой славы, узнают о заводских династиях… [5].

Неоценимую помощь в работе именно этого направления - приобщение детей к труду и знакомство с профессиями оказывают родители. Именно родители лучше чувствуют и знают своего ребенка, наблюдают его характер, привычки и интересы в течение многих лет. Приобщая детей к труду и знакомя с профессиями, нужно учитывать в первую очередь интересы ребенка, его склонности, способности, желания, состояние здоровья, а также семейные традиции.

Как правило, в своём будущем выборе, дети, зачастую, ориентируются на профессии родственников. Всем нам известны примеры трудовых династий, когда несколько поколений одной семьи работают по одной специальности, и случаи, когда кто-то становится «учителем, как мама» или «водителем, как папа».

отношением к труду, формировать представления о том, что профессии появились в ответ на потребности людей (нужно довести груз, приготовить обед). М.В. Крулехт и В.И. Логинова делают упор на формирование представлений о содержании труда, о продуктах деятельности людей различных профессий, на воспитание уважения к труду. Многие педагоги, такие как Н.Е. Веракса и Т.С. Комарова, рекомендуют знакомить детей с видами труда, наиболее распространенными в конкретной местности [4].

Для реализации работы по ранней профориентации дошкольников мы предлагаем следующие направления:

1. Технологическое, дидактическое и информационное обеспечение ранней профориентации дошкольников.
2. Совместная работа с родителями по профориентации дошкольников.
3. Кадровое обеспечение ранней профориентации дошкольников.
4. Сетевое взаимодействие с учреждениями общего образования по ранней профориентации дошкольников.
5. Социальное партнерство с организациями и предприятиями города (села) по ранней профориентации дошкольников.

Для того чтобы воспитать у детей уважительное отношение к труду, важно обогащать их представления о разных видах профессий взрослых, о роли труда в жизни людей, о результатах труда, о мотивах, которые движут людьми в процессе труда. Дети дошкольного возраста способны осознавать сущность деятельности взрослых, цели их труда и способы достижения результата [4].

Таким образом, формирование представлений дошкольников о мире труда и профессий – это актуальный процесс в современном мире, который мы, педагоги, строим с учѐтом современных образовательных технологий:

1. Технология проектной деятельности (Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова).

Проектная деятельность – это деятельность с определенной целью, по определенному плану для решения поисковых, исследовательских, практических задач, в данном случае, по профориентационному направлению содержания образования. В рамках данных технологий реализуются такие проекты как «Мир профессий», «Профессии моих родителей».

В этих детско-родительских проектах, оформленных родителями и детьми, мамы и папы (законные представители) рассказывают понятным для детей языком о своих профессиях, помещают свои фотографии на рабочем месте, делают подборку стихов и песен о своей профессии. Показывая оформленные альбомы в детском саду, дети гордятся своими родными. В ходе данных проектов также организовываются "Встречи с интересными людьми", к проведению которых привлекаются родители, которые в форме диалога с детьми рассказывают о своих профессиях.

Благодаря тематическим экскурсиям, которые проводятся во время проектов, детям предоставляется возможность наблюдать за работой продавца, кассира, музыканта и т. д., что позволяет получать конкретные представления о функциях, которые они выполняют, о специфике определенной работы. Во время экскурсий наблюдения дополняются художественным словом, рассказом. После экскурсии, рассматривая фотоальбомы, дети обмениваются впечатлениями, вспоминают увиденное, что очень важно для психического и речевого развития. Свои впечатления дети отражают в рисунках, лепке и игре.

Таблица 2

Тематический план теоретической части программы по физической культуре девушек 10-11 классов

№№ уроков	**Тема**	**Обязательный минимум содержания**
1-2	Здоровье девушек в системе общекультурных ценностей	Практическая работа «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
3-4	Физическая культура личности как составная часть общей культуры человека	Понятия «физическая культура», «физическая культура личности». Особенности и компоненты физической культуры личности. Физическая культура как часть общей культуры
5-6	Влияние занятий физической культурой матери на особенности здоровья и физического развития детей	Наследственность. Физические упражнения для женщин во время беременности. Негативные последствия пренебрежительного отношения будущей матери к своему здоровью. Сравнительный анализ средств физической активности, используемых детьми разного пола
7-8	Вредные привычки в структуре образа жизни современной девушки	Идеалы, культурные ценности общества. Влияние вредных привычек на организм девушек. Профилактика вредных привычек средствами физической культуры
9-10	Формы физической культуры, используемые в организации культурного досуга и здорового образа жизни девушек	Туризм, виды и разновидности туризма. Занятия в спортивных секциях, группах общественной подготовки. Самостоятельные занятия девушек физическими упражнениями
11-12	Характеристика занятий ОФП – общей физической подготовкой	Типы тренировочных занятий. Основные части занятий, их содержание. Тренировочные этапы
13-14	Планирование и содержание самостоятельных занятий по общей физической подготовке	Определение ОФП. Задачи, решаемые в процессе ОФП. Планирование основных элементов организации тренировочного процесса
15-16	Индивидуальные	Содержание и направленность

	самостоятельные занятия по физической культуре	форм самостоятельных занятий физическими упражнениями. Планирование режима дня с учетом занятий
17-18	Методы контроля функционального состояния организма девушек	Характеристика методов контроля
№№ уроков	**Тема**	**Обязательный минимум содержания**
19-20	Индивидуальный контроль. Физическая подготовленность девушек	Самочувствие. Динамика физической работоспособности. Характер и особенности ночного сна. Тестирование
21-22	Дневник самонаблюдения	Основные разделы дневника
23-24	Работоспособность и способы ее регулирования	Динамика работоспособности. Регулирование динамики работоспособности средствами физической культуры
25-26	Современные системы занятий по коррекции телосложения	Бодибилдинг. Аэробика. Функциональная тренировка. Аква-аэробика. Спортивные танцы. Современная хореография. Пилатес
27-28	Основные формы занятий и комплексы упражнений по развитию телосложения	Урок физической культуры. Тренировка. Особенности этих форм. Основные упражнения на развитие телосложения. Принципы составления и выполнения упражнений
29-30	Основные упражнения, используемые в занятиях стретчингом	Упражнения на растягивание, на разработку ягодичных, бедренных мышц, мышц ног
31-32	Восточные системы оздоровительной гимнастики	Йога. Ушу. Цигун. Правила выполнения упражнений. Медитации
33-34	Йога для девушек	Комплекс асан для начинающих. Правила дыхания йогов
35-36	Гимнастика цигун, ушу	Короткий комплекс (24 упражнения)
37-38	Профилактика нарушений осанки	Основные формы профилактики. Характеристика основных средств формирования осанки
39-40	Корригирующая гимнастика	Корригирующие упражнения с мячом, скакалкой, обручем, гимнастической палкой. Особенности их выполнения

основе наглядных образов, впечатлений, конкретных ситуаций из жизни, историй.

Профессиональная ориентация определяется как один из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющийся в заботе общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, а также как комплекс специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учётом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда [2].

Профессиональная ориентация - это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям [3]. Это касается не только выпускников школ. Ребенок-дошкольник уже проявляет себя как личность. У него проявляются способности, наклонности, определенные потребности в той или иной деятельности. Зная психологические и педагогические особенности ребенка в детском возрасте можно прогнозировать его личностный рост в том или ином виде деятельности. Педагог может расширить выбор ребенка, дав ему больше информации и знаний в какой либо конкретной области.

Ранняя (детская) профориентация проводится заблаговременно, когда до непосредственного выбора профессии остается еще много лет. Преимущественно она носит информационный характер (общее знакомство с миром профессий), а также не исключает совместного обсуждения опыта ребенка, приобретенного им в каких-то видах трудовой деятельности (в плане самообслуживания, при выполнении посильной работы).

Согласно Приказа Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования "проблематика профориентации дошкольников присутствует в рамках направления "Социально-коммуникативное развитие" и целевого ориентира дошкольного образования, где определено формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества. При этом особый акцент сделан на возрастной группе 3-8 лет и таком виде деятельности, как самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице).

Профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием личности на всех возрастных этапах, поэтому дошкольный возраст рассматривается как подготовительный, в котором закладываются основы для профессионального самоопределения в будущем. Для того чтобы воспитать у детей уважительное отношение к труду, важно обогащать их представления о разных видах профессий взрослых, о роли труда в жизни людей, о результатах труда, о мотивах, которые движут людьми в процессе труда. Дети дошкольного возраста способны осознавать сущность деятельности взрослых, мотивы и цели их труда, способы достижения результата. В современной педагогической науке проблема ознакомления дошкольников с трудом взрослых изучали многие ученые: В.И. Логинова, Л.А. Мишарина, А.Ш. Шахманова, М.В. Крулехт. В вопросе ознакомления дошкольников с профессиями взрослых существуют различные подходы. Так, С.А. Козлова и А.Ш. Шахманова предлагают знакомить детей с тружениками, с их

– обогащать и конкретизировать представления детей о профессиональной деятельности жителей города, воспитывать интерес к промышленным предприятиям города;

– формировать у детей обобщенные представления о структуре трудового процесса, о роли современной техники в трудовой деятельности человека, понимание взаимосвязи между компонентами трудовой деятельности;

– закреплять умения детей выражать в игровой и продуктивной деятельности свои впечатления;

– воспитывать бережное отношение к труду взрослых и его результатам;

– помочь детям осознать важность, необходимость и незаменимость каждой профессии.

Основная сложность работы по ознакомлению детей с профессиями заключается в том, что значительная часть труда взрослых недоступна для непосредственного наблюдения за ней, и в силу этого остаѐтся за пределами понимания ребѐнка. Поэтому деятельность педагогических работников по реализации задач ранней профориентации должна основываться на тесном взаимодействии с родителями воспитанников.

Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду. Также оно подразумевает обоюдное желание родителей и педагогов поддерживать контакты друг с другом в интересах развития личности ребенка.

Формулировка цели статьи. Статья призвана привлечь внимание ученых к разработке проблемы ранней профориентации детей дошкольного возраста и показать практическим работникам дошкольных образовательных организаций возможность разных педагогических технологий в реализации данного направления работы.

Изложение основного материала статьи. На повестке дня вопрос ранней профориентации получил свою актуальность из-за того, что периоду дошкольного детства соответствует I этап (из трех этапов профессионального развития): этап формирования конкретно-наглядных представлений о мире профессий. На этом этапе у ребёнка должна сформироваться определённая наглядная основа, на которой будет базироваться дальнейшее развитие профессионального самосознания, а также положительное отношение к профессиональному миру, людям труда, их деятельности.

Этот этап берёт своё начало в возрасте становления самосознания как такового – в 2,5 - 3 года и продолжается вплоть до начала подросткового возраста (10 - 12 лет). Современная задача ДОО в этом отношении - в процессе реализации программ обучения и воспитания осуществлять психолого-социальную ориентацию детей; проводить занятия по изучению мира труда; развивать у детей в ходе игровой деятельности трудовые навыки; формировать мотивации и интересы детей с учётом особенностей их возраста и состояния здоровья [3].

В процессе возрастного развития ребёнок насыщает своё сознание разнообразными представлениями о мире профессий. Он в символической форме пытается проиграть действия представителей различных профессий (водитель, врач и т. п.), основываясь на наблюдениях за действиями взрослых. Некоторые элементы профессиональной деятельности ребенку ещё трудно понять, но в каждой профессии есть область, которую можно представить на

		девушками
41-42	Содержание занятий аэробикой	История возникновения аэробики. Основные части занятия. Базовые упражнения: march, v-step, step tach, knee up, jog, skip, knee lift, kick, jumping jack, lunge, приставные шаги, подскоки, повороты, прыжки. Запрещенные упражнения. Рекомендации в занятиях с девушками
№№ уроков	**Тема**	**Обязательный минимум содержания**
43-44	Разновидности аэробики	Слайд-аэробика. Фитбол-аэробика Степ-аэробика. Аква-аэробика. Тераэробика. Памп-аэробика. Танцевальная аэробика. Сайкл-аэробика. Фанк-аэробика. Джаз-аэробика
45-46	Стретчинг в занятиях аэробикой	Методы стретчинга. Основные упражнения стретчинга. Стретчинг как отдельное занятие
47-48	Пилатес, его особенности	Основные правила при выполнении упражнений пилатеса. Упражнения пилатес, структура занятия
49-50	Характеристика танца как формы физической активности	Латиноамериканские танцы, танец живота, рок-н-ролл, испанский танец, вальс, танго. Их сочетание с современными ритмами
51-58	Развитие физических качеств с учетом особенностей девушек	Общая и специальная выносливость. Определение индивидуальной величины нагрузки для развития выносливости старшеклассниц. Определение гибкости. Виды гибкости и факторы, влияющие на степень ее проявления. Определение скоростно-силовых, собственно-силовых способностей, упражнения для их развития. Физические упражнения для развития скоростных способностей. Физическая нагрузка. Индивидуальные режимы нагрузок. Методы развития силы
59-60	Индивидуальный режим дня	Определение и назначение режима дня. Основа регуляции

		режима. Способы повышения активности в режиме дня
61-62	Особенности занятий плаванием с девушками, аква-аэробика	Особенности занятий плаванием. Профилактика нарушений осанки, методы коррекции фигуры. Основные упражнения аква-аэробики
63-64	Общие положения российского законодательства по физической культуре	Основные разделы и статьи российского законодательства по физической культуре. Современные разработки
65-68	Контрольный урок	

Средства, предусмотренные базовой частью программы, применяются с учетом гендерных особенностей девушек и направлены на формирование мотивационно-личностного и деятельностного компонентов физической культуры.

Средства вариативной части распределены в следующем порядке:

1) оздоровительные системы Востока (йога, ушу, цигун), оказывающие положительное влияние на состояние здоровья девушек, повышающие резервы функциональных систем организма; они привлекают своей необычностью, особенностью музыкального сопровождения и методами релаксации, формируют интерес к занятиям физическими упражнениями и направлены на удовлетворение потребностей девушек в физической активности;

2) аэробика, ее разновидности (танцевальная аэробика, аквааэробика, фанк-аэробика, джаз-аэробика), пилатес, стретчинг, которые приобрели особую актуальность в занятиях с девушками на уроках физической культуры. Во-первых, расширились знания о пользе занятиями аэробикой и ее разновидностями, увеличилась пропаганда физической активности по телевидению. Во-вторых, в связи с тенденцией совершенствования активнодвигательных средств и методов физического воспитания, с учетом гендерных особенностей, мотивов, потребностей и интересов девушек в занятиях используются модернизированные комплексы упражнений, современная музыка, методы психорегуляции, соответствующие возрастным особенностям занимающихся. И, в-третьих, такие занятия используются во внеурочное время в различных оздоровительных клубах, центрах, что особенно повышает интерес девушек к ним;

3) танец – бальный, народный, современный (рок-н-ролл, испанский танец, канкан, вальс, танго, латиноамериканские и другие танцы) – активно развивающийся, пропагандируемый средствами массовой информации, привлекающий своей красотой, музыкальностью вид физической активности.

Процессуальный блок раскрывает особенности организации работы по физическому воспитанию. Как отмечает А. Г. Комков, технология совершенствования организации физического воспитания на основе корректировки программ предполагает анализ данных социологического опроса школьников. В качестве исходной информации для моделирования учебных программ автор предлагает использовать данные, характеризующие как двигательный опыт и физическую активность, так и определенные социологические и психологические характеристики, позволяющие в полной

обучения и компетентностный подход / Под ред. ВИ Байденко.–М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов. – 2005. – С. 476-502.

8. Назарова И.В. Самостоятельная работа студента как средство профессионально-творческого саморазвития студентов. Автореф. дисс. канд. пед. Наук. – Саратов, 2011. – 24 с.

9. Плотникова Г.Г. Методы студентоценрированного обучения в практике самостоятельной работы студента вуза / Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. 2014. № 6. С. 177-181.

10. Шарф Ирина Валерьевна Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // Высшее образование в России. 2011. №6. С. 98-103.

11. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М., Наука, 1966. – 299 с.

Педагогика

УДК: 372

доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат педагогических наук, доцент Ган Наталья Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность проблемы ранней профориентации дошкольников, приведены педагогические технологии реализации данного процесса, показана роль родителей в ранней профориентации детей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ранняя профориентация дошкольников, педагогические технологии.

Annotation. This article discusses the relevance of the problem of early career counseling preschoolers, the pedagogical technology of realization of this process, the role of parents in early vocational guidance of children.

Keywords: professional identity, early vocational guidance for preschool children, educational technology.

Введение. Модернизация отечественного образования, закрепляющая дошкольное детство в Законе «Об образовании в Российской Федерации» как первый уровень системы непрерывного образования, констатирует, что профессиональная ориентация входит в компетенцию дошкольных образовательных организаций [1].

Проведение ранней профориентации предполагает решение следующих практических задач:

контролируется им самим. Самостоятельная работа – это обучающая и учебная научно-исследовательская, творческая, общественно-значимая деятельность, которая при наличии ресурсной базы вуза и ресурса времени на обучение, во-первых, формирует у студента общекультурные и профессиональные компетенции в соответствии с требованиями ФГОС ВО, а во-вторых, способствует развитию у студента самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем. Описанная модель позволила нам выявить условия эффективной реализации самостоятельной работы по учебной дисциплине:

- формировать у студента представление о профессиональной деятельности на основе ФГОС ВО и Профессионального стандарта;
- формулировать результаты обучения и критерии их достижения;
- эффективно и своевременно обеспечивать обратную связь, отклик преподавателя на потребности студента;
- активно использовать в самостоятельном обучении групповые формы работы и работу в парах;
- обеспечивать общность целей, содержания и логику внеаудиторной самостоятельной работы студента;
- согласовывать внешние педагогические воздействия с личностным потенциалом студента.
- согласовывать обучающую деятельность преподавателя, учебную деятельность студента и оценочные задания с результатами обучения.

Выводы. Данная статья фокусирует внимание педагогической общественности вузов на важности оценивания общекультурных и профессиональных компетенций, на внешние требования, процедуры оценивания и контролирующие материалы в самостоятельной учебной деятельности студента. Возможно, проведенное исследование задаст импульс развитию современных контрольных оценочных средств и процессов по формированию компетенций в ходе самостоятельной работы в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Литература:

1. Блинкова Л.М., Гончаренко О.С., Мурашко О.Н., Ушакова Н.В. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г. Ч. 2. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 3–6.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., «Лабиринт», 1999. С. 233-234

3. Городнова А.А. Организация самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / А.А.Городнова; НИУ ВШЭ – Нижний Новгород. – Нижний Новгород, 2014. – 46 с.

4. Делор Ж. и др. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование: сокрытое сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1996. С. 101–102

5. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). - М., Политиздат, 1974. – 328 с.

6. Косогова А.С. Моделирование в образовании: учебное пособие, издание 2-ое, перераб. и доп. – Иркутск: ИГУ – 2014. – 159 с.

7. Кеннеди Д., Хайленд Э., Райан Н. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство // Болонский процесс: результаты

мере реализовать дифференцированный и индивидуальный подходы в образовательном процессе по предмету «Физическая культура» [3].

Диагностику физического и психоэмоционального состояния, а также опрос девушек старших классов рекомендуется проводить два раза в год. В начале сентября определяется мотивационно-личностный компонент физической культуры старшеклассниц, исходный уровень их состояния по показателям физического развития, физической подготовленности и физической активности. Исходя из анализа результатов, на основе индивидуально-дифференцированного подхода, разрабатывается программа по физической культуре с учетом гендерных особенностей девушек, направленная на формирование компонентов личной физической культуры. В конце мая оценивается эффективность разработанной программы на основе анализа динамики результатов теоретической подготовки, физической подготовленности и уровня сформированности мотивов и ценностных ориентации девушек. В конце первого и второго полугодия проводятся контрольные уроки, цель которых – оценить уровень сформированности знаний в области физической культуры и спорта.

С целью эффективного формирования компонентов физической культуры личности работа по физическому воспитанию с девушками старших классов должна организовываться в следующих формах: 1) урок физической культуры, содержанием которого являются разделы, предусмотренные программой; 2) теоретический урок, цель которого – сформировать необходимый уровень знаний по физической культуре; 3) самостоятельные занятия, активный отдых.

Разнообразие средств физической культуры, предусмотренных вариативной частью программы, направленных на становление физической культуры личности девушек с учетом их гендерных особенностей, требует введения в штат специалистов соответствующей теоретической и практической подготовки. Современный рынок труда диктует необходимость постоянного повышения квалификации, обновления профессиональных знаний, овладения новейшими спортивными и оздоровительными методиками и технологиями [1].

Контрольно-учетный блок предполагает определение требований к учащимся женского пола, критерии оценки их знаний и умений, а также формы контроля.

Девушки должны **знать**: понятия «здоровье», «здоровый образ жизни», «физическая культура личности», «культура жизнедеятельности»; основы формирования здорового образа и стиля жизни; влияние вредных привычек на организм девушки; теорию и методику самостоятельных занятий, учитывающих гендерные особенности девушек; роль социальных факторов (друзья, сверстники, семья, школа) в формировании личной физической культуры старшеклассниц; методы развития физических качеств девушек в соответствии с сенситивными периодами.

Старшеклассницы должны **уметь**: диагностировать тип конституции, использовать методы самоконтроля, самооценки, самокоррекции, саморазвития индивидуальных резервных возможностей организма; составлять индивидуальные тренировочные программы оздоровительной направленности; применять методы психорегуляции, релаксации нетрадиционными средствами учитывая гендерные особенности девушек.

Основные качественные критерии оценки: а) знаний – системность, осмысленность, полнота, глубина, действенность; б) умений – осознанность, гибкость, прочность, реальность.

Формы контроля

1 Устный и письменный (тестовый) опрос на теоретических уроках.

2 Выполнение практических и контрольных заданий.

3 Тесты, оценивающие уровень физической подготовленности учащихся на основе индивидуального прироста показателей.

4 Тесты для изучения психоэмоционального состояния девушек. Результаты такого тестирования помогают подобрать средства и методы психолого-педагогического взаимодействия учителя и старшеклассниц, а также изучить эмоциональный отклик девушек на предложенные формы и виды физкультурно-оздоровительной работы.

Выводы. В целом, необходимо отметить, что диагностика теоретической подготовки, физического и психоэмоционального состояния школьниц, проводимая учителем физической культуры должна носить комплексный характер, учитывая гендерные особенности девушек.

Литература:

1. Блазер, П. Импровизация и форма движения под воздействием музыки / П. Блазер, А. Хекелман, Л. П. Сербина // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 8. – С. 39-41.

2. Комков, А. Г. Педагогическая технология процесса физического воспитания школьников : методические рекомендации / А. Г. Комков. – СПб., 2002. – 32 с.

3. Комков, А. Г. Развитие педагогических направлений физического воспитания школьников на основе социально-педагогического мониторинга / А. Г. Комков, С. С. Филиппов, А. В. Малинин // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 3. – С. 22-26.

4. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы / под ред. В. И. Ляха, А. А. Зданевича. – М. : Просвещение, 2008. – 183 с.

5. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта: учеб. Пособие для вузов / Л. И. Лубышева. – М.: Академия, 2010. – 270 с.

6. Николаев, Ю. М. Человекотворческая сущность физической культуры и ее теории: веление времени (к проблеме модернизации теоретико-образовательного пространства физической культуры) / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 10. – С. 96-106.

7. Столяров, В. И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе / В. И. Столяров, В. К. Бальсевич, В. П. Моченов, Л. И. Лубышева. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2009. – 319 с.

Таблица 2

Модель самостоятельной работы по изучаемой дисциплине

Деятельность	Субъект - преподаватель	Субъект – студент
Ценностные ориентиры	Ожидаемые результаты обучения по дисциплине	Оценивание (сформулированные в дескрипторах результаты обучения) по дисциплине.
Познание	Научная база: теории, концепты, факты, методы.	Стратегия учения: приобретение знаний, трансформация знаний, расширение знаний.
Преобразование	Ресурсы: время, функции, учебная среда. Процессы: принципы, методы, технологии, приемы, формы обучения	Ресурсы: время, функции, учебная среда. Процессы: принципы, методы, технологии, приемы, формы самообучения
Общение	Планирование, регулирование, контроль	Планирование, самоорганизация, самоконтроль.

В исследуемой нами модели нет места формальной системе образования, которая стремится уделить основное внимание доступу к знаниям в ущерб другим формам обучения. Для студента направления подготовки «Режиссура театрализованных представлений и праздников» важно учиться не только познавать и делать, но и учиться «жить вместе, воспитывая понимание другого и ощущение взаимозависимости» [4], поэтому самостоятельная работа по дисциплине «Сценическая речь», отражающая специфику направления, должна осуществляться не только в индивидуальной форме. Звучащее слово – это всегда речевой поступок, направленный на изменение ситуации, и чтобы добиться результата в речевой деятельности, студенту недостаточно освоить теорию убедительной речи, теорию речевого общения, преподаватель должен создать систему практической тренировки необходимых умений и навыков, систему, которая подразумевает работу в группе, подгруппах и в парах. Такие занятия имеют преимущества при работе над совершенствованием техники звучащего слова. В условиях коллективного тренинга студенты заряжаются единым положительным настроем, достижение одного передается другим, стимулирует их работу, вселяет веру в свои возможности.

Таким образом, исследовав сущность самостоятельной работы, мы выявили ее двустороннюю субъектную направленность: с позиции преподавателя, как деятельность по планированию, организации, координированию и контролю самостоятельной работы студента, и с позиции обучающегося, как деятельность студента, которая планируется и

Таблица 1

Результаты обучения (ценностная ориентация) по дисциплине «Сценическая речь», сформулированные на основе таксономии Б. Блума

Уровни целей	Результаты обучения (бакалавриат)
Знание (воспроизведение важной информации)	Воспроизводит и корректно использует основные понятия, связанные со строением речевого аппарата, методикой проведения голосоречевого тренинга
Понимание (объяснение важной информации)	Описывает законы и правила логического чтения текста; Выбирает упражнения игрового характера, которые формируют свободное звучание голоса
Применение (решение закрытых проблем)	Подчиняет действию техническое задание; Контролирует качество звучания слухом; Управляет всеми элементами речевой выразительности
Анализ (решение открытых проблем)	Выделяет основные функции голоса; Проводит различие между литературным и диалектным произношением; Раскрывает содержание текста, намечая смысловые задачи и оценки
Синтез (нахождение уникальных ответов к проблемам)	Производит творческую и техническую целевую установку каждого упражнения; Организует логико-аналитическую работу над текстом
Оценка (вынесение критических суждений, основанных на знаниях)	Оценивает значимость и практическую пригодность комплексной тренировки овладения речевыми навыками; Осуществляет контроль за выполнением творческих и технических задач тренинга

Успех в самостоятельной работе зависит от того, насколько правильно осуществляется контроль за выполнением технических и творческих заданий. Подключение к оцениванию самих обучающихся воспитывает сознательное отношение к тренингу, понимание целевых установок каждого упражнения и приема, профессиональное умение слышать и определять причины отклонений от нормы звучания, находить способы их устранения. Оценивание – это действия преподавателя и студента, которые дают информацию, используемую в качестве обратной связи для изменения обучающей и учебной деятельности.

В таблице представлена модель самостоятельной работы, выступающая формой познания исследуемого объекта.

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук Кривов Сергей Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук Прокофьева Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (г. Калуга);
магистрант Кибикина Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: УПРАВЛЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОМ

Аннотация В статье рассмотрены вопросы использования историко-биографического знания в процессе управления и организации воспитательной работы в вузе на примере деятельности физико-технологического института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Ключевые слова: историко-биографические знания, краеведение, профессиональное воспитание, научная родословная, воспитательная работа, управление и организация воспитательной работой.

Annotation. The article deals with the use of historical and biographical knowledge in the management process and the organization of educational work in the University, the Institute of physics and technology, Kaluga state University named. K. E. Tsiolkovsky.

Keywords: historical-biographical knowledge, regional studies, professional education, research, pedigree, educational work, management and organization of educational work.

Введение. Всем хорошо известно выражение: «учитель, научи (воспитай) ученика, чтобы было, у кого потом учиться». Безусловно, это высшее достижение в педагогической профессии, к которому должен стремиться истинный педагог, педагог, влюбленный в свою работу и своих учеников.

Важным условием формирования компетенций выпускника высшей школы является вопрос эффективного управления и организации процессами профессионального обучения и воспитания. Однако в системе профессиональной подготовки студентов в вузе, процессу профессионального обучения отводится главенствующая роль. Это значительно снижает качество подготовки выпускника, который должен обладать не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и быть личностью с развитыми профессионально значимыми качествами.

В физико-технологическом институте КГУ им. К.Э. Циолковского управление и организация воспитательной работы выстраивается вокруг решения задач профессионального воспитания. Ставя цели и задачи, проводя отбор содержания и подбирая соответствующие формы организации

профессионального воспитания, используется материал историко-биографической направленности.

В основу воспитательной работы положено изучение жизни и деятельности выдающихся личностей, связанных с историей университета и всей Калужской области. Опираясь на знания и эмпирический опыт выдающихся личностей и ученых прошлого, закладываются успехи будущего поколения.

Изложение основного материала статьи. Высокое качество трудовой деятельности выпускника, нравственный облик, профессиональные мотивы, интересы, ценности, профессиональная компетентность, мобильность и успешность социальной адаптации - являются результатом реализации профессионального воспитания. [1]

В вопросах управления и организации воспитания в педагогической теории и практике выделяют ряд трудностей и проблем:

– слабая разработанность механизмов реализации системного подхода к воспитанию и четких ориентиров управления эти процессом;

– стихийность организации воспитательного процесса и ее части, воспитательной работы, начиная с постановки целей до планирования результатов воспитания;

– преобладание методов и методик воспитания, ориентированных на преобладание методов формирования сознания, таких как, убеждение, внушение, беседа;

– неупорядоченный и фрагментарный характер организуемых воспитательных дел;

– отсутствие мониторинга за процессом и системного анализа результатов воспитательного процесса. [13]

Одним из средств, позволяющем преодолеть эти проблемы, выступает использование историко-биографического знания в воспитании студентов.

Применение историко-биографического знания в процессе профессионального воспитания в высшем учебном заведении сегодня приобретает новое звучание. Это связано с процессами поиска содержания, подчёркивающего культурное и научное своеобразие и закладывающего основу профессиональной культуры будущего выпускника.

Использование историко-биографических знаний рассматривается нами как необходимое средство, основанное на этически правильных образцах поведения людей в различных жизненных и профессиональных ситуациях, которые задают нравственные ориентиры в личностном и профессиональном самоопределении будущих педагогов. [7]

В физико-технологическом институте Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского разработана концепция воспитательной работы со студентами, обучающимися по различным направлениям подготовки.

Главная задача концепции не нова. В основе ее лежит идея использования историко-биографического знания (краеведческий компонент), тесно связанный не только с историческим прошлым края, но в большей степени с выдающимися личностями, на биографиях и судьбах которых и строится основной «стержень» воспитательной работы. Изучение биографий ученых, писателей, художников, военных, тесно связанных с Калужским краем, позволяет: расширить кругозор; сформировать интерес не только к

два направления: 1) характерный для всего процесса обучения – индивидуальная подготовка к семинарам, защита курсовых, рефератов, контрольных работ, написание научных статей, то есть когнитивная работа, которая требует умения работать с первоисточниками, справочным материалом; 2) отражающий специфику конкретной дисциплины направления подготовки.

В учебном плане направления подготовки 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников», профиль подготовки «Художественно-спортивные представления и праздники» дисциплина «Сценическая речь» относится к вариативной части, на ее изучение отводится 72 часа (36 аудиторных часов и 36 часов самостоятельной работы). Исходя из понимания деятельности как процесса, организуемого предметами внешней среды, где предметом может выступать вещественный или идеальный продукт, ради которого осуществляется деятельность, сформулируем результаты обучения по дисциплине, которые и будут побуждать студента к самостоятельной работе.

Что может выступать ценностным ориентиром для студента в процессе обучения в вузе? Предположим, это представление о профессиональной деятельности, сформулированное в дескрипторах, которые задают требования к уровню сформированности компетенций на основе ФГОС ВО и Профессионального стандарта. В таком случае, студенты, которые начинают осваивать ОПОП (основную профессиональную образовательную программу) должны представлять какие результаты предусмотрены по итогам обучения, что будет оцениваться в результате освоения каждой дисциплины и что, в итоге, будет «покупать» работодатель на рынке труда. Поэтому для студента важной составляющей учебного процесса является оценивание: он будут учить то, что, по его мнению, будет оцениваться, а не то, что может быть в программе обучения. Оценивание дает возможность студенту сознательно подходить к образовательному процессу и придает уверенность в получении качественного образования [7, с. 30].

Таким образом, для студента процесс познавательной деятельности в самостоятельной работе начинается с формулирования преподавателем ожидаемых (планируемых) результатов обучения, которые будут обеспечены соответствующими процедурами и критериями оценивания. Можно поставить знак равенства между результатами обучения и компетентностно ориентированными целями обучения, так как они содержат описание путей и способов, которые помогают студенту в его самостоятельном развитии. Содержание дисциплины усваивается студентами как знаниевый базис, а формирование компетенций осуществляется на трех уровнях: приобретение знаний, трансформация знаний и расширение знаний. Знания постигаются и проверяются в тренинговых ситуациях, при этом они предлагаются для самостоятельного, методически поддерживаемого пошагового деятельностного освоения. Ориентация на компетенции требует, чтобы преподаватель планировал и разрабатывал процесс самостоятельной работы таким образом, чтобы через знания ориентировать студентов на умения и деятельность. Учащиеся при этом выступают как активно действующие субъекты преобразовательной деятельности. Следует отметить, что обучение эффективно в случае, когда оно опережает развитие личности. Тогда обучение вызывает к жизни ряд функций, которые находятся у студента в стадии созревания, в зоне его ближайшего развития. Если обучение не является источником развития, источником пробуждения нового, источником создания нового продукта, то в нем нет смысла и пользы. Преподавателю необходимо спланировать такие учебные ситуации в ходе самостоятельной работы, которые заставят студента «подниматься выше самого себя». Не отрабатывать, закреплять навыки, которые он получил на лекционных и практических занятиях, а давать задания на еще недооформленные функции, на те функции, которые «готовы» произрасти в определенных условиях [2].

Так как в процессе самостоятельной работы осуществляется коммуникативная деятельность между двумя субъектами – преподавателем и студентом, то необходимо выяснить функции этих субъектов. Функция преподавателя – управлять внешними факторами, обеспечивать соответствие методов обучения, процедур оценивания, критериев оценивания и результатов обучения, так как эта связь позволяет сделать процесс самостоятельно работы студентов более прозрачным. Функция студента – конструировать свои знания, при этом сам процесс самостоятельной работы можно условно разделить на

историческому прошлому, но самое главное к своей будущей профессии; показать важность знаний и опыта, накопленного поколениями прошлого, и возможностью его практического применения сегодня.

Организация воспитательной работы по профессиональному воспитанию студентов осуществляется в рамках неразрывно организуемых профессионально-значимых сфер деятельности: когнитивной, эмоциональной и деятельно-практической [8] и направлена на решение следующих задач:

– познание и обогащение интеллектуального развития, усиление профессиональной направленности среды вуза;
– формирование представления о профессиональном идеале;
– обогащение эмоциональной сферы студентов;
– включение в содержательный досуг;
– формирование здорового образа жизни;
– включение в профессиональную деятельность, процесс творческой самореализации.

Воспитательная работа реализуется на двух уровнях:

1. институтский (факультетский) уровень, включающий обще групповые мероприятия, с ориентацией на будущую профессиональную деятельность (например, организация исследовательских экспедиций и научно-практических конференций соответствующей направленности);

2. уровень индивидуальной работы со студентами в рамках изучения биографий и научных трудов ученых в программе дисциплин учебного плана, написание научных статей, курсовых и дипломных работ с привлечением материала историко-биографической направленности, подготовка материалов и организация встреч просветительского характера для школьников, организуемых преподавателями совместно со студентами.

Для отбора материала историко-биографической направленности используются:

- биографические факты, связанные с местом рождения и жизнью изучаемой личности в детские годы;
- сведения об окружении ученого, месте его проживания, среде, в которой он рос, воспитывался и работал (исторической, политической, социальной, экономической и др.);
- общие сведения о характере научной и педагогической деятельности ученого и ее результатах;
- интересные факты его биографии, воспоминания современников и друзей ученого, указывающие на поведение изучаемой личности в общении и познании;
- биографические факты, рассказывающие о его делах и поступках;
- сведения об отношении изучаемой личности лично к себе, к своей семье, к друзьям, к Родине, к другим людям, к труду и др. [6]

С калужской землей тесно связаны многие выдающиеся личности прошлого. Каждый из них достоин подробного и тщательного изучения. О многих из них написаны книги, сняты художественные и документальные фильмы.

Сегодня в музее университета собраны воспоминания современников и учеников о выдающихся личностях Калужского края. Создана хорошая методическая база для проведения воспитательной работы со студентами института и университета в целом по различным направлениям подготовки.

Для студентов, обучающимся по направлениям: Товароведение, Экономика, Менеджмент, Государственное и муниципальное направление, Торговое дело, безусловно, наиболее интересным будет знакомство с нашими выдающимися земляками.

- Степанов Александр Петрович – государственный и общественный деятель начала XIX столетия, Енисейский губернатор.

- Мальцов Сергей Иванович – генерал-майор русской армии, пионер многих технических и инженерных начинаний в России. Под его личным руководством в 1841 году в Людиново были прокатаны первые русские рельсы, изготовлена первая русская паровая машина, первый русский винтовой двигатель, первые русские пароходы для Десны, Днепра и Волги;

- Золотарев Петр Максимович – купец 1-й гильдии, комерц-советник, калужский городской голова с 1814 года. Меценат и благотворитель.

- Купцы Малютины – русские купцы благотворители. Малютины жертвовали деньги калужским приходским училищам, реальному училищу и женской гимназии, погорельцам, на содержание дорог, больниц, на погребения, ремонт жилых зданий. В целом Малютиными было завещано Калуге на дела благотворительности 500 тысяч рублей золотом.

- Хлюстины – богатый дворянский и купеческий род. Многие жили в Калуге и имели поместья в Калужской губернии. Благотворители и меценаты. Более двухсот лет служит калужанам Хлюстинская больница, построенная на купеческие деньги.

Опыт калужского купечества подробно изложен в работах калужских ученых и краеведов: Виталия Бессонова, Ольги Хомутовой, Юрия Холопова.

О славных калужских купеческих фамилиях (Золотаревых, Завериных, Малютиных, Раковых, Терениных, Ципулиных, Фишерах и др.) и их добрых делах рассказывают экспонаты Калужского областного краеведческого музея.

Студенты – (будущие) педагоги знакомятся с биографией и научным наследием выдающихся педагогов и ученых-практиков:

- Вахтерова Василия Порфирьевича – выдающегося российского педагога, учёного-методиста начальной школы, деятеля народного образования;

- Шацкого Станислава Теофиловича - известного русского и советского педагога-экспериментатора, автора многих трудов по вопросам воспитания;

- Иванова Александра Федоровича – педагога-новатора, народного учителя, доктора педагогических наук, профессора, директора Мятлевской средней школы;

- Делянова Ивана Давыдовича - государственного деятеля Российской империи, камергера Двора Его Императорского Величества, статс-секретаря императора, директора Публичной библиотеки, члена Государственного Совета, министра народного просвещения.

Особое место в истории российской и мировой науки занимают имена наших выдающихся земляков:

- ученые в области физики и исследовании космоса – Циолковский К.Э., Чижевский А.Л., Вульф Ю.В., Теренин А.Н.;

- выдающиеся математики – Чебышёв П.Л., Коровкин П.П.;

- философы – Леонтьев К.Н., Федоров Н.Ф., Трубецкой С.Н.;

- ученый – ботаник, профессор университета – Воронин Н.С.

Личность ученого, его профессиональные и личностные качества приобретают особую ценность для профессионального воспитания студентов,

сознательно и целенаправленно «строить себя». Оба вида преобразования относятся к системе взаимодействия «субъект – объект», и если в этом процессе происходит изменение материального бытия (природного или социального), то подобная деятельность называется практикой. Добавим, что в онтогенезе человеческая деятельность предстает как двухуровневая биосоциальная система, и какую бы роль ни играли в некоторых ситуациях человеческой жизни разные формы биологической активности, они всегда оказываются очеловеченными, становясь определенным моментом целостной деятельности личности. Это объясняется историческим процессом возникновения у человека сверх биологических потребностей в процессе социальных отношений, поэтому деятельность человека совершенствуется вместе с развитием социальных отношений, которые она обслуживает и которые она же постоянно изменяет. Мы рассмотрели два элемента человеческой деятельности – субъект и объект. Еще одним элементом деятельности человека является сама активность, которая может быть реализована как в системе «субъект – объект», так и в системе «субъект – субъект», а именно в ситуации, в которой проявляется коммуникативный вид человеческой деятельности. Именно общение, наряду с познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной деятельностью образуют замкнутую систему, в которой «каждый вид деятельности как ее подсистема связан со всеми остальными прямыми и обратными связями, т.е. испытывает в них необходимость и сам ими поддерживается и опосредствуется» [5, с. 105]. Это дает нам возможность рассматривать самостоятельную работу студента в процессе обучения в вузе как учебную, научно-исследовательскую, творческую и общественно-значимую деятельность, направленную на личностное и профессиональное саморазвитие.

Для определения условий реализации успешной самостоятельной работы студента по изучаемой дисциплине нам необходимо спроектировать модель, которая позволит ответить на ряд поставленных вопросов. В.А. Штофф обращает наше внимание на то, что выявить значение понятия «модель» достаточно сложно, так как этот термин имеет множество толкований, в одних случаях связанных друг с другом, в других, совершенно противоположных. В своей книге «Моделирование и философия» ученый подробно исследует гносеологические аспекты моделирования и рассматривает вопросы о том, что такое модель и чем она отличается от других средств познания, например, от теории [11]. Модель, как и теория, имеет свойство отражать действительность в упрощенной, абстрагированной форме, но в отличие от теории модель всегда построение в той или иной степени наглядное, конечное и доступное для обозрения или практического действия. Модель – это «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [6, с. 18]. В этом смысле А.Л. Зиновьев и И.И. Ревзин подчеркивают, что модель – лишь средство получения знаний, а не сами знания. В данной статье понятие модели будет употребляться нами не в значении образца, эталона, а в смысле формы познания исследуемого объекта – самостоятельной работы студента в вузе, которая, во-первых, даст знания об объекте, а во-вторых, позволит проследить развитие исследуемого процесса.

воспроизводящий. У обучающихся отсутствует мотивация к постоянной и планомерной работе, сама работа носит характер «от случая к случаю», студенты частично владеют приемами и способами обучения в самостоятельной деятельности, не могут адекватно оценить ее результат, в большинстве случаев самостоятельная работа носит шаблонно-воспроизводящий характер [1; 8; 9]. И даже проверка курсовых, контрольных и выпускных квалификационных работ в системе «антиплагиат» без комплексного решения проблемы не приводит к положительным результатам. Следовательно, планирование и организация самостоятельной работы по изучаемой дисциплине требует повышенного внимания, как со стороны преподавателя, который проектирует образовательный процесс, так и со стороны обучающегося, который являясь субъектом обучения, формирует в процессе учебной деятельности собственные личностные смыслы.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы опишем условия успешной реализации самостоятельной работы при изучении дисциплины «Сценическая речь» направления подготовки 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Для этого сначала мы рассмотрим самостоятельную работу студента как вид деятельности, затем опишем модель самостоятельной работы и, наконец, выявим условия реализации самостоятельной работы студента при изучении дисциплины в вузе.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях, посвященных сущности и особенностям самостоятельной работы в вузе ученые рассматривают данный предмет как форму, метод, средство, продукт, ресурс развития личности, а также верификацию качества сформированных компетенций в образовательном процессе. Вместе с тем, разные точки зрения на раскрытие сущности самостоятельной работы указывают, с одной стороны, на ее внешнюю обусловленность (педагогическая организация и управление), а с другой, на внутреннюю сущность субъектной деятельности самого обучающегося (мотивы, цели, содержание, действия). Такая двуединая сущность позволяет нам организовать модель самостоятельной работы с двух позиций: как деятельность преподавателя (субъекта) и как деятельность студента (субъекта).

С точки зрения М.С. Кагана под «деятельностью» следует понимать способ существования человека, через которое он раскрывает свое особое место в мире и утверждает себя в нем как существо общественное. В этом смысле понятие «деятельность» обозначает человеческую активность, которая обеспечивает не только его биологическую, но и социальную жизнь во всей ее сложности и разнообразии [5, с. 42]. Как социально сформировавшаяся и культурно организованная активность, человеческая деятельность имеет в своей основе разделение действующего лица и предмета действия, то есть субъекта и объекта. Субъектность индивида обнаруживает себя, во-первых, в отношении к событиям, явлениям, вещам, людям и к самому себе, а во-вторых, проявляется в действиях, когда человек начинает рассматривать, анализировать, комбинировать, иными словами, превращать свое отношение в объект целенаправленных преобразований. Само преобразование осуществляется двумя путями: преобразования, направленные на предмет, и преобразования, направленные на себя, то есть личностные преобразования, связанные с коррекцией своих собственных позиций, когда человек начинает

их представления об идеале личности. Рассмотрение ярких и поучительных примеров служения делу и людям позволяет по фактам биографии изучаемого человека, достигшего личностных и профессиональных высот, через его наследие, вести диалог с собой, соотнося рассматриваемые качества с собственными.

Сегодня в университете накоплен богатый материал, широко используемый в воспитательной работе. Прежде всего, это музейные экскурсии, научные экспедиции. Учеными университета выполняются научные гранты, направленные на изучение научно-педагогического наследия наших земляков. Созданы электронные базы данных: «Земля калужская», «Наши славные земляки», «Выдающиеся ученые Калужского университета». Регулярно проводятся конференции, лектории, круглые столы, научные чтения.

Вот наиболее значимые:

- ежегодные чтения памяти К.Э. Циолковского;
- Устряловские чтения;
-Международная конференция по теории приближения функций, посвященная памяти профессора математики П.П. Коровкина;
- Чтения памяти А.Л. Чижевского;
- Оптинский форум;
- Международная конференция, посвященная Дому Романовых.

Выводы. Организация воспитательной работы института в рамках профессионального воспитания, с привлечением историко-биографического знания, позволяет сделать ее системной и упорядоченной.

Работа, организованная с использованием материала историко-биографической направленности, позволяет правильно сориентировать будущих молодых специалистов на главные цели своей профессиональной деятельности, приблизить отдаленную историю прошлого к современному времени и показать роль наших славных предков в сегодняшних делах.

Изучение биографий, научных трудов, архивных документов позволяет вернуть незаслуженно забытые имена и фамилии выдающихся ученых, писателей и поэтов, промышленников и предпринимателей.

Литература:

1. Белов, В.И Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования: дис. … доктора педагогических наук [Текст] / В.И. Белов. - СПб, 2006. – 385 с.
2. Бессонов, В.А., Три века усадьбы Полотняный Завод [Текст] / В.А. Бессонов, В.И. Новиков. – Смоленск, 2012. - 96 с.
3. Гусева, С.В. Математик из Весьегонска [Текст] /С.В. Гусева. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 130 с.
4. Дашкова, Е. Записки княгини: Воспоминания. Мемуары [Текст] /Е. Дашкова. – Мн.: Харвест, 2003. – 256 с.
5. Днепровский-Орбелиани, А.С. Авчурино - усадьба над Окой [Текст] / А.С. Днепровский-Орбелиани, В.В. Легостаев.- Калуга: Издательство «Фридгельм», 2005. -88 с.: ил.
6. Прокофьева, О.Н. Изучение выдающихся личностей как средство профессионального воспитания будущих педагогов: Проблемы современного педагогического образования [Текст] / О.Н. Прокофьева, С.И. Кривов., 2016. – Вып. 52. – Ч. 6. – 437 с. – с. 225-230. - (Серия: Педагогика и психология)

7. Прокофьева, О.Н. Использование историко-биографических знаний в развитии профессионально значимых качеств будущих педагогов [Текст] / О.Н. Прокофьева // Аксиологический подход: его развитие и методологические основы: коллективная монография / Под ред. Маслова С.И. – Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – С. 157-179

8. Педагогика профессионального образования [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2008. - 368 с.

9. Трефилов, В.В. Полотняный Завод. Опыт путеводителя – По Пушкинским местам [Текст] / В.В. Трефилов. – Калуга: Золотая аллея, 2000. – 96 с.

10. Фадеев, А.И. Летняя жизнь в имении Росва под Калугой [Текст] / А.И. Фадеев. - Калуга: Издательство «Фридгельм», 2006. - 120 с.: ил.

11. Холопов, Ю.В. Традиции и судьбы калужского купечества: трилогия на основе родословных исследований [Текст] / Ю.В. Холопов. – Калуга: Изд-во «СерНа», 2012. – 384 с.: ил.

12. Хомутова, О.Ю. Калужское гильдейское купечество: очерки из истории предпринимательства XVIII - первой половины XIX века [Текст] /О.Ю. Хомутова. - Калуга: Издательство «Фридгельм», 2008. - 248 с.: ил.

13. Шамова, Т.И., Управление образовательными системами [Текст] / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. - М: Владос, 2002.

Педагогика

УДК 796.91

кандидат педагогических наук, доцент Мелихова Татьяна Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

НАУЧНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ СПОРТИВНОГО ОТБОРА

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы отбора на этапе начальной спортивной тренировки в современных исследования. В работе представленая актуальность, организация и обобщение научно-практического опыта по обоснованию критериев спортивного отбора конькобежцев.

Ключевые слова: критерии отбора, тесты, конькобежцы, этап начальной спортивной специализации.

Annotation. This article is devoted to the study of selection for the initial stage of sports training in the areas of modern studies. The paper substantiates the relevance of the organization and generalization of scientific and practical experience in the justification of the selection criteria skaters.

Keywords: selection criteria, tests, skaters, stage of initial sports specialization.

Введение. Современный высокий уровень развития спорта ставит перед тренерами и специалистами, работающими с юными спортсменами проблему отбора детей для занятий различными видами спортивной деятельности.

Проблематика системы отбора и ориентации весьма обширна: от разработок модельных характеристик спортсменов до принципов регионального распределения видов спорта.

8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.

9. Шкиндер О.Л. Ценностные ориентации будущих менеджеров / Шкиндер О. Л. // Образование и наука. 2009. № 6 (63) т. 2. С. 106-1012.

10. Рокич М. Природа человеческих ценностей. М.; Нью-Йорк, 1973. 276 с.

Педагогика

УДК: 378.14.015.62

кандидат педагогических наук Плотникова Галина Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ВУЗА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Аннотация. В статье описана модель самостоятельной работы студента, выявлены условия совместной деятельности преподавателя и студента, определяющих ожидаемые результаты обучения, содержание учебной деятельности, контролирующие материалы и средства оценивания. Описанные условия дают возможность студенту сознательно подходить к процессу самостоятельной работы и стимулируют его к профессионально-творческому саморазвитию.

Ключевые слова: деятельность, самостоятельная работа, модель, результаты обучения, компетенции.

Annotation. The article describes a model of independent work of the student, identified conditions of joint activity of the teacher and the student, determine the expected learning outcomes, content of training activities, control materials and assessment tools. Described conditions allow the student to consciously approach the process of self-study and promote it to a professional-creative self-development.

Keywords: work, independent work, model, learning outcomes, competences.

Введение. Особенность Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования заключается в том, что они ориентируют педагога на подготовку студента к самостоятельной профессиональной деятельности на основе баланса интеллектуальных и практических навыков. Данная установка реализуется через комплекс учебных дисциплин, практик, а также посредством самостоятельной работы, которая по количеству отведенных часов в учебном плане сравнима с количеством аудиторной нагрузки. Действительно, внеаудиторная самостоятельная работа является важной формой организации учебного процесса. Помимо задачи «осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом, научной информацией», самостоятельная работа призвана также заложить у студента «основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию» [3, с. 5]. Вместе с тем, в настоящее время уровень эффективности самостоятельной работы студента в вузе можно оценить как пассивно-

групповые процессы (преодолевать сопротивления), проявить творческие способности и находить резервные возможности в решении конфликтных ситуаций, но и способствовать организации продуктивного взаимодействия между всеми членами группы, выстраивать партнерские отношения, корректировать и восполнять недостающие знания.

Следует обратить внимание, что все изменения, которые происходят в ценностно-смысловой сфере, фиксируются магистрантами в динамических картах. Данные карты являются своеобразными точками, которые позволяют зафиксировать наиболее значимые личностные результаты и отследить динамику собственного профессионального развития.

Рефлексивно-аналитический этап включает в себя рефлексивный анализ собственной деятельности с позиции достижений, проблем и трудностей, возникающих в процессе командной работы над «Кодексом», в ходе профессиональной деятельности, в процессе осмысления нового практического опыта. Одной из важных составляющих данного этапа является организация групповой рефлексии с целью получения каждым магистратом обратной связи от группы. Организация групповой рефлексии способствует развитию адекватной самооценки; умению анализировать собственные действия и действия коллектива, групп, с которыми работает; пониманию и принятию эмоциональных состояний в себе и в окружающих. Завершается рефлексивно-аналитический этап планированием индивидуальной работы магистрантами и фиксацией перспективных возможностей дальнейшего развития.

Выводы. Таким образом, ценностно-смысловые ориентации будущих менеджеров в образовании выражаются в избирательном отношении к общечеловеческим, личностным и профессиональным ценностям, в устойчивой системе индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, в осознанном образе профессионального «Я», стремлении к нему и его расширении.

Литература:

1. Бакурадзе А.Б. Ценности-цели и ценности-средства управленческой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2015. № 1. С. 20-29.
2. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 130–139.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощённый менеджер. Для руководителя практика: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 221 с.
5. Коковина Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности / Л.Н. Коловина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Психология. 2009. № 2. Том 15. – С. 139-142.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
7. Пилипчевская Н.В., Зырянова Е.В. Профессиональная подготовка управленческих кадров в контексте индивидуализации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-6. С. 206-213.

Анализ специальной литературы и обобщение практического опыта показали, что тренеры по конькобежному спорту не располагают научно-обоснованными критериями отбора, недостаточно знают о прогнозирующих возможностях используемых показателей, которые позволяли бы оценивать способности детей, соответствующие требованиям скоростного бега на коньках. Отсутствие критериев отбора приводит к большому отсеву учащихся СДЮСШОР, ДЮСШ и поэтому в общем плане отрицательно влияет на рост спортивного мастерства и подготовку конькобежцев высокого класса.[2, с. 45].

Критерии отбора – это качественно-количественные характеристики специальных двигательных способностей, которыми следует руководствоваться при отборе детей и подростков. Ввиду различных требований, которые предъявляют спортивные дисциплины к личности спортсмена, в каждом виде спорта разрабатываются специфические критерии, позволяющие предвидеть спортивные достижения. В качестве критериев отбора, прежде всего, стремятся использовать инертные свойства, ввиду их высокой генетической обусловленности [1, с. 77].

Следует отметить, что вопрос о критериях отбора сам по себе не нов. Однако, попытки его разрешения до настоящего времени были недостаточно эффективны: об уровне двигательных возможностей судили преимущественно по достигнутому спортивному результату [2].

При отборе в скоростно-силовые виды спорта, основными критериями являются факторы, касающиеся уровня развития двигательных качеств, В циклических видах спорта, связанных с проявлением выносливости, в основу отбора положены методы измерения работоспособности организма, В видах спорта, связанных с искусством движения, в качестве критериев отбора предложена оценка координационных способностей, подвижности в суставах, уровня развития относительной силы, признаки, характеризующие проявления смелости, решительности и пр.

При отборе единоборцев, в частности, начинающих борцов, считается, что опираться только на двигательные качества – ошибочно, большое внимание необходимо уделять индивидуально-типологическим особенностям нервной системы. При отборе в спортивные игры необходимо учитывать умение оперативно решать двигательные задачи тактического плана, уровень развития скоростно-силовых качеств и координацию движений, наличие устойчивой психики и высоких показателей длины тела.

Цель работы – обобщение научно-практического опыта по обоснованию критериев отбора юных конькобежцев.

Результаты и их обсуждение. Результаты анкетного опроса и бесед с тренерами свидетельствуют о том, что в практике конькобежного спорта основным методом является отбор через обучение. Достоинство этого, метода состоит в том, что определение соответствующих способностей производится в процессе спортивной деятельности, а это, как подчеркивают тренеры, позволяет выяснить не только, какими способностями обладает учащийся к моменту обследования, но и установить степень его обучаемости, контролировать его развитие. Естественно, что такой метод отбора ведет к зачислению в отделение конькобежного спорта ДЮСШ всех желающих заниматься детей, что практически невозможно и нецелесообразно.

Наибольшее распространение получила практика отбора преимущественно по результатам педагогического тестирования.

Необходимость оценки уровня развития двигательных качеств при отборе детей ни у кого не вызывает сомнений, тем более, что имеется большое число исследований, показывающих, что одной из основных причин большого отсева детей из ДЮСШ является недостаточно высокий уровень развития основных физических качеств, затрудняющий освоение учебно- тренировочных программ. Такая сложившаяся практика отбора только по результатам выполнения двигательных тестов приводит к тому, что отбираются не наиболее одаренные, а более обученные, либо обогнавшие своих сверстников в развитии дети (акселераты).

В качестве критериев отбора конькобежцев 10-11 лет предлагают использовать тесты: легкоатлетический бег на 30 и 500 м, «змейка на коньках», 4-х минутный бег на коньках, а также угол между ногой и полом при продольном шпагате. Однако, в настоящее время невозможно выделить один какой-либо интегративный показатель перспективности юных конькобежцев [4, с. 15].

По вопросу применения контрольных упражнений для оценки уровня технической и специальной физической подготовки конькобежцев (в том числе и новичков) тренеры высказывают мнение о том, что результат в конькобежном спорте во многом зависит от уровня развития силовых и скоростно-силовых качеств. Что касается отдельных двигательных качеств, необходимых для конькобежцев различной специализации, то для спринтеров особое значение приобретают быстрота и сила. Для конькобежцев – стайеров наибольшее значение имеет выносливость, которая определяется способностью организма к выполнению работы аэробного и анаэробного характера.

Изучение практического опыта показало, что тренеры лучше знают вопросы организации отбора, чем практическое осуществление его самого, ссылаясь при этом на отсутствие научно-обоснованных критериев отбора. Хотя и в вопросах организации отбора отмечаются значительные разногласия тренеров. Одни из них предлагают проводить отбор в процессе полугодичных или годичных занятий, другие рекомендуют проводить начальный отбор постепенно в три этапа. Сроки, продолжительность этапов указываются самые различные, с отчислением неперспективных по окончании каждого этапа. Нередки случаи, когда проведение отбора подменяется простым набором всех желающих заниматься в группы, что впоследствии ведет к большому отсеву занимающихся, плохому усвоению учебно-тренировочных программ и т. д. Несомненно, что такая практика отбора не должна иметь место вообще.

Специалисты конькобежного спорта единодушны в том, что отбор детей для занятий конькобежным спортом необходимо проводить с помощью комплекса объективных показателей, а отсутствие последних значительно затрудняет проведение эффективного отбора наиболее способных юных конькобежцев. На нерешенность этой проблемы указывают и данные бесед и интервью с конькобежцами высокого класса, которые позволили выяснить, что большинство из них приступили к занятиям скоростным бегом на коньках позднее 13-14 лет, после занятий другими видами спорта.

Окончательное решение о привлечении детей к занятиям тем или иным видом спорта должно основываться на комплексной оценке всех перечисленных данных, а не на учете какого-либо одного или двух показателей. Процесс отбора тесно связан с этапами спортивной подготовки и

материальных объектов, направляющее его деятельность и поведение в сторону согласования личных и общественно значимых потребностей. Ценностно-смысловые ориентации имеют одновременно социализирующее и личностно-развивающее значение, выполняя мировоззренческую, саморегулирующую, мотивообразующую функции в структуре личности.

Мы согласны с мнением М. Вудкока, Д. Фрэнсиса, что будущим менеджерам важно распознать свои возможности, развить их, в процессе деятельности проявлять активность и ответственность, устанавливать и регулярно уточнять свои личные и профессиональные цели.

В процессе проведения практических занятий с магистрантами первого года обучения нами были выделены этапы субъективации ценностно-смысловых ориентаций будущих менеджеров.

Первый этап – организационно-диагностический – предполагает выявление и осознание образовательных дефицитов, обнаружение ограничений в управленческой деятельности, прояснение смысложизненных ориентаций, определение и ранжирование ценностных ориентаций. Полученные результаты диагностики позволяют магистрантам соотнести собственную систему ценностей с ценностными ориентациями группы, выделить сходства и различия, найти партнёров, единомышленников для решения общегрупповых задач, заявить собственную позицию в отношении предстоящей совместной деятельности. На данном этапе каждый магистрант оформляет образовательную задачу, которая отражает его личностные смыслы и ценности в образовании, вносят коррективы в индивидуальную образовательную программу, индивидуальную программу развития [7]. Именно образовательная задача включает магистрантов в три вида отношений: прошлое (анализ реальной управленческой деятельности), настоящее (проектирование новых ситуаций и действий), будущее (рефлексивные переходы). По нашему мнению, образовательная задача позволяет развернуть поле возможностей для каждого магистранта, очертить новые контуры в понимании себя и окружающих, скорректировать индивидуальные стратегии поведения, выстроить ситуацию будущей мыследеятельности. Магистранты вынуждены отходить от привычных практик субъективации и погружаться в новую социокультурную реальность.

Процессуально-деятельностный этап – предполагает организацию командной работы по разработке и презентации «Этического кодекса менеджеров в образовании», далее «Кодекс», решение ситуаций (из реальной управленческой практики) со сменой позиций, проведение переговоров. На данном этапе происходит выбор индивидуальной стратегии поведения, в частности, выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Предотвратить возникновение конфликтов в организации для руководителя является одним из важных условий эффективного управления. Это зависит от особенностей коммуникации с членами коллектива, от жизненного опыта, образованности, компетентности руководителя, а также от уровня его восприимчивости и развитой интуиции.

Так, в процессе разработки «Кодекса», магистрантам необходимо было не только предъявлять собственные ценности и принципы, которыми они руководствуются в профессиональной деятельности, высказывать и отстаивать личную позицию, принимать ответственные решения за результат командной работы, расширять границы сознания, отслеживать и осмыслять происходящие

руководителя. Менеджер, у которого нет четкой системы ценностей и устойчивых ценностных ориентаций, является не зрелой личностью, что влечет за собой множество последствий, как для коллектива, так и для самого человека. Устойчивые ценностные ориентации приобретают характер норм, они определяют формы поведения членов данного общества. Учитывая индивидуальную иерархию собственных ценностных ориентаций, выявляя ценности сотрудников, руководитель определяет приоритетные ценностные ориентации в коллективе, тем самым выстраивает доверительные отношения в системе «руководитель-работник», оптимизирует профессиональную коммуникацию. Чтобы прояснить личностные ценности, менеджерам необходимо выполнять ряд задач:

– систематически осуществлять работу по изучению и переоценки существующих ценностей;

– вступать в диалоговое взаимодействие, открыто выражать свои взгляды и проявлять честность;

– анализировать собственную позицию в отношениях с субъектами разных уровней управления, партнёрами, общественными организациями, профессиональными сообществами, коллегами;

– фиксировать эмоциональное состояние и подвергать сомнению собственные решения.

Одной из базовых ценностей является – отношение к человеку. С позиции современного управления одной из ключевых задач руководителя, является обеспечение необходимых условия для сотрудников, с целью усиления их направленности на решение стратегических целей организации, а также на реализацию собственных целей. Во многом это зависит от признания руководителем ценности человека как ведущей ценности своей деятельности, что побуждает сотрудников поступать соответствующим образом и по отношению к своей организации, и по отношению к руководителю. У руководителя, признающего ценность человека и полноты его бытия могут возникнуть сложности с ценностью результативности деятельности организации. Следовательно, руководителю необходимо удерживать баланс между личным и общественным.

Одна из задач, которая стоит перед современным руководителем выделить смыслообразующие ценности в собственной управленческой деятельности. А.Б. Бакурадзе [1] выделяет два уровня образовательных смыслов: первый уровень – определение базовых ценностей-смыслов функционирования и развития организации; второй уровень – определение смыслов управления.

Б.С. Братусь [2] отмечает, что смысловые образования создают перспективу развития личности и помогают проводить нравственную оценку и регулировку поведения. Развитие ценностно-смысловой сферы движется в направлении от прагматических или эгоцентрических установок к общечеловеческим ценностям и одновременно, от нестойких отношений к осознанным, устойчивым ценностно-смысловым ориентациям. Высшим уровнем является преображение действительности в соответствии с нравственными идеалами и ценностями. Автор относит ценности к сфере сознания, а смыслы – к неосознанной сфере личности.

Мы разделяем позицию Л.Н. Коковиной [5], которая рассматривает ценностно-смысловые ориентации как отражение в сознании субъекта системы значимых для него и иерархически взаимосвязанных идеальных и

особенностями вида спорта (возраст начала занятий, классификационные нормативы и т. д.) качество отбора служит важным условием успешности многолетней подготовки спортивных резервов.

Для каждого кандидата отбор в конечном счете сводится к положительному или отрицательному результату. Положительный результат отбора может, например, заключаться в зачислении в группу и команду, включении в игру запасного спортсмена, назначении тренера, а отрицательный реализуется в виде отчисления, исключения, удаления, дисквалификации, перевода основного спортсмена в число запасных и т. д. Спортивный отбор продолжается постоянно в процессе спортивной деятельности. Так, если новичок зачисляется в спортивную группу, то затем работа с ним продолжается до тех пор, пока, по каким-либо причинам, не принимается решения о прекращении занятий. Отрезок времени, в течение которого осуществляется спортивный отбор, может иметь различную величину – от нескольких секунд до нескольких лет. Так, например, начальный отбор юных спортсменов проводится в расчете на последующую многолетнюю спортивную деятельность. Напротив, замены спортсменов по ходу соревновательной деятельности, разрешенные правилами некоторых видов спорта, нередко представляют собой отбор для последующей деятельности в течение нескольких секунд. Следовательно, качественный спортивный отбор обеспечивает выявление и отбор одаренных, способных к спорту, более того, к определенному его виду, детей в самом раннем возрасте. Позволяет более «прицельно» тренировать юных спортсменов и, с учетом наследственности и влияния окружающей среды, специализировать спортсменов с целью достижения высоких спортивных результатов и реализации потенциала человеческих способностей.

Таким образом, эффективность отбора конькобежцев обусловлена двумя причинами: 1 – высокой прогностичностью критериев отбора; 2 – совершенством методики первоначального обучения. Можно, в принципе, иметь тесты, обладающие высокой прогностичностью, но неумелая работа тренера с детьми приведет к тому, что низкие темпы прироста в соревновательных упражнениях и тестах окажутся у самых способных. Поэтому, наряду с использованием прогностических тестов, необходимо обращать внимание и на методику обучения на этапе начальной подготовки.

Следует отметить, что научно-организационные основы спортивного отбора находятся в общей методологии системы подготовки спортивного резерва. В теории и методике данная тема является наиболее актуальной так, как современный уровень спортивных достижений потребовал организации целенаправленной многолетней подготовки спортсменов, поиска все более эффективных организационных форм, средств и методов учебно-тренировочной работы, широко привлечения к занятиям спортом и отбора одаренных юношей и девушек для пополнения рядов спортсменов высокого класса.

Многолетняя спортивная подготовка – единая педагогическая система, обеспечивающая преемственность задач, средств, методов, организационных форм подготовки спортсменов всех возрастных групп, которая основана на целенаправленной двигательной активности: оптимальное соотношение процессов обучения, воспитания физических качеств и формирования двигательных умений, навыков и различных сторон подготовленности; рост

объема средств ОФП и СФП, соотношение между которыми постоянно изменяется; строгое соблюдение постепенности в процессе наращивания нагрузок; одновременное развитие физических качеств и преимущественное развитие отдельных качеств в возрастные периоды, наиболее благоприятные для этого.

Организационная структура системы подготовки спортивного резерва основана на функциях спортивных учебных заведений [6, с. 78]. Основным компонентом системы подготовки спортивного резерва являются образовательные учреждения спортивной направленности, в том числе учреждения дополнительного образования детей: детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ); специализированные детско-юношеские школы олимпийского резерва (СДЮШОР); школы высшего спортивного мастерства (ШВСМ); средние специальные учебные заведения элитарного типа – училища олимпийского резерва (УОР). Создание спортивных школ и училищ олимпийского резерва осуществляется учредителем в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании».

Спортивная школа получает право на образовательную деятельность (дополнительное образование) и льготы, предоставляемые законодательством Российской Федерации, с момента выдачи ей лицензии в установленном порядке. В соответствии с номенклатурой спортивных школ и номенклатурой внешкольных учреждений спортивные школы подразделяются на две категории: детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ) и специализированные детско-юношеские школы олимпийского резерва (СДЮСШОР). СДЮСШОР создаются на базе существующих ДЮСШ, достигших высокого уровня работы по подготовке квалифицированных спортсменов, обеспеченных спортивной базой, высококвалифицированными тренерами-преподавателями.

Проблема спортивной ориентации и отбора уже давно не находится в стадии становления, а превратилась в самостоятельную науку. Прогнозируя возможности ребенка или подростка, тренер-селекционер ставит перед собой задачу обоснованного поиска талантливых индивидуумов с надеждой на успешную в дальнейшем спортивную специализацию. Проблема совершенствования спортивной ориентации нашла в настоящий момент большую поддержку со стороны специалистов различного профиля как у нас в стране, так и за рубежом.

Несмотря на многочисленные имеющиеся данные, проблема отбора и ориентации наиболее талантливых спортсменов как самостоятельное направление находится в стадии постоянного поиска, совершенствования и дальнейших разработок. Научно-обоснованные методы отбора «спортивных» детей в детско-юношеские спортивные школы, а также прогнозирование их будущих результатов становятся важными этапами и неотъемлемой частью современной системы подготовки спортсменов от новичков до мастеров спорта международного класса. [7, с. 18].

Одним из наиболее важных достижений отечественных ученых была разработка теоретических основ спортивного отбора, выявление динамического характера профессионально важных качеств, возможность их совершенствования и компенсации. Практика постоянно подтверждает, что далеко не каждый человек может стать профессиональным музыкантом, художником, артистом, спортсменом и т. д., поскольку критерии, которые

факторами индивидуального существования, проявляются во всех сферах человеческой жизнедеятельности. В процессе выбора ценностей решающую роль играют познание ценностей и возникновение в человеке чувства тождества с ними («мои ценности»). На основе личностного самопознания осуществляется осознание и признание ценностей в качестве своих. Оценивание ценностей, установление их значимости для личности совершается на основе самооценки. Механизмы самоконтроля задействованы при выборе ценностей и сознательном их освоении в практической деятельности.

О.Л. Шкиндер отмечает, что ценности являются вершиной структуры ценностных ориентаций, связанных с идеализациями и жизненными целями личности и выражают сознательное отношение человека к социальной действительности [9].

Д.А. Леонтьев рассматривает ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях [6]. По мнению А.Г. Здравомыслова [4], совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образуют своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности; преемственность определенного поведения и деятельности, выраженную в направлении потребностей и интересов. В.И. Слободчиков считает, что ценностные ориентации выражают конкретное понимание целей человеческого существования, жизненные притязания и престижные предпочтения, представления о должном и эстетический вкус [8]. Можно сказать, что ценностные ориентации обеспечивают развитие личности в определенном направлении. Система личностных ценностей складывается в процессе деятельного определения субъектом содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Личностными ценностями становятся те смыслы общечеловеческих ценностей, по отношению к которым субъект самоопределился. Каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным сознанием. Следовательно, ценностные ориентиры руководителя образовательной организации могут являться своеобразными детерминантами индивидуального и коллективного выбора. Будущим менеджерам в сфере образования необходимо сформировать устойчивую систему ценностей как профессиональных, так и личностных, что позволит им сделать собственную жизнь более осмысленной, а в будущем сконструировать единую систему ценностных ориентаций в коллективе.

Раскрывая черты личности руководителя М. Вудкок и Д. Фрэнсис [3] выделяют следующие ценности: власть, равенство полов и рас, возраст, профессиональное положение, отношение к риску, результат работы, помощь другим, поощрение/наказание, законность, выигрыш/проигрыш, участие в управлении, жизнь/работа, удовольствие, открытость. По мнению авторов, руководитель, у которого размыты личностные ценности, не имеет твердой базы для действий, склонен к принятию спонтанных и ситуативных решений, не готов к риску, даже если это связано с собственным профессиональным ростом и развитием, устанавливает поверхностные отношения с окружающими и избегает обратной связи. В процессе осуществления профессиональной управленческой деятельности, происходит субъективация ценностной

ориентации будущих менеджеров образования и раскрыть этапы их субъективации.

Изложение основного материала статьи. Одна из распространенных концепций по изучению ценностей и ценностных ориентация является концепция человеческих ценностей М. Рокича. Под ценностью М. Рокич [10] подразумевает убеждение индивида в преимуществах какой-либо цели, определенного смысла существования по сравнению с другими целями. С другой стороны, ценность – это убеждение индивида в преимуществах определенных способов поведения, то есть путей достижения этих целей. Автор выделяет два вида ценностей: ценности-цели (терминальные) – ценности, которые способны детерминировать поведение и деятельность человека в течение длительного времени, это своеобразные потенциальные элементы смысла жизни, к достижению которых человек стремится; ценности-средства (инструментальные) – ценности, которые определяют способ поведения личности и проявляются как черты его характера, ведущие к реализации соответствующих терминальных ценностей.

Д.А. Леонтьев определяет ценность как «модель должного» (желательного), отражающую опыт жизнедеятельности социальной общности, присвоенную и интериоризованную субъектом в процессе его участия в общественной практике, указывающую направление желательного преобразования действительности субъектом и выступающую имманентным источником жизненных смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают в контексте должного. Личностная ценность является одной из разновидностей смысловых структур личности. Она проявляет себя как «стабильный источник смыслообразования и мотивообразования», истоки которого находятся «в социокультурном целом, к которому принадлежит субъект». Личностные ценности характеризуются автором как устойчивые, внеситуативные, обобщенные мотивационные образования, функцией которых является опосредованное побуждение к деятельности через порождение конкретно-ситуативных мотивов. Ценность предмета появляется тогда, когда в нем видна возможность удовлетворения какой-либо потребности. Ценность возникает на основе практической деятельности человека, как требующая своей реализации возможность [6].

Ценностные ориентации не возникают у человека неожиданно. Ценностное отношение человека к миру и себе приводит к ценностным ориентациям личности. Ценностные ориентации личности определяются как иерархическая система приоритетов личности, сформированная в процессе ее индивидуальной жизнедеятельности; результат «столкновений», взаимодействия человека с окружающим миром. Проходя через призму индивидуальной жизнедеятельности, через внутренний мир индивида (его интересы, стремления, склонности), интериоризированные общечеловеческие ценности включаются в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являясь одним из источников мотивации ее поведения. Таким образом, общечеловеческие ценности приобретают личностно обусловленную характеристику благодаря личному (практическому) опыту.

В результате оценки общечеловеческой ценности происходит ее выбор. Выбор ценностей представляет собой сознательное предпочтение личностью определенных предметов, свойств, форм деятельности, поведения и отказ от других аналогичных явлений. Эти предпочтения, становясь определяющими

выработало общество для таких профессий, достаточно жестки, а необходимой предпосылкой успешной деятельности в этом случае оказываются природные данные. Отсюда возникает необходимость постоянного совершенствования и научного обоснования системы отбора как средства полноценного поиска людей, одаренных в определенной профессии, а применительно к спорту – в спортивной деятельности.

На каждом этапе подготовки важным является поиск наиболее информативных критериев отбора. При этом основополагающим является комплексный подход к оценке спортивной пригодности. Наряду с исходным уровнем развития физических качеств для определения потенциальных способностей новичка будут иметь существенное значение и темпы прироста необходимых физических качеств, динамика успехов в процессе обучения. Темпы развития ведущих физических качеств имеют первостепенное значение при прогнозе перспективности спортсменов только в том случае, если уровень их развития достаточно высок. Если же исходный уровень низок, то даже высокие темпы развития не позволят повысить спортивные результаты до необходимого уровня, определяющего возрастные периоды развития детей и подростков. [5, с. 114].

Педагогический эффект от применения одних и тех же средств и методов в тренировке с равными параметрами объема и интенсивности нагрузки получается различным. Наиболее заметные изменения происходят в период естественного взлета того или иного физического качества. Важно не пропустить наиболее благоприятные сроки для развития тех или иных способностей и качеств, так как на более поздних этапах навыки и функции формируются с трудом, а конечный результат оказывается ниже.

Выводы. Система подготовки спортивного резерва не может рассматриваться как простая сумма различных компонентов, а представляет целостную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных закономерностей, что требует комплексной разработке основных путей и методов ее совершенствования.

На основе результатов исследований, выполненных в последние три десятилетия, сформулирован ряд основополагающих понятий теории и методики спортивного отбора и ориентации. Проблема спортивного отбора может быть успешно решена только в том случае, если глубокому и всестороннему анализу будут подвергнуты ее педагогические и медико-биологические аспекты.

Литература:

1. Волков, В. М. Спортивный отбор / В. М. Волков, В. П. Филин. – М., 1983. – 175 с.

2. Мелихова, Т. М. Отбор детей для занятий конькобежным спортом на основе комплекса критериев: учеб. пособие / Т. М. Мелихова; ЧГИФК. – Омск, 1990. – 50 с.

3. Мелихова Т. М. Критерии отбора детей 9-12 лет для занятий конькобежным спортом: дис. … канд. пед. наук / Т. М. Мелихова. – Л., 1986. – 145 с.

4. Мелихова, Т. М. Управление подготовкой юных конькобежцев на основе комплексного контроля / Т. М. Мелихова. – Челябинск: Уральская академия, 2012. – 54 с.

5. Мелихова Т. М. Научно-методическое обеспечение системы подготовки спортивного резерва : монография / Т. М. Мелихова. – Челябинск: УралГАФК, 1999. – 168.

6. Никитушкин В. Г. Организационно-методические основы подготовки спортивного резерва: монография / В. Г. Никитушкин, П. В. Квашук, В. Г. Бауэр. – М.: Советский спорт, 2005. – 232 с.

7. Филин, В. П. Теория и методика юношеского спорта: учебное пособие для институтов и техникумов физической культуры / В. П. Филин. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 72 с.

Педагогика

УДК 376.3 (253.37)

старший преподаватель Мжельская Наталья Васильевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ОТДАЛЕННЫХ РАЙОНАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Аннотация. В статье представлены общие и специальные образовательные потребности детей с нарушением зрения. Дана краткая характеристика остаточного зрения детей с глубокими зрительными нарушениями. Обозначены проблемы, наблюдаемые в отдаленных районах Алтайского края и предложены пути их решения.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, обучающиеся с нарушением зрения, отдаленные районы, малокомплектная школа.

Annotation. The article presents the general and special educational needs of children with visual impairment. A brief description of the remaining children with profound visual impairment. The problems observed in the remote areas of the Altai Territory and the suggested solutions.

Keywords: special education require students with visual impairment, remote areas, ungraded school.

Работа проводится при финансовой поддержке РГНФ за счет средств проекта 16-16-22012 «Изучение актуальных образовательных потребностей и определение спектра образовательных услуг обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, проживающим в отдаленных районах Алтайского края, в рамках реализации ФГОС»

Введение. Сегодня очень оживленная полемика наблюдается вокруг реализации права на образование отдельных категорий лиц, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Право на образование является одним из приорететных и закреплено в Конституции РФ. Также, за последнее десятилетие принято ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих алгоритм получения образования детьми с ОВЗ (Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Пилипчевская Наталья Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
магистрант Зырянова Екатерина Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье авторы рассматривают ценностно-смысловые ориентации как субъективно значимые и иерархически взаимосвязанные объекты идеального и материального, позволяющие будущим менеджерам осуществлять успешную профессиональную деятельность. Раскрывают этапы субъективации ценностно-смысловых ориентаций будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: ценность, смысл, ценностные ориентации, ценностно-смысловые ориентации, менеджер.

Annotation. In this article the authors examine the value-semantic orientations as subjectively meaningful and hierarchically interrelated objects of the ideal and the material, allowing managers to the future success of professional work. Uncover stages subjectivation value-semantic orientations of the future managers in the course of vocational training.

Keywords: value, meaning, value orientation, value-sense orientation, the manager.

Введение. Профессиональная подготовка будущих менеджеров невозможна без обращения к их личностным ценностям и смыслам в образовании. Переход от личностных смыслов к личностным ценностям предполагает осуществление субъектом специальной активности одновременно познавательного и личностного характера. Изменения, которые происходят в ценностной сфере личности менеджера, влияют на результаты его профессиональной деятельности, на перспективы развития всех субъектов деятельности в организации. Изучение ценностно-смысловых ориентаций будущих менеджеров обусловлено актуальностью исследования феномена ценностей в современной практике управления. В связи с этим возникает целый ряд вопросов: на чем мы основываемся, когда принимаем решения? Какие ценности являются основополагающими для современного руководителя? На какие принципы опирается руководитель образовательной организации, осуществляя управленческую деятельность? Для прояснения данных вопросов нам необходимо обратиться к изначальному смыслу понятий «ценность», «ценностные ориентации».

Формулировка цели статьи. Учитывая современные тенденции в сфере образования и управления, необходимо выявить ценностно-смысловые

О. И. Коломиец // Теория и практика физической культуры. – 2016. – №5. – С. 59-61.

2. Кайкан, С. М. Особенности функционального состояния сердечно-сосудистой системы и нейровегетативной регуляции ее деятельности у конькобежек-спринтеров: автореф. дис. …канд. биол. наук / С. М. Кайкан. – Челябинск, 2012. – 24 с.

3. Кайкан, С. М. Устойчивость к ортостатическому воздействию спортсменов с различным уровнем толерантности к гипоксии / С. М. Кайкан, М. М. Кузиков, К. Г. Денисов, Е. В. Быков // Теория и практика физической культуры. – 2011. – №4. – С. 27–29.

4. Коломиец, О. И. Вариабельность ритма сердца при адаптации к физическим нагрузкам различной направленности / О. И. Коломиец, Е. В. Быков // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2014. – №12 (118). – С.98–103.

5. Коломиец, О. И. Оперативный контроль и управление (Firstbeat) тренировочного процесса у девушек 14-16 лет, специализирующихся в спортивной ходьбе / О. И. Коломиец, В. С. Туишева // Международные спортивные игры «Дети Азии» – фактор продвижения идей Олимпизма и подготовки спортивного резерва: Матер. Междунар. науч. конф. – Якутск, 2016. – С. 509-510.

6. Никитин, И. Анализ восстановления спортсменов высшей категории, основанный на вариабельности сердечного ритма. Обзор метода анализа восстановления / И. Никитин, О. Коломиец, Е. Быков // Матер. Междунар. науч. конгресса «Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация» 13-14 ноября 2015 года, Челябинск. – Челябинск: Уральская академия, 2015. – С. 646-652.

7. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические значения / В. Н. Платонов. – Киев: Олимпийская литературы, 2004. – 808 с.

8. Туишева, В. С. Применение методики Firstbeat в подготовке девушек 14-16 лет, специализирующихся в спортивной ходьбе / В. С. Туишева, О. И. Коломиец // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 2 (132). – С. 168-175.

9. Kolomietz, O. The use of fitness technologies effectiveness for flexibility development of 14-16 ages girls, specialized in racewalking / O. Kolomietz, V. Tuisheva, O. Ivanenko // Abstrakt book 22nd International Student Congress on Sport Sciences University of Education. –Hungary, Budapest, 2016. – P 49-50.

возможностями здоровья, Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Формулировка цели статьи. Во всех нормативно-правовых документах мы можем наблюдать смещение акцентов в сторону удовлетворения особых образовательных потребностей (условий и средств образования) обучающихся с ОВЗ. Попробуем проследить в своей работе, какие выделяют общие и специфические особые образовательные потребности для обучающихся с нарушением зрения.

Изложение основного материала статьи. В общем смысле, потребность понимается как стимул человеческой деятельности. По мнению О.А. Козыревой, «одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в образовании. Она возникает и развивается в определенном социальном контексте, проявляясь в различных видах деятельности» [4]. Под особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ В.З. Денискина понимает «спектр образовательных и (ре)абилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации» [2]. И.Д. Маркевич и Л.Ф.Фатихова рассматривают особые образовательные потребности детей с ОВЗ в качестве особых условий организации обучения и воспитания, а также получения ими специальной психолого-педагогической помощи [6].

В реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ О.А. Козырева предлагает опираться на «способы коммуникации ребенка с ОВЗ с окружающими; особенности усвоения и использования бытовых навыков, уровень их сформированности относительно возрастной нормы; специфику речевой деятельности, знание и представление об окружающем мире; наиболее типичные особенности индивидуального поведения».

На сегодняшний день выделен ряд общих образовательных потребностей для всех детей, имеющих нарушения в психофизическом развитии:

— своевременное оказание коррекционной помощи;

— необходимость введения в учебный план занятий коррекционной направленности;

— использование в обучение специальных средств и коррекционных технологий;

— реализация индивидуального подхода в обучении;

— расширение образовательного пространства;

— увеличение сроков получения образования;

— наличие специально-подготовленных педагогов, знающих специфику работы с детьми данной категории.

Дети с нарушением зрения представляют особую группу, среди которых выделяют слепых, слабовидящих и детей с пониженным зрением. Более подробно данная классификация представлена в работах В.З. Денискиной [1, 2].

I. Слепые дети. Эту подкатегорию составляют дети с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Примечание. В подкатегорию «слепые» входят также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т. е. 100%), у которых границы поля зрения сужены в лучше видящем глазу до 15 градусов от точки фиксации во всех направлениях. Такие дети являются практически слепыми, так как в познавательной и

ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение. Таким образом, острота зрения не является единственным критерием слепоты.

II. Слабовидящие дети. К этой подкатегории относятся дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

III. Дети с пониженным зрением. Острота зрения в этой подкатегории варьируется от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией.

При слепоте глубокое снижение остроты зрения делает невозможным (для тотально слепых) или весьма ограниченным и специфичным (для слепых детей с остаточным зрением) зрительное восприятие. Помимо остроты зрения у них резко выражена степень нарушения и других зрительных функций (поля зрения, световой чувствительности, цветоразличения, характера зрения, фиксации взора и т. д.). Заметим, что большинство детей подкатегории «слепые» имеют те или иные формы остаточного зрения: светоощущение, светоощущение с цветоощущением, ощущение движения руки перед лицом, остаточное предметное (или форменное) зрение [2].

В работах В.З. Денискиной дана характеристика остаточно зрения, которое характеризуется «разнообразием проявлений нарушения зрительных функций, изменчивостью и неустойчивостью их параметров, повышенной утомляемостью зрения. Остаточное зрение не позволяет детям полноценно развиваться, опираясь преимущественно на дефектное зрение, которого недостаточно, чтобы пользоваться им для выполнения работ, требующих систематического участия зрительного анализатора. Некоторые дети с остаточным зрением могут лишь на близком расстоянии и непродолжительное время рассматривать картинки, читать написанное крупным шрифтом, что не позволяет им получить полноценное образование, используя при обучении плоский шрифт. В познавательной и учебной деятельности у этих детей, как и у тотально слепых, ведущими являются осязательное и слуховое восприятие, а зрительное восприятие является вспомогательным инструментом учебной, социально-бытовой и пространственной ориентировки, контроля своих действий и получения информации» [1].

Как отмечает в своих работах Т.Г. Копцева, на психическом развитии ребенка с нарушенным зрением сказывается время появления зрительного дефекта и степень нарушения зрения, наличие и тяжесть других нарушений здоровья, а также эффективность лечения и психолого-педагогической коррекции, ситуация в семье и др. Чем раньше возникает дефект и чем сильнее степень нарушения зрения, тем заметнее может нарушиться психическое развитие вторично, даже если исходно ребенок имел только нарушение зрения и не было никакой сочетанной патологии. У слабовидящих детей возникают те же проблемы в развитии, что и у слепых, но менее выраженные. Ситуация осложняется тем, что многие лица с нарушениями зрения как раз исходно имеют и другие нарушения здоровья [5].

Данным автором, обобщен ряд факторов, которые негативно сказываются на адаптации школьников с депривацией зрения, на основе которых можно конкретизировать следующие причины, ее ограничивающие:

1. Медицинские - обусловленные не только зрительным дефектом, но и патологией психофизического развития, нервно-психическими и соматическими заболеваниями ребёнка.

тренировочных нагрузок, оценить эффективность восстановления, что позволяет корректировать план тренировок с целью достижения высоких спортивных результатов.

2. Данные проведенного исследования по показателям динамики частоты сердечных сокращений, тренировочного воздействия нагрузки на организм, времени работы в заданной зоне интенсивности, лабильности липидно-углеводного метаболизма и его коррекции энергии, соответствовали задачам тренировочного процесса, которые были поставлены для подготовки квалифицированных конькобежцев в микроцикле базового мезоцикла соревновательного периода.

3. Полученные в ходе исследования сведения являются необходимыми для индивидуализации тренировочного процесса отдельно взятого спортсмена.

4. В тренировочный процесс квалифицированных конькобежцев были внесены коррективы и рекомендовано:

– увеличить общую длительность тренировки за счет повышения его плотности, что даст возможность реализовать больший объем нагрузки в соответствии с возрастом и подготовленностью квалифицированных конькобежцев;

– для достижения развивающего тренировочного эффекта следует увеличить нагрузку (на усмотрение тренера повысить интенсивность, добавить количество повторений или рабочих отрезков, уменьшить время отдыха) для большего сдвига функциональных систем организма;

– заключительную часть тренировки необходимо проводить более длительное время, лучше в аэробной I зоне интенсивности, что обеспечит качественный переход функциональных систем организма от нагрузки к покою и уменьшит время восстановления;

– базовые и ударные циклы рекомендуется осуществлять во время тренировочных сборов, так как будет меньше времени тратиться на внетренировочные факторы (транспортировка, большая нагрузка в учебных заведениях и др.), которые отрицательно влияют на стрессовые реакции организма;

– следует корректировать величину нагрузки индивидуально для каждого спортсмена, опираясь на результаты диагностики Firstbeat и задачи отдельного тренировочного занятия;

– необходимо сбалансировать питание спортсменов, исходя из реальных энергозатрат конькобежцев;

– нужно соблюдать режим дня спортсменами, что позволит повысить уровень восстановления после интенсивных нагрузок.

Проведенный эксперимент не исчерпывает всей полноты исследования и требует дальнейшего изучения: сокращения времени восстановления с целью повышения адаптационных процессов организма к тренировочным и соревновательным нагрузкам; определения фазы суперкомпенсации после различных тренировочных воздействий на организм конькобежцев; выхода спортсмена на пик спортивной формы, прослеживая его фазы – приобретения, сохранения и временной утраты.

Литература:

1. Быков, Е. В. Совершенствование методов контроля за тренировочным процессом на основе современных информационных технологий / Е. В. Быков,

показатели. В зоне анаэробного порога время составило 5,9±2,2 мин, это на 5,7 мин длительнее по сравнению с предыдущим днем.

Отметим, что на второй тренировке микроцикла осуществлялась работа преимущественно в аэробной I зоне интенсивности, но поддерживающий характер проведен за счет прохождения отрезков на скорости дистанции 1500 м, которые находились по своему воздействию в зоне анаэробного порога.

Длительность тренировки третьего дня увеличилась на 15,7 мин, по сравнению со вторым днем на 33,2 мин, в отличие от первого дня и составила 62,2±4,5 мин. В аэробном восстановительном режиме осуществлялась тренировочная деятельность 5,4±2,2 мин, что на 11,8 и 4,4 мин меньше по сравнению со второй и первой тренировками соответственно. В аэробной развивающей зоне интенсивности затрачено 10,3±2,7 мин, что на 2,6 и 4,8 больше значений предыдущих дней малого цикла. В зоне анаэробного порога двигательная деятельность была 7,4±2,3 мин, что превышает показатели первого и второго дня на 7,2 и 1,5 мин соответственно. Время, затраченное на двигательную деятельность высокой интенсивности – 2,4±0,8 мин, что является отличительной особенностью по сравнению с другими тренировками.

Следовательно, в третий день микроцикла проведена тренировка более высокой интенсивности. Задачи развивающего характера на дистанции 3000 м в аэробной-анаэробной зоне интенсивности и повышения уровня специальной выносливости были решены.

Распределение источников энергии представлено на основе общего потребления энергии, соотношения потребления жиров и углеводов, абсолютного использования жиров на пульсовом режиме, оптимального диапазона сжигания жиров. Полученные данные в течение всех трех тренировок не имели статистически значимых отличий. Общее потребление энергии в первый день было 3198,6±224,4 ккал, во второй – 3218,8±269,7 ккал, в третий – 2187,8±145,8 ккал ($p<0,001$ по сравнению с первым днем). Потребление жиров составило 2126,7±208,1; 2105,8±214,6; 1184,8±117,1 ккал ($p<0,001$ по сравнению с первым днем), а углеводов – 1085,5±50,7; 2105,8±214,6 $p<0,001$ по сравнению с первым днем); 983,3±48,7 ккал с первого по третий день соответственно.

Абсолютное потребление жиров во время тренировки в середине исследования отмечалось на уровне ЧСС 159,4±1,4 и в финальных значениях зафиксировано 157,3±2,2 ккал, что статистически значимо больше по сравнению с первым днем ($p<0,001$).

Таким образом, в первый день тренировка проходила в оптимальном диапазоне для сжигания жиров – в интервале 128-148 уд/мин, следовательно, осуществлялась за счет аэробного источников энергообеспечения. Во второй и третий дни занятия осуществлялись в смешанной зоне интенсивности, так как параметры ЧСС выходили за оптимальный диапазон сжигания жиров (128-148уд/мин), что обязательно следует учитывать.

Подводя итоги результатов оперативного контроля за функциональным состоянием сердечно-сосудистой системы в ходе тренировочного процесса по данным методики Firstbeat, можно сделать следующие **выводы**:

1. Предложенная методика медико-биологического контроля тренировочного процесса дает возможность педагогу спортивного совершенствования доступно и информативно получать сведения об изменениях функционального состояния организма в процессе выполнения

2. Педагогические причины - некоторые дети ограничены в понимании и помощи со стороны родителей. Это способствует появлению в поведении детей различного рода отклонений: снижению успеваемости, сопротивлению педагогическому воздействию, к неадекватным взаимодействиям педагога и ребёнка.

3. Социальные причины - возникают в результате взаимодействия индивида с окружающей действительностью. Они характеризуются в невозможности реализовать свои позитивные роли в соответствии со своими возможностями. Будучи в состоянии социально-психологической изоляции, дети испытывают чувство одиночества, отверженности, изолированности.

4. Социально-бытовые факторы - отсутствие у ученика своего личного персонального пространства и времени. Необходимость адаптироваться к большому числу сверстников и внешних раздражителей. Фатальная необходимость включаться в то или иное сообщество, обособление от предметного мира и т.д. Невозможность побыть одному, отсутствие стимулов для проявления активности, индивидуальности, недостаток эмоциональной близости с родителями вызывает у детей нервозность, что проявляется у них часто в апатичности, депрессивности или агрессивности.

5. Психофизиологические – типичные особенности воспитанников школ-интернатов – это выходящая за нормы неустойчивость детской психики. Преобладание процессов возбуждения над торможением.

6. Психологические - наблюдается низкий уровень эмпатии, восприятие другого ребёнка как источника фрустрации, собственных потребностей. Деформирована иерархия ценностей. Отмечается неспособность к продуктивному решению конфликтных ситуаций. Наблюдается у учеников с нарушенным зрением и наличие своеобразной идентификации [5].

Только преодоление подобной установки, выработка правильного отношения к себе и своему дефекту, адекватной самооценки, использование всех сохранных анализаторных систем в процессе социальной перцепции обеспечат незрячему надежные и прочные социальные контакты.

Среди особых образовательных потребностей детей с нарушениями зрения В.З. Денискина выделяет:

— использование в обучении специальной системы для письма и чтения, представленной рельефно-точечным шрифтом Брайля, что предполагает необходимость использования специальных приспособлений для письма, учебников, напечатанных рельефно-точечным шрифтом (РТШ);

— использование в обучении специальных приборов для рельефного рисования и черчения, и рельефно-графических пособий (например, географических и исторических картах, доступных осязательному восприятию);

— использование наглядных пособий, рассчитанных, как минимум, на бисенсорное восприятие (осязание и остаточное зрение);

— использование тифлотехнических и оптических средств для обучения и реабилитации;

— использование специальных методик обучения, рассчитанных на использование сохранных анализаторов и глубоко нарушенного зрения;

— своевременная, специально организованная офтальмологическая помощь в сочетании с тифлопедагогической помощью;

— специально подготовленныый педагогический состав, знающий основы патологии органа зрения и умеющий учитывать особенности зрения конкретного ребенка во всех видах учебно-воспитательного процесса;

— психолого-педагогическое сопровождение семей детей с глубоким нарушением зрения с момента выявления инвалидности;

— специальное формирование коммуникативной компетенции и как важной ее составляющей — мимики и пантомимики;

— овладение детьми с глубоким нарушением зрения техниками ориентировки в пространстве (замкнутом, открытом, большом и д.т.) [2].

Удовлетворение данных потребностей возможно в специализированных школах. Сейчас же, с введением инклюзивного образования мы все чаще можем видеть таких детей в массовых школах. Если школы, находящиеся в крупых городах еще могут выполнить те требования, которые предъявляют к ним современные стандарты, то малочисленные и малокомплектные школы, находящиеся в сельской местности, в отдаленных районах не могут выполнить и половины того, что является необходимым для получения качественного образования детьми с ОВЗ в целом и нарушением зрения в частности.

Данные с официального сайта Алтайского края говорят нам о том, что «в крае реализуется комплекс мер, направленных на обеспечение доступным образованием детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. В течение трёх лет в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы обеспечены условия для обучения детей-инвалидов в условиях массовой школы в 56 общеобразовательных организациях. Ещё в 165 школах в настоящий момент идёт работа по созданию универсальной безбарьерной среды. В итоге в 20% школ Алтайского края будет создана доступная среда для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. В дистанционной форме получают образование около 200 детей-инвалидов. Тема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья актуализируется в связи с принятием ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые будут внедряться с 1 сентября 2016 года. Для комплексного подхода к решению задач внедрения новых стандартов привлечены все заинтересованные лица, что позволит качественно и в полном объёме провести мероприятия подготовительного этапа введения стандарта» [7].

Однако, проведя психолого-педагогическое обследование детей с психофизическими нарушениями развития в ряде отдаленных районов края, мы можем сделать выводы по удовлетворенности образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Вопрос о интеграции и/или инклюзии детей с ОВЗ в условиях сельских школ остается недостаточно разработанным. Дети с ограниченными возможностями здоровья адаптируются к социальной среде в ограниченных рамках своего населенного пункта, часто малокомплектной школы. Такая малокомплектная школа не может удовлетворить в полной мере особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Теоретическая неразработанность проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях отдаленных районов Алтайского края одна из причин низкой эффективности процесса социализации детей с ОВЗ в большом количестве регионов Российской Федерации. Как отмечает Л.М. Кобрина и Е.П. Косинова.

Максимальные показатели ЧСС на тренировке у квалифицированных спортсменов в первый день составили 172,0±3,6 уд/мин, во второй – 187,7±2,4 уд/мин, в третий – 181,4±6,2 уд/мин. Минимальные показатели ЧСС с первого по третий день равнялись 49,1±1,6; 50,1±2,1; 56,0±2,1 уд/мин, а средние значения были 77,9±2,4; 83,9±4,7; 96,6±2,8 уд/мин соответственно. Реакция сердечно-сосудистой системы на заданную нагрузку имела динамику увеличения средних, минимальных и максимальных значений, что обусловлено постепенным повышением тренировочных воздействий. Следует отметить, ЧСС в покое после тренировки второго и третьего дня микроцикла статистически значимо выше по сравнению с первым, что свидетельствует об утомлении спортсменов, которое также можно наблюдать по снижению значения индекса восстановления. Результаты индекса восстановления в начале обследования (после 1 дня тренировки) составили 115,5±9,8 усл. ед., что говорит о полном или даже сверхвосстановлении конькобежцев поле предыдущего микроцикла с преимущественной фазой суперкомпенсации.

Конечные показатели индекса восстановления (63,2±6,3) почти в два раза меньше, чем исходные ($p<0,001$). Это можно трактовать как результат увеличения тренировочной нагрузки с целью дальнейшего сдвига в функциональном состоянии спортсменов.

Коэффициент тренировочного эффекта занятия в первый день зафиксирован на отметке в 2,0±1,0 (граница между незначительным и поддерживающим тренировочным эффектом), во второй день – 2,6±0,1 (поддерживающий эффект), в третий день – 2,9±0,2 (граница между поддерживающим и развивающим эффектом). Отметим, результаты имеют важное значение для тренера при дозировании объема и интенсивности нагрузки. С учетом которых следует повышать или уменьшать нагрузку на организм квалифицированных конькобежцев, что достаточно сложно сделать только педагогическими методами контроля.

Динамика роста тренировочного воздействия, также прослеживается по показателям кислородного долга, которые зафиксированы в изменениях первого дня – 28,0±9,5 мл/кг, второго – 52,4±8,0 мл/кг, третьего – 69,7±11,0 мл/кг.

Следовательно, тренировочная нагрузка с первого по третий день повышалась, а восстановление имело противоположную динамику.

Общая длительность первого тренировочного занятия составила 29,0±3,5 мин, что является следствием низкой плотности тренировки, так как применялись средства обучения отдельных элементов техники бега на коньках и участие в эстафетах, где спортсмены большую часть времени ожидали своей очередности для прохождения этапа. Время работы распределено по зонам интенсивности в следующем соотношении: в аэробной восстановительной зоне 9,8±2,5 мин; в аэробной развивающей зоне 5,5±2,4 мин; в зоне анаэробного порога 0,2±0,14 мин (только у двух спортсменов из девяти наблюдалась работа в этом режиме).

Во второй день общая длительность тренировки увеличилась на 17,5 мин и зафиксировано время 46,5±4,2 мин. В аэробной восстановительной зоне интенсивности тренировочная деятельность осуществлялась 17,2±3,2 мин, что на 7,4 мин больше по сравнению с первым днем. В аэробной развивающей зоне интенсивности время было 7,7±2,5 мин, что на 2,2 мин превышает исходные

Таблица 1

Показатели медико-биологического контроля тренировочного занятия квалифицированных конькобежцев (по данным Firstbeat)

Показатели	Тренировочные дни		
	первый	второй	третий
Частота сердечных сокращений			
ЧСС max, уд/мин	172,0±3,6	187,7±2,4	181,4±6,2
ЧСС min, уд/мин	49,1±1,6*	50,1±2,1	56,0±2,1
ЧСС среднее, уд/мин	77,9±2,4***	83,9±2,6xx	96,6±2,8
Тренировочное воздействие нагрузки на организм			
тренировочный эффект, коэффициент	2,0±0,5	2,6±0,1	2,9±0,2
кислородный долг, мл/кг	28,0±9,5**	52,4±8,0	69,7±11,0
индекс восстановления, усл. ед.	115,5±9,8***	87,7±11,2	63,2±6,3
Зоны интенсивности			
высокая интенсивность, мин	0	0	2,4±0,8
зона анаэробного порога, мин	0,2±0,14***	5,9±2,2	7,4±2,3
аэробная зона II, мин	5,5±2,4	7,7±2,5	10,3±2,7
аэробная зона I, мин	9,8±2,5	17,2±3,2	5,4±2,2
восстановление, мин	11,6±2,3	12,4±1,2	12,0±1,8
общая длительность тренировочного занятия, мин	29,0±3,5**	46,5±4,2x	62,2±4,5
Распределение источников энергии			
Общие затраты, ккал	3198,6±224,4***	3218,8±269,7xx	2187,8±145,8
жиры, ккал	2126,7±208,1***	2105,8±214,6xxx	1184,8±117,1
углеводы, ккал	1085,5±50,7	1119,8±51,1	983,3±48,7
ЧСС (для абсолютного использования жиров), уд/мин	142,0±2,8***	159,4±1,4	157,3±2,2
оптимальный диапазон ЧСС для использования жиров, уд/мин	128-148	128-148	128-148
Примечание: * (p<0,05), ** (p<0,01), *** (p<0,001) – достоверность различий между показателями в 1-й и 3-й тренировочный дни; x (p<0,05), xx (p<0,01), xxx (p<0,001) – различия между показателями 2-го и 3-го дня			

«создание обновленной системы специального образования в условиях модели системы образования в целом, а также в условиях повсеместного внедрения процесса интеграции и инклюзивного образования требует особого внимания и подхода специалистов» [3].

Анализируя удовлетворенность особых образовательных потребностей в отдаленных районах Алтайского края мы можем сделать следующие выводы:

— дети, проживающие на отдаленных территориях, не всегда могут вовремя получить медицинскую и тем более психокоррекционную помощь;

— недостаточное количество специалистов дефектологического профиля, а в некоторых не только селах, но и районах в целом, их нет вообще. Родители по ряду социально-экономических и географических причин не могут обратиться за помощью в город, соответственно никакая коррекционная работа не ведется;

— школы не оснащены специальной материально-технической базой.

Помимо проблем, с которыми сталкиваются педагоги, мы видим низкий уровень родительской компетентности. Родители зачастую не знают реальные зрительные возможностим своего ребенка, не знают особенностей его развития и обучения.

Исходя из всего вышеописанного, мы можем говорить о неготовости всех участников образовательного процесса к удовлетворению особых образовательных потребностей детей с нарушением зрения.

Пути решения из сложившейся ситуации мы видим в следующем.

1. Увеличение количества подготовленных специалистов для работы с детьми с ОВЗ (в том числе ис детьми с нарушением зрения). Для этого необходимо увеличение количества целевых мест в педагогические вузы, после окончания которых дипломированный специалист должен вернуться к себе в село и отработать там определенное количество лет. А для работающих специалистов, педагогов массовых школ – цикл кратковременных курсов повышения квалификации. Возможно даже с выездом специалистов на базу школы. Таким образом, будет осуществлена не только теоретическая подготовка, но и выработка практических навыков на базе той организации, где они сами работают. Такая форма повышения квалификации будет очень востребованной, т.к. не все специалисты имеют возможность выехать из села по различным причинам.
2. Повышение уровня родительской компетентности через создание выездных школ для родителей, когда специалисты будут осуществлять выезды в район и проводить ряд мероприятий (лектории, мастер-классы и др.).
3. Развитие дистанционных форм консультирования и обучению этому педагогов и родителей (повышение информационной грамотности).

Выводы. Таким образом, подготовив информационную платформу, повысив уровень дефектологической грамотности в отдаленных районах Алтайского края, мы сможем решить ряд задач, поставленных перед современной системой образования.

Литература:

1. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение [Текст] / В. З. Денискина // Дефектология. — 2011. — № 5. — С. 56–64.

2. Денискина, В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения [Текст] / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – №6. – с. 17-24.

3. Кобрина, Л. М., К вопросу интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы Крайнего Севера [Текст] / Л.М. Кобрина, Е. П. Косинова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – С. 94-107.

4. Козырева, О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема [Текст] / О.А. Козырева // Вестник ТГПУ. Выпуск №1. - 2014. - С. 112 – 115.

5. Копцева Т. Г., Якимова О. В. Тифлопсихологическое исследование индивидуально типологических особенностей эмоционально-личностной сферы младших школьников со зрительной депривацией // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 421–425. – URL: http://e-koncept.ru/2013/53086.htm. [Дата обращения: 31.10.2016]

6. Фатихова, Л.Ф. Социально-личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие [Текст] / Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдиярова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2013. – 87 с.

7. Официальный сайт Алтайского края http://www.altairegion22.ru/gov/administration/isp/organizatsionnyy-otdel-administratsii-kraya/edinyy-informatsionnyy-den-altayskogo-kraya/obespechenie-dostupnogo-i-kachestvennogo-obrazovaniya-v-altayskom-krae.php

Педагогика

УДК: 378.147.227

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка Милованова Ольга Викторовна
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Одним из значимых направлений в воспитании иностранных военнослужащих считается воспитание их интереса к русской культуре. В данной работе в контексте культурологического образования курсантов рассматривается проблема использования инновационных технологий в системе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: инновационная технология, культурологическое образование, культурологический подход к обучению.

Annotation. The formation of the interest to the Russian culture is considered to be one of the most important activity in the process of teaching foreign military personnel. This article deals with the problem of usage of innovative technologies in the system of teaching Russian as a foreign language in the sphere of culturological education of cadets.

Keywords: innovative technologies, culturological education, culturological manner of teaching.

физической нагрузки и другие показатели [6]. Кумулятивно, на основе данных анализа вариабельности сердечного ритма (ВСР) определяется тренировочный эффект (ТЭ) занятия по пятибалльной шкале: от 1,0 до 1,9 балла – незначительный тренировочный эффект; от 2,0 до 2,9 – поддерживающий тренировочный эффект; от 3,0 до 3,9 – развивающий тренировочный эффект; от 4,0 до 4,9 – максимально развивающий тренировочный эффект и 5 баллов – крайне развивающий тренирующий эффект [9].

Результаты исследования и их обсуждение. Обследования проводились в начале соревновательного периода на этапе вкатывания. Мезоцикл имел базовую направленность, микроцикл осуществлялся после 24 часов отдыха. В первый день малого цикла планировалась восстановительная нагрузка (40% от максимальной). Задачи тренировки: способствовать совершенствованию техники бега на коньках; повышение эмоционального фона занимающихся; развитие скоростных способностей при помощи анаэробных возможностей организма. Во второй день осуществлялась нагрузка поддерживающего характера (60% от максимальной). Задачи тренировки: поддержание соревновательного динамического двигательного стереотипа на дистанции 1500 м; совершенствование техники бега на коньках. В третий тренировочный день проделана работа развивающего характера (90% от максимальной). Задачи тренировки: развитие специальной выносливости; поддержание соревновательного двигательного динамического стереотипа на дистанции 3000 м.

В процессе тренировок и восстановления осуществлялся круглосуточный мониторинг ВСР с помощью системы Firstbeat.

Результаты исследования динамики показателей ЧСС, тренировочного воздействия на организм, распределению источников энергии и время работы в определенной зоне интенсивности представлены в таблице 1.

using appropriate methods for the preparedness level of control – both pedagogical and physiological. Control methods are constantly being improved, modern technologies of medical and biological control is widely used analysis of heart rate variability, in particular, the method of Firstbeat. It allows coaches to conduct their own evaluation of the various functional systems directly to athletes during training and assess the quality of recovery after a workout. The set of types of control applied physical activities more effectively allows the training process of the qualified skaters, aimed at achieving high results.

Keywords: operational control, the training process, qualified skaters, Firstbeat method.

Введение. Тренировочный процесс конькобежцев на этапе спортивного совершенствования многолетнего процесса подготовки основывается на специфических принципах спортивной тренировки, которые направлены на достижение максимальных спортивных результатов в скоростном беге на коньках. Постепенность увеличения нагрузок и их предельность в тренировке должны соответствовать возможностям и уровню подготовленности, обеспечивая рост достижений спортсменов [7, с. 291].

При планировании и корректировке тренировочных и соревновательных воздействий на организм, тренеру не достаточно опираться только на данные педагогического контроля. Ему следует руководствоваться доступными и информативными способами медико-биологического контроля, используя полученную информацию об индивидуальных особенностях функционального состояния спортсмена [2, 3]. Одним из наиболее востребованных методов является анализ вариабельности ритма сердца [1, 4]. Современные технологии при помощи методики Firstbeat, позволяющей контролировать тренировочный процесс, информировать о происходящих изменениях функционального состояния и восстановления атлетов, как в процессе тренировки, так и после нее [5, с. 509; 8, с. 169; 9, с. 60].

Цель исследования: оценка эффективности коррекции тренировочного процесса квалифицированных конькобежцев с применением методики Firstbeat.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе МБУДО СДЮСШОР по конькобежному спорту им. Л. П. Скобликовой г. Челябинска, на кафедре теории и методики конькобежного спорта и «Международной лаборатории Firstbeat» УралГУФК в период осенних сборов (октябрь 2016 г.). В эксперименте приняло участие 9 юношей-конькобежцев, квалификация – кандидаты в мастера спорта, в возрасте от 15 до 16 лет.

По данным опроса ведущих тренеров Челябинской области выявлено, что вопросам оперативного медико-биологического контроля в самом тренировочном процессе уделяется недостаточное внимание. Следует отметить, что, несмотря на кажущуюся простоту реализации оперативного контроля, это направление наименее разработано на практике.

Методика Firstbeat, позволяет в режиме круглосуточного мониторинга анализировать данные: частоты сердечных сокращений (ЧСС), объем максимального потребления кислорода на пике тренировки, кислородного долга после физический нагрузки, распределения нагрузки по зонам интенсивности, энергетические затраты для выполнения данной нагрузки, пропорциональность вклада жиров и углеводов в энергообеспечение

Введение. В методике преподавания русского языка иностранным учащимся является общепризнанным, что залогом успеха обучения во многом является наличие сильной мотивации. Мотивация появляется в том случае, если интерес подтолкнул к конкретной деятельности, стал её мотивом. Сегодня в методике обучения русскому языку как иностранному преобладают эстетические и эмоциональные мотивы, связанные с культурными и духовными ценностями России. Следовательно, предполагается возможным культурологический подход к обучению русскому языку как способа формирования образа России и поддержания мотивации иностранных учащихся. Методисты и педагоги, интересующиеся проблемой мотивации для изучения русского языка иностранным учащимся, все чаще обращаются к возможностям использования инновационных технологий в этой системе.

Формулировка цели статьи. Ниже изложенная информация о работе с иностранными учащимися предполагает ориентацию на учащихся основных курсов, которые проявляют интерес к исследовательской деятельности лингвокультурологического характера. Нами предполагается возможным культурологический подход к обучению русскому языку как способа формирования образа России. Мы рассматриваем проблему использования инновационных технологий в этой системе, ставя перед собой закономерный вопрос: какими должны быть особенности таких инновационных технологий.

Изложение основного материала статьи. Наше исследование предполагает методические рекомендации для организации исследовательской работы иностранных учащихся. Их желание познать культуру России может послужить мотивом для изучения языка-носителя этой культуры. Русская культура всегда рассматривалась как часть мировой культуры. Поэтому фактор интереса к русской культуре имеет непреходящее значение для возникновения мотивации для изучения русского языка.

Лингвострановедческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать им в беседе теми фактами и сведениями, с которыми они встречаются в повседневной жизни [1]. Важно отметить зависимость потребности учащихся в информации лингвокультурологического характера от уровня изучения иностранного языка. С повышением уровня владения языком у иностранных учащихся возрастает потребность в сведениях лингвокультурологического характера, в информации о жизни в России, включая сведения о культуре, политическом устройстве, национальном характере носителей языка и т.д.

В системе методики обучения русскому языку, в лингвокультурологическом контексте, рассматривается проблема использования инновационных педагогических технологий. Сама формулировка понятия «педагогическая технология» до сих пор уточняется в педагогической науке, как уточняются и сферы ее применения. С нашей точки зрения, педагогическую технологию можно представить как механизм реализации какой-либо педагогической задачи, связанной с педагогическими проблемами. В последние десятилетия рассматривается также проблема, какие педагогические технологии можно считать инновационными. [4] Однако сначала нужно ответить на вопрос, что считать инновацией. В педагогических научных знаниях выделяют два инновационных подхода к процессу обучения:

- инновации-модернизации**,** модернизирующие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации;

- инновации-трансформации**,** преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности.

Следовательно, существуют два основных инновационных подхода к преобразованию обучения в современной педагогике:

- технологический подход, который модернизирует традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся;

- поисковый подход, который преобразует традиционное обучение на основе исследовательской деятельности учащихся.

В русле поискового подхода находится развивающий потенциал обучения, исследователи подчеркивают самостоятельную ценность поисковой деятельности каждого учащегося. Этот педагогический подход предполагает самостоятельность учащихся. Преподаватель – это партнер учащегося по учебному исследованию. Модель обучения предполагает творческий поиск - по типу научного исследования.

Педагогические технологии предполагают строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Проектирование педагогической технологии связано с проблемой выработки стиля продуктивной педагогической деятельности. В основе выбора необходимой педагогической технологии лежит принцип творческого подхода педагога к конкретной задаче обучения, который учитывает следующие положения повышения активности учащихся:

- усилить их мотивацию за счет взаимодействия внутренних и внешних мотивов;

- создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самообразованию);

- дать учащимся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями.

Добавим также, что педагогическая технология предполагает алгоритм деятельности, который является ее основным элементом. Опираясь на педагогические технологии, предпочитающие поисковую деятельность учащихся, выделим такой вариант инновационной технологии, как организация исследовательской деятельности иностранных учащихся в контексте культурологических знаний. С нашей точки зрения, в этом случае знакомство иностранных учащихся с русской культурой и русским языком будет более плодотворным. Такая работа может быть организована как дополнительная, например, в рамках участия учащихся в работе научного кружка. Алгоритм деятельности в данном случае предполагает следующие действия педагога и учащегося. Педагог помогает учащемуся сформулировать тему исследования, составить план работы, предлагает примерный список научной и художественной литературы, консультирует учащегося. Учащийся выбирает тему исследования, ориентируясь на собственные интересы в области русской культуры и русского языка, составляет план исследовательской работы, изучает необходимую научную литературу. Итогом такой работы является письменное научное исследование учащегося, а также

3. Ковальчук В. Ю. Модернизация профессиональной и методологической подготовки современного учителя / В. Ю. Ковальчук. - М., 2009. - 34 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [текст]: Учебник / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2010. – 185 с.

5. Шерстова Е. В. Ученический портфолио / Е. В. Шерстова // Интернет-журнал «Эйдос». - 2014. - 5 июля. http://www.eidos.ru/journal/2007/0705-7. htm.

Педагогика

УДК: 796.91

кандидат педагогических наук Орешкина Ирина Николаевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный
университет физической культуры» (г. Челябинск);
доктор медицинских наук, профессор Быков Евгений Витальевич
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный университет
физической культуры» (г. Челябинск);
кандидат биологических наук, доцент Коломиец Ольга Ивановна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный университет
физической культуры» (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент Мартыненко Иван Владимирович
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный университет
физической культуры» (г. Челябинск)

ОПЕРАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КОНЬКОБЕЖЦЕВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДИКИ FIRSTBEAT

Аннотация. Планирование подготовки квалифицированных конькобежцев должно опираться на основы теории физической культуры и спорта, методологию построения тренировки в избранном виде спорта с использованием адекватных методов контроля за уровнем подготовленности – как педагогических, так и физиологических. Методы контроля постоянно совершенствуются, современные технологии медико-биологического контроля достаточно широко используют анализ вариабельности сердечного ритма, в частности, методика Firstbeat. Она позволяют тренеру самостоятельно проводить оценку различных функциональных систем организма спортсменов непосредственно во время тренировки и оценить качество восстановления после нее. Совокупность видов контроля применяемых физических нагрузок позволяет более эффективно осуществлять тренировочный процесс квалифицированных конькобежцев, направленный на достижение высоких спортивных результатов.

Ключевые слова: оперативный контроль, методика Firstbeat, тренировочный процесс, квалифицированные конькобежцы.

Annotation. Planning the training of skilled skaters must be based on the basic theory of physical culture and sports, the methodology of training in favorites sport

Портфолио можно определить как способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащихся. Педагогическая идея технологии подразумевает смещение акцента с недостатков знаний, умений и навыков учащихся на конкретные достижения школьника.

Виды образовательных портфолио разнообразны, педагоги и учащиеся вправе выбрать тот вид, который помогает организовать деятельность обучающихся. На наш взгляд, наиболее оптимальный вариант портфолио образовательных достижений обучающихся - это смешанный вид, в котором представлены его результаты обучения, активной социальной жизни и моменты самооценивания собственных результатов. [5. с. 9].

Технология портфолио в соответствии с ФГОС объединяет в себе систему, объединяющую возможности накопительной оценки и формирующего оценивания. Я предлагаю структуру портфолио: титульный лист, мои фотографии, моя семья, что я умею и люблю делать, мой режим дня, мои достижения и планы, моя занятость в кружках, секциях и клубах, мои успехи в учебе.

Выводы. Ценность технологии портфолио состоит в том, что вокруг нее может быть выстроен такой учебный процесс, который позволяет развивать личностные качества, которые являются необходимыми каждому человеку для активного участия в жизни современного информационного общества. Общепринятой модели портфолио не существует, ведь портфолио подчинено выбранной цели, и именно она определяет его тип, отражает индивидуальность автора, уровень его профессионального мастерства, намеченные им пути к самосовершенствованию. Большую роль в формировании портфолио играет специфика учебной дисциплины, в рамках которой оно создается. Таким образом, работа над созданием портфолио решает немало задач, стоящих перед современным учителем и имеет широкую сферу использования. Материал портфолио собирается не один год, а в течение всего периода обучения. Портфолио является формой оценивания образовательных результатов по продукту, созданному учащимся в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности. Таким образом, портфолио соответствует целям, задачам и идеологии личностно-ориентированного обучения.

Работу с портфолио можно и нужно начинать с начальной школы, тогда данный процесс является целенаправленным, осуществляется преемственность в обучении. Ученик, переходя на следующую ступень обучения, умеет представлять свои успехи и достижения. Безусловная ценность портфолио заключается в том, что он способствует повышению самооценки ученика, максимальному раскрытию мотивации дальнейшего творческого роста. Особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного ученика, отвечающей задачам и стандартам инновационного образования.

Литература:

1. Андреева, Е.А. Портфолио школьника. Методические рекомендации [Текст] // Е.А. Андреева, Н.В. Разваляева. - 2-е изд., перераб. и дополн. - Москва: Планета, 2013.

2. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений - нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. - 2011. - № 3. - С. 179-185.

его выступление на научных семинарах и конференциях, организующихся как для учащихся высших образовательных учреждений, так и для молодых ученых различных рангов.

Для языкового развития иностранных учащихся интересной и плодотворной может оказаться тема исследования, объединяющая исторический, культурологический и лингвистический аспекты. Особый интерес у учащихся вызывает возможность сопоставить русскую культуру с культурой родной страны. Приведем два примера такой исследовательской деятельности, которые нами рассматриваются еще и потому, что демонстрируют огромный интерес иностранных учащихся к творчеству А.С.Пушкина.

В работе над темой исследования «Высокий стиль в художественных текста о Санкт-Петербурге» учащегося (Л.Батбаяр, Монголия) привлекла такая проблема, как интерес А.С.Пушкина к истории Санкт-Петербурга и личности Петра I. Лингвистическим аспектом его исследования является знакомство с историей становления понятия «стиль», которое ввел в русский язык и русскую литературу М.В.Ломоносов. Учащийся обозначил требования ученого к высокому стилю: использование церковно-славянских и старославянских слов, которыми следовало писать стихи торжественного содержания (например, оду – стихотворение, прославляющее императоров, великих людей).

Историко-культурологическим аспектом в его исследовании стало знакомство с историей Санкт-Петербурга и отражением темы Санкт-Петербурга в русской культуре. Учащийся отметил, что Санкт-Петербургу посвятили свои произведения художники, поэты, скульпторы и композиторы. Часто поэты и писатели использовали высокий стиль для восхваления этого города. Анализируя отношение А.С.Пушкина к Санкт-Петербургу, учащийся подчеркнул любовь поэта к этому городу и его уважение к Петру I, который был основателем города. [2]

Учащийся, проанализировав стихи поэта о Санкт-Петербурге, сделал вывод, что А.С.Пушкин часто использовал высокий стиль, чтобы передать свое восхищение Санкт-Петербургом. Очень близок к жанру оды по стилистической направленности отрывок из поэмы А.С.Пушкина «Медный всадник», который начинается словами: «Люблю тебя, Петра творенье…». А.С.Пушкин с восторгом говорит о Санкт-Петербурге, что он – «Петра творенье», одно из лучших «произведений» этого гениального человека и императора. Торжественно звучат слова об архитектуре города - «строгий, стройный вид», у реки Невы, которая является составляющей частью новой столицы России, - «державное теченье». Поэт с восторгом пишет: «Красуйся, град Петра». И сравнивает этот город с величием России – «неколебимо, как Россия».

Сопоставляя отношение А.С.Пушкина к Санкт-Петербургу с отношением к этому городу поэта Нацагдоржа Д. (монгольского поэта), учащийся отметил, что Санкт-Петербург вызывал всегда любовь и почитание у всех, кто здесь жил или когда-нибудь здесь побывал. Он предложил отрывок из поэмы «Медный всадник» на монгольском языке:

Зэс морьтой хүн
Хэзээ цэнхэр далайн дээгүүр
Эелдэг салхи найгаад зөөлөн үлээж
Ихэмсэг онгоцны дарвуул хөдөлгөөн
Бас долгионд бяцхан онгоц холбилзоход
Бодол санаачлал хоёрын үүргийг буулгаж
Сая хөгжилтэйгээр залуурдана.

Нацагдорж Д. использует торжественную, эмоционально насыщенную лексику: «зохиол» (творение),«хатуу» (строгий), «гоолигтөрхөнд» (стройный вид), «сүрлэг урсгал» (державное течение). Свое восхищение Санкт-Петербургом монгольский поэт передает с помощью восторженных слов «би чамд дуртай» (люблю тебя), «ширмэн хээ хашаа» (чугунный узор оград), «угаалаг шөнө» (задумчивых ночей), «тунгалаг бүрэнхий» (прозрачный сумрак), «гял цал саргүй» (блеск безлунный). В своем стихотворном тексте поэт передает восхищение и трепетный восторг – чувства, которые он сам испытывает к Санкт-Петербургу. По мнению учащегося, Нацагдорж Д. сумел найти в родном языке слова, которые по интонации и эмоциональной насыщенности не только передают чувства А.С.Пушкина, но и помогают читателю понять восторженное отношение к Санкт-Петербургу самого монгольского поэта.

Учащегося З.Бенто (Ангола) в работе над темой исследования «Гражданская европейская лексика в художественных текстах русских поэтов (на примере стихотворения А.С.Пушкина «Памятник») привлекла проблема интереса А.С.Пушкина не только к личности Петра I, но и к тем явлениям в русской культуре, которые возникли в России в результате его деятельности. Лингвистический аспект его исследования - анализ результатов влияния европейских языков на русский, которое особенно активизировалось в петровскую эпоху. Проанализировав иноязычную лексику, которая в эту эпоху обогатила русский язык, учащийся отметил, что преобразование всех сторон русской жизни в соответствии с европейскими тенденциями при Петре I, его административные, военные реформы, успехи просвещения, развитие науки — все это способствовало обогащению русской лексики иноязычными словами.

Историко-культурологическим аспектом в его исследовании можно считать анализ творчества А.С.Пушкина в контексте интереса поэта к европейской культуре. Размышляя об истории формировании гражданских мотивов в творчестве поэта, учащийся приводит примеры использования им иноязычной лексики. Он констатирует, что Пушкин считал естественным и закономерным употребление иноязычных слов в том случае, если эти слова обозначали предметы или отвлеченные понятия, для которых не было эквивалентов в русском языке. Однако Пушкин всегда выступал против введения иноязычных слов при наличии равноценного эквивалента в русском языке. [3]

Основа исследования учащегося - анализ стихотворения А.С.Пушкина "Памятник". Учащегося заинтересовало то, что это стихотворение является вольным переводом знаменитого стихотворения римского поэта Горация. Он отметил, что в этом стихотворении ощущаются глубокие знания поэта европейской культуры, а также творчества Горация. А.С.Пушкин сопоставляет себя с этим великим римским поэтом, очень бережно относится к переводу

В зависимости от цели создания портфолио бывают разных видов: портфолио-собственность, портфолио-отчет, портфолио презентации и др.

По содержанию, по нашему мнению, приемлемыми для начальной школы являются такие виды ученических портфолио.

Портфолио достижений. Направлено на повышение собственной значимости ученика и празднования его успехов. Содержит коллекцию материалов, которые отражают уровень владения учеником знаниями и умениями по определенному предмету, опыт творческой и социальной деятельности. Это могут быть похвальные листы и грамоты за учебные достижения, дипломы за участие в культурно-массовых мероприятиях, благодарности, медали, другие награды.

Портфолио развития. Раскрывает динамику личностного развития ученика, помогает проследить результативность его деятельности в количественном и качественном измерениях. Содержит материалы, которые отражают прогресс школьника в образовательном процессе. Это достоверное иллюстрирования успехов и проблем, необходимое для постановки педагогической цели по индивидуальному развитию школьника в дальнейшем обучении. К такому портфолио добираются самостоятельные, контрольные и творческие работы ученика (переводы, произведения, рисунки, поделки и т.д.), которые демонстрируют изменения в развитии в течение определенного срока (месяца, семестра, учебного года, всего обучения в начальной школе). [3. с. 34].

Портфолио темы. Показывает работу ученика в процессе изучения определенной темы, следовательно, его содержание напрямую зависит от конкретных целей изучения предмета. К этому портфолио вносятся задания по теме, выполненные учеником в урочное и внеурочное время; задачи, которые выполнены самостоятельно вне учебной программы (например, повышенной сложности); изготовлены учеником наглядные пособия по теме; копии текстов, отобранных и прочитанных учеником при изучении темы; работы по другим предметам, в которых ученик смог применить приобретенные знания и умения по этой теме, описания практических ситуаций; материалы тематической проверки знаний; оценки за каждую выполненную работу; листья самоконтроля с описанием того, что ученик не понимает по данной теме; выводы, сделанные родителями во время контроля обучения ребенка. [4. с. 185].

Портфолио проектной деятельности. Демонстрирует цель, ход и результат решения проблемы при работе над учебным проектом. Состоит из визитной карточки проекта с указанием творческой темы, замысла, цели; листка планирования проекта; критериев оценки проектной деятельности; отобранных материалов по проблеме; материалов презентации результата.

Таким образом, ученические портфолио любого вида является одновременно формой, процессом организации и технологии работы ученика с продуктами его познавательной, творческой, исследовательской и проектной деятельности, предназначенными для публичного показа, анализа, оценки, развития рефлексии, осознание результатов своей работы.

Анализ литературы, посвященный применению портфолио в обучении, убедительно показывает, что в идее портфолио заключены большие возможности для модернизации школьного обучения, то есть для совершенствования процесса обучения в свете новых требований, предъявляемых в настоящее время в школе.

образовательном процессе за определенный период обучения. Это форма организации образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности школьника, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников, предназначенных для анализа, количественной и качественной оценки уровня достижений конкретного ученика и дальнейшей коррекции процесса обучения.

В отличие от привычных средств контроля результатов обучения, портфолио содержит объективные данные, которые показывают разностороннюю деятельность ученика: его участие в кружковой работе, в общественно-полезных делах, в олимпиадах, учебных проектах. Такое содержание портфолио позволяет школьнику не только самоутвердиться в коллективе сверстников, но и осознать свои возможности, определить приоритеты, спланировать дальнейшее обучение.

Основными характеристиками ученических портфолио являются: отражают образовательные результаты учащихся в соответствии с нормативными документами; сосредоточены как на учебном процессе, так и сложившихся компетенциях; свидетельствуют владения различными способами деятельности; содержат работы, которые демонстрируют использование разнообразных методов и приемов обучения; включают образцы работ и зафиксированы результаты оценки этих работ самим учеником, учителем, родителями.

Портфолио выполняют модельную функцию - показывают динамику развития личности школьника по отношению к выявленным результатов; его отношение к учебе; результаты самореализации; особенности общей культуры, свойства интеллекта; индивидуальные возможности, способности и интересы; помогают осуществлять рефлексию и самооценку учеником собственной деятельности. Это - дидактическое средство, которое позволяет реализовать идею индивидуализации обучения, поскольку отражает познавательную активность ученика, соответствие текущего состояния запроектированной траектории развития. [2. с. 179].

Ученические портфолио особенно актуальны ввиду того, что ученик признан главным участником образовательного процесса. Чаще всего это средство контроля используется в допрофильной и профильной подготовке учащихся средней школы. Однако, учитывая необходимость реализации идеи преемственности в обучении, возникает потребность ознакомить со способами создания портфолио и младших школьников.

Педагогические цели создания портфолио в начальной школе могут быть такими:

- стимулировать учебно-познавательную активность ученика;
- формировать у него мотивацию учения;
- поощрять к самостоятельной познавательной творческой деятельности;
- расширять возможности обучения и самообучения;
- вырабатывать навыки самоконтроля и самооценки;
- формировать умение учиться (ставить цель, планировать и организовывать собственную деятельность, представить ее результаты);
- воспитывать ответственность, обязательность, аккуратность в работе, уверенность в собственных возможностях;
- осуществлять социализацию ученика.

текста Горация. Поскольку родным языком учащегося является португальский язык, учащегося привлекла идея сопоставить стихотворение Горация (латинский вариант) и стихотворение А.С.Пушкина. Основываясь на известных ему сведениях о жизни поэта, он констатировал следующее. В стихотворении «Памятник» звучат мотивы, близкие стихотворению римского поэта: "памятник нерукотворный" (у Пушкина) - "крепче меди...памятник" (у Горация), "выше Александрийского столпа" (у Пушкина) - "взял над царскими верх он пирамидами" (у Горация). Пушкин, как и Гораций, размышляет о роли поэта в истории государства, о назначении поэзии. Однако в своем стихотворении А.С.Пушкин поднимает темы, которые связаны с его собственной жизнью и с той гражданской позицией, которой он придерживался.

Сопоставляя развитие гражданских мотивов в творчестве А.С.Пушкина и в ангольской поэзии, учащийся попытался сопоставить творчество русского поэта с творчеством ангольского поэта Антониу Нето, яркой и талантливой личностью, а также первым президентом Анголы. Учащийся отметил, что Антониу Нето всегда активно занимался литературной деятельностью, писал стихи. У этого поэта много стихов, посвященных освободительному движению в Анголе. Учащийся предложил свой перевод стихотворения Антониу Нето, в котором поэт размышляет об освободительном движении в Анголе. Приведем отрывок из этого стихотворения:

Мы вернемся!
Дома на наших шахтах,
пляжи на наших землях,
мы вернемся!
В нашей стране -
красный кофе, белый хлопок,
зеленые нивы.
Мы вернемся!

По мнению учащегося, это стихотворение Антониу Нето напоминает гимн: такое впечатление создается благодаря использованию лексики высокого стиля («прекрасная ангольская родина», Ангола – «наша мать», «Ангола освобожденная», «Ангола независимая». Жанр гимна позволяет также создать особый синтаксис стихотворных строк: повторение риторического восклицания «Мы вернемся!»; использование коротких фраз, которые создают чеканный ритм стихотворения. Жанр гимна помогает понять восторженное отношение поэта к своей стране, к освободительному движению в Анголе и к ее участникам. Учащийся считает, что это стихотворение следует отнести к гражданской лирике. По мнению учащегося, по эмоциональному настрою и накалу патриотического чувства это стихотворение похоже на стихотворение А.С.Пушкина «Памятник».

Выводы. С нашей точки зрения, инновационная педагогическая технология, алгоритм которой соответствует задачам обучения, способствует созданию «адресного» подхода к определенной педагогической ситуации. Технологизация учебного процесса предполагает поиск таких дидактических подходов, которые способны превратить педагогический процесс в технологический процесс с гарантированным результатом.

Литература:
1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. - М., 1990
2. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. – М., 2006.
3. Маранцман В.Г. Изучение А.С.Пушкина в школе: На пути к А.С.Пушкину. В 2-х частях. – М., 1999.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Уч. пос. / Под ред.Е.С.Полат. – М., 2000.

Педагогика

УДК:371

аспирант Михайленко Татьяна Михайловна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНОЙ (ДЕЛОВОЙ) ИГРЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «продуктивная игра», «деловая игра». Вводится новое понятие «продуктивная (делова) игра для младших школьников». Описаны образовательные возможности продуктивной (деловой) игры для младших школьников. Приводится сравнительный анализ продуктивной (деловой) игрой младшего школьника с деловой игрой для взрослых и ролевой игрой в начальной школе. Выделен педагогический потенциал продуктивной (деловой) игры в развитии личности младшего школьника.

Ключевые слова: игровые технологии, личностные образовательные результаты, деловая игра, продуктивная игра, ролевая игра, продуктивная (деловая) игра для младших школьников.

Annotation. The article discusses the concept of "productive play", "business game". The author introduced a new concept of "productive (business) play for younger children". Educational opportunities for productive (business) games for younger students are described. The article contains a comparative analysis of the productive (business) game for the younger school students with the business game for adults and the role-play in elementary school. The accent is made on pedagogical potential of productive (business) games in the development of younger students 'personalities.

Keywords: game technologies, personality, educational outcomes, role play, productive play, productive (business) game for younger students.

Введение. В последнее время игровые формы организации учебной деятельности привлекают все больше внимания как стимул развития личностного потенциала. Механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, самореализации. Поэтому среди образовательных технологий игра сегодня занимает значительное место в обучении школьников.

активности. Данная технология – основа для индивидуального маршрута обучения. В современном образовательном пространстве становится востребованным и личностно значимым такие качества как самостоятельность, ответственность, инициативность.

Важным компонентом содержания, контекстно связанным с реализацией компетентностного подхода к построению образования, есть опыт творческой и поисковой деятельности учащихся в выявлении жизненных проблем и поиска способов их решения. Опыт деятельности понимаем как актуальную для школьника информацию, которая, во-первых, стала достоянием личности; во-вторых, отложилась в резерв долгосрочной памяти; в-третьих, находится в состоянии постоянной готовности к применению в конкретных жизненных ситуациях. На практике этот компонент содержания реализуется, например, в процессе разработки учениками и учителями межпредметных учебных проектов. [1. с. 9].

Новой составляющей содержания образования является опыт эмоционально-ценностного отношения. Он включает когнитивные эмоции - специфические переживания учеников, которые возникают во время обучения. Это чувство удивления, догадки, уверенности, сомнения, удовольствие от познания нового, решения проблемы, результатов своего труда. Они не только появляются в процессе учебной деятельности, но и влияют на нее - в зависимости от мотивов оценивают ее успешности или неуспешности. Эмоционально-ценностное отношение относится к сфере самооценки, непосредственно влияет на формирование самоуважения, уверенности ученика в себе или, наоборот, неверие в свои силы и возможности. От этих качеств во многом зависит ход мыслительных процессов, связанных с удовлетворением познавательных потребностей; они определяют успешность ученика в обучении, его способность раскрывать и формировать собственные способности.

Таким образом, знания, умения, навыки, опыт осуществления способов деятельности и эмоционально-ценностного отношения в совокупности являются показателями компетентности учащихся, они отражают запланированные результаты обучения. Как отмечалось выше, компетентностный подход ориентирует контроль на интегрированные результаты учебной деятельности, а не отдельные элементы, которые формируются в процессе обучения. К тому же, компетентность как целостное личностное образование проявляется в конкретной проблемной ситуации. Итак, ведущей задачей сейчас является формирование и развитие способности ученика применять приобретенные знания и умения в практической деятельности. Их реализация вызывает отбор таких средств оценивания, чтобы «настроиться не в репродуцированную учеником информацию, а на созданный им самостоятельный продукт, имеющий прикладную ценность».

Одним из эффективных средств контроля, ориентированным на продукт обучения, и таким, что дополняет традиционные средства, выступает портфолио. Само понятие заимствовано в педагогику из области бизнеса. Оно означает - перечень (короткое портфолио) или сборник (развернутое портфолио) выполненных работ и наработок определенного лица или компании.

Ученическое портфолио определим как коллекцию работ и результатов, которая демонстрирует усилия ученика, его прогресс и достижения в

должен выполнять не роль «фильтра» для пропускания через себя учебной информации, а быть помощником в работе ученика, забирая на себя роль одного из источников информации»; «В идеале педагог становится организатором самостоятельного учебного познания учеников, а не главным действующим лицом в группе учеников, а режиссером их взаимодействия с учебным материалом, друг с другом и с учителем». А по мнению В. Будак - «сегодня обществу нужен учитель самодостаточный, индивидуально высокоразвитый, счастливый, который умеет создавать гуманные отношения с детьми, коллегами и родителями».

Новизна методологических и теоретических основ построения учебного процесса в начальном звене образования обуславливает признание в качестве объекта контроля интегрированный результат учебной деятельности учащихся. В связи с этим возникает потребность сочетания традиционных средств контроля знаний с инновационными, среди которых - ученические портфолио.

Согласно современной образовательной парадигме, учебно-воспитательный процесс направлен на образовательный результат, рассматриваемый как способность ученика ориентироваться в динамичном и меняющемся информационном пространстве, принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений, личного опыта. «Важно, что компетентностный подход позволяет в результатах задействовать субъектность, опыт ученика, охватывает те составляющие качества образования, которые не только декларировались, а на самом деле не выступали объектом контроля».

Формулировка цели статьи. Приоритетными целями использования технологии портфолио являются: выявление способностей и возможностей учащегося. Главными целями и задачами ведения портфолио в школе являются: создание ситуации успеха для каждого ученика, повышение самооценки и уверенности в собственных возможностях; максимальное раскрытие индивидуальных способностей каждого ребенка; развитие познавательных интересов учащихся и формирование готовности к самостоятельному познанию; формирование установки на творческую деятельность, приобретение навыков рефлексии, стимулирование стремления к самосовершенствованию.

Указанные компоненты применяются соответствующими способами деятельности, учащиеся овладевают ими в процессе обучения каждого предмета, то есть у них формируются предметные умения и навыки. Умение характеризуют способность ученика выполнять определенные виды деятельности на основе усвоенных знаний, использовать ранее приобретенный опыт. Простые умения при достаточном упражнении трансформируются в навыки деятельности - способность выполнять определенные действия автоматически, без пошагового контроля.

Изложение основного материала статьи. Инновационные технологии, адекватные задаче формирования ключевых компетентностей, отличаются тем, что первостепенным условием их реализации выступает следующий принцип – ученик в рамках работы по данной технологии является субъектом своей деятельности. Педагогические технологии ориентированы на достижение обучающимися определенных практических результатов. Инновационная технология «портфолио» является возможным и достаточно эффективным инструментом личностного развития, творческой индивидуальности и

Однако игровые технологии, которые применяются в начальной школе, не в полной мере ориентированы на формирование личностных образовательных результатов младших школьников, зафиксированных в образовательных стандартах. Чаще всего используются игровые технологии, которые направлены на формирование одного или нескольких качеств личности, а не интегративное развитие личности младшего школьника, что отвечает задаче современного образования и требованиям к условиям организации образовательного процесса.

Проведенные исследования показали, что для решения данной проблемы необходимо создать комбинированную игру, направленную на развитие всех сфер личности младшего школьника, объединив деловую и продуктивную игры, так как именно в них есть потенциал, который позволит развить личность младшего школьника согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО).

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие значения и возможности использования игровой технологии, такой как продуктивная (деловая) игра и обосновать ее влияние на развитие личностных образовательных результатов младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Для обоснования выбора в пользу продуктивной (деловой) игры необходимо определиться с понятиями «деловая игра», «продуктивная игра» и соотношением понятий «продуктивная (деловая) игра».

Разработкой и применением деловых игр для учащихся занимались Е. А. Хруцкий, Б. Т. Лихачев, Л. С. Выготский, Г. К. Селевко, В. Я. Платов и другие [4].

В работах Г. С. Абрамовой, В. А. Степановича, И. В. Кулешовой, В. Г. Алапьевой рассматривается идея о том, что деловая игра является как формой, так методом обучения учащихся, в которой моделируется предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности [4].

В этом контексте деловая игра – это способ развития профессионального творческого мышления, в ходе ее человек приобретает способность анализировать специфические ситуации и решать новые для себя профессиональные задачи.

Л. С. Выготскй, В. Я. Платов, Д. Б. Эльконин и др. рассматривали деловую игру, как педагогическое средство и активную форму обучения, которая формирует учебную деятельность и отрабатывает профессиональные умения и навыки [3, 4, 7, 10].

Причина повышенного интереса к деловым играм, по мнению В. Я. Платова, заключается в их отличительных особенностях от традиционных методов обучения:

- процесс обучения при использовании деловых игр максимально приближен к реальной практической деятельности;
- деловая игра является игровым методом обучения, где все участники выступают в различных ролях и принимают решения, сообразуясь интересам своей роли;
- деловая игра – коллективный метод обучения, в то время как традиционные методы ориентированы в основном на индивидуальное обучение;

- в деловых играх специальными средствами создается определенный эмоциональный настрой игроков, который принято называть «управляемое напряжение» [7].

В сочетании с выше перечисленными особенностями реализация управляемого эмоционального напряжения дает возможность активизировать процесс обучения. При этом следует подчеркнуть, что деловые игры не подменяют традиционные методы обучения, рационально их дополняют.

Существуют разнообразные модели деловых игр. В педагогическом инноваторском обучении популярны, в частности, так называемые продуктивные игры, в которых придаётся особое значение разработке нововведенческих проектов.

Разработкой и применением продуктивной игры занимались О. С. Газман, В. П. Бедерханова, Н. Е. Харитонова. Продуктивная игра — это совместная деятельность по созданию информационного продукта (по решению какой-либо практической проблемы), предполагающая обмен мнениями, в т. ч. и специально организованное их столкновение, демонстрацию промежуточных результатов [2].

Воспитательными возможностями продуктивных игр являются: развитие таких групп умений, как: анализировать различные проблемы, разрабатывать способы решения этих проблем, кратко формулировать основное содержание проекта, отстаивать собственные разработки в дискуссии и т.п.

Объединение потенциала деловой и продуктивной игры для развития личностных образовательных результатов младшего школьника продиктовано требованиями федерального государственного стандарта, которые гласят, что младший школьник должен:

- стремиться узнавать что-то новое и неизведанное разными средствами познания: наблюдение, измерение, эксперимент, сравнение, анализ и т.д.;
- уметь определять цели, задачи и способы достижения того или иного результата учебной деятельности;
- развивать самостоятельность и личную ответственность за свои поступки и действия;
- уметь осуществлять самоконтроль, способность к самоорганизации и др.;
- обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение, не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций, вести диалог;
- признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;
- излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- уметь договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;
- овладеть знаниями и умениями применять эти знания в действии (основной принцип системно-деятельностного подхода, который является основой ФГОС НОО) [8].

Так как деловая игра основывается на моделировании реальных условий профессиональной деятельности, а продуктивная игра направлена на создание и защиту «продукта» - проекта, то в нашем исследовании под продуктивной (деловой) игрой для младших школьников мы будем понимать, *модель профессиональной деятельности, где решаются теоретические или*

с ФГОС нового поколения, определения критериев, форм, процедуры и технологии оценивания.

Актуальность данной темы состоит в том, что на современном этапе на первый план выходит не исполнительность, как требовалось в традиционной системе обучения, а инициативность. Портфолио способствует развитию творческой индивидуальности младшего школьника посредством активизации его деятельности. Оно является современным педагогическим инструментом сопровождения развития и оценки достижений учащихся, ориентированным на обновление и совершенствование качества образования Технология «портфолио» позволяет последовательно и целенаправленно развивать творческую личность. Развитие школы может осуществляться посредством инноваций. Под инновационной деятельностью понимается деятельность по разработке, поиску, освоению и использованию новшеств, осуществлению нововведений.

В современной средней школе ребенка недостаточно научить только чтению, счету и письму. Его необходимо обеспечить новыми умениями – это универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться, а также сформированной сознательной мотивацией к обучению, самоорганизации и саморазвитию.

Необходимо создать такие условия, которые позволят повысить у детей интерес к учебе, научить осознавать, что осталось непонятным, а в конечном итоге научить учиться. И тогда ученик начнет получать радость от процесса самостоятельного познания и от результата своего учебного труда.

В решении этих проблем ведущая роль отводится учителю. Необходимо пересмотреть его работу, освоить новые методы обучения современного младшего школьника, по-новому взглянуть на саму постройку урока, форму его проведения.

Говоря о папке индивидуальных достижений учащихся, чаще всего имеется в виду простое собрание работ учащихся или новый способ оценки учебных достижений. О собрании учебных работ учащихся, как об альтернативном способе оценки, говорят многие отечественные авторы. Однако эта идея не получила широкого распространения в практике российской школы, не стала составной частью системы образования. То, что находит распространение сейчас, - это, главным образом, заимствование зарубежного опыта, попытка разработать формы работы с портфелем учебных достижений в условиях отечественной школы.

Сторонники портфолио видят в нём гораздо большее, чем просто альтернативный способ оценки или собрание работ. Идея портфолио связана с новым пониманием сути учебного процесса, с новыми целями образования. Самым главным здесь является не портфолио как таковое, а так называемое «портфолио - процесса - совокупность процесса обучения и учения, выстраиваемых в связи с портфолио». Само же портфолио получается как побочный продукт этого процесса. Понимаемая так идея портфолио связывается с процессами модернизации современной школы.

Особенности профессиональной подготовки и деятельности учителя средней школы были раскрыты в исследованиях А. М. Алексюка, В. Будак, С. В. Гончаренко, А. Зязюн, А. Н. Ивлевой, Л. Г. Коваль, С. Н. Мартыненко, Н. Г. Ничкало, А. Я. Савченко, Г. С. Тарасенко, Л. Л. Хоружая, М. М. Фицула, И. М. Шапошниковой и др. Как отмечает А. Зязюн: «современный педагог

Педагогика

УДК 377.5

кандидат педагогических наук, доцент Оганнисян Лариса Арамовна
Южный Федеральный Университет (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Применение технологии портфолио в общеобразовательной школе создает ситуацию успеха для каждого ученика, повышает самооценку и уверенность в собственных возможностях, тем самым максимально раскрывает индивидуальные способности каждого обучающегося, развивает самостоятельность, формирует установку на творческую деятельность, приобретение навыков рефлексии и стимулирование стремления к самосовершенствованию.

Ключевые слова: портфолио, технология портфолио, творческая деятельность, самостоятельность, индивидуальные достижения учащихся.

Annotation. The technology portfolio in a secondary school creates a situation of success for each student, improves self-esteem and confidence in their own ability, thus reveals the maximum of the abilities of each individual student, develop self-reliance, forms the setting for creative activity, acquisition of skills of reflection and stimulation of the desire for self-improvement.

Keywords: portfolio, technology portfolio, creative activity, independence, individual academic achievements.

Введение. Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует высокого уровня качества образования. Сегодня общество заинтересовано в выпускниках с развитыми познавательными потребностями, нацеленных на саморазвитие и самореализацию, умеющих оперировать полученными знаниями, ориентироваться в современном информационном пространстве, продуктивно работать, эффективно сотрудничать, адекватно оценивать себя и свои достижения. В меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности.

В условиях современной, меняющейся и интенсивно развивающейся системы образования учителя ведут активный поиск новых форм контроля и оценки учебных достижений школьников. Традиционная система обучения не дает подлинной оценки качества обучения. Полученные обучающимися знания, умения и навыки не могут быть в достаточной мере проверенными и объективно оцененными. Проблема оценки качества образования, является на сегодняшний день самой актуальной для учителей. Каждое образовательное учреждение нацелено на обеспечение качества обучения, совершенствование его оценки. Такие требования заложены в тексте нового стандарта. Современная педагогическая наука поставлена перед необходимостью перехода от традиционных схем оценивания к современным технологиям оценки качества. Поэтому в России происходит создание системы оценки качества образования. Ставится задача разработки системы получения объективной информации о результатах обучения школьников в соответствии

практические проблемы в рамках конкретной ситуации, конечным результатом выступает проект.

Схема продуктивной (деловой) игры для младшего школьника представлена на рисунке 1.

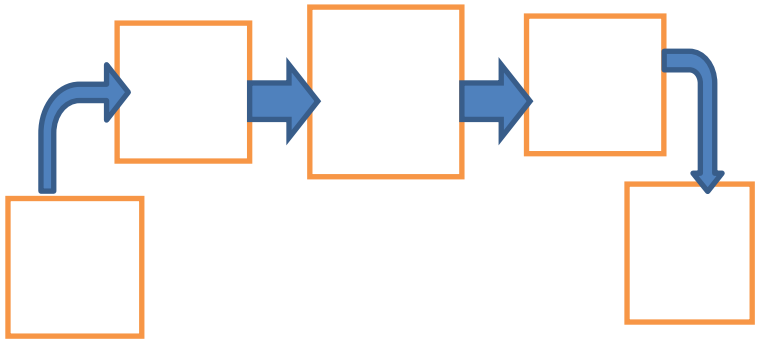


Рис. 2 Схема продуктивной деловой игры

Значение и специфика продуктивной (деловой) игры для младших школьников заключаются в познание окружающего мира через проигрывание различных ситуаций, в рамках определенной профессии, которые реально приближены к жизненной ситуации. Продуктивные (деловые) игры для младших школьников позволяют как бы "прожить" определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. В рамках продуктивной (деловой) игры для младших школьников ребенок может попробовать себя в разной профессиональной деятельности, применить свои знания, навыки и умения в заданной проблемной ситуации, и как результат своей деятельности, представить решение той или иной проблемы в виде защиты проекта с последующей рефлексией.

Во-первых, продуктивная (деловая) игра для младших школьников дает возможность ребенку сориентироваться в профессиях, тем самым он сможет сделать более осознанный выбор в дальнейшем жизненном пути. Во-вторых, дети научатся оценивать себя, свои способности и компетенции, что необходимо для их личностного развития.

Целесообразно провести сравнение деловой игры для взрослых [1, 4, 6] и продуктивную (деловую) игру для младших школьников. Результаты данного сравнения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика деловой игры для взрослых и продуктивной (деловой) игры для младших школьников

Деловая игра для взрослых	Продуктивная (деловая) игра для младших школьников
Жесткие (по требованию выполнения правил, «играния» ролей и т. д.)	Нежесткие, свободные правила
Требуют обширной цифровой информации	Не требуют незнакомой младшим школьникам информации (каждый знаком с решаемой проблемой)
Ориентированы на рациональные действия участников	Ориентированы на личностную, эмоциональную включенность школьников
Закрытые (для развития)	Открытые, саморазвивающиеся
Решения предопределены	Решения неизвестны
Обучающие	Развивающие
Ориентированы на выработку навыков действий в стандартных ситуациях	Ориентированы на выработку навыков в нестандартных ситуациях
Представление решения проблемы	Представление решения проблемы в виде проекта
Анализ проведенной игры (что получилось/ не получилось)	Рефлексия через личностные сферы
Системное содержание учебного материала, представленного в имитационной модели производства.	Содержание материала представлено в имитационной модели более упрощённо. Имитационная модель представлена в виде модели разных профессий, которые более близки детям младшего школьного возраста.
Воссоздания структуры и функциональных звеньев будущей профессиональной деятельности в игровой учебной модели.	В игровой учебной модели представлено основное занятие людей, относящихся к той или иной профессии.
Приближения обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает	Позволяют как бы "прожить" определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. Ребенок использует полученные знания, умения и навыки в разыгрывании «жизненной» ситуации (младшие школьники играют различные роли, профессии, характеры и персонажи).

разделов ВКР является «охрана окружающей среды». Этот раздел предусматривает решение вопросов связанных с сохранением почвы, снимаемой со строительной площадки, зелёных насаждений, природного уровня грунтовых вод, предотвращением попадания стоков в естественные водоёмы, загазованности и запыленности воздушного бассейна, а также безопасной утилизацией строительного мусора с благоустраиваемой территории, защиты от негативного влияния вибрации, шума, различного вида электромагнитных полей, излучений и др. Помимо вышеперечисленного, в раздел «охрана окружающей среды» включены вопросы, касающиеся правовой стороны строительной деятельности (экологические нормы, стандарты, федеральные законы).

Кроме этого прорабатывается ряд других вопросов связанных с утилизацией ТБО и охраной окружающей среды.

Выводы. В данной статье обоснована необходимость введения в учебный план факультативной дисциплины «Экология в строительстве», и разработано её содержание как фактор формирования «эколого-профессиональных компетенций» у бакалавров направления «строительство».

Литература:

1. Белоцерковский А.В., Саморегулируемые организации в высшем профессиональном образовании: «прогноз погоды» / Высшее образование в России. №12, 2008. С. 3 – 9.

2. Гришаева Ю.М. Диагностика эколого-профессиональной компетентности студентов в гуманитарном вузе // Социально-экологические технологии. 2013. Вып.1, том 1. С. 85-94.

3. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – Москва, Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.

4. Молоканова Е.А., Парфенова И.А. Формирование общекультурных компетенций у студентов инженерных специальностей технического вуза при изучении математики/ Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, №1 (17), 2011 г. - С. 1-6

5. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 201 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 07.04.2015 N 36767)

6. Сучков В.Н., Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Оценка ключевых компетенций студентов строительного вуза / Казанский педагогический журнал. – 2007. – №3. – С. 30-35

7. Обустройство нефтяного месторождения им.А.Титова. Проектная документация материалы оценки воздействия на окружающую среду. Интернет-ресурс: http://www.bashneft.ru/files/iblock/f27/17043%20snpg.pdf

загрязнения атмосферы и оценивают экономический ущерб причиненных от: стационарных, линейных источников и транспортных средств.

Загрязнение водных объектов, в настоящее время, приобрело глобальный характер и главной проблемой экологической безопасности водных объектов, стало предотвращение загрязнения поверхностных и подземных вод [7]. На лекционных и практических занятиях планируется проработка мероприятий по защите водных объектов. Эта работа предусматривает проработку вопросов (примерный перечень которых приводится ниже):

- инженерно-технического характера (сохранение свойств и характеристик грунтов в основании возводимых сооружений; исключение среза грунта при вертикальной планировке; благоустройство и закрепление откосов песчаных отсыпок специальными материалами и посевом трав и др.)

- обустройства площадочных объектов (при осуществлении забора воды для технических нужд из поверхностных водных объектов заключать договора на водопользование с Министерством экологии и природных ресурсов Республики Татарстан; при осуществлении забора воды из поверхностных источников использовать оборудование, оснащенное защитными сетками; образующиеся хозяйственно-бытовые и производственные сточные воды собирать в специализированные емкости с последующим вывозом на очистные сооружения и др.)

- строительства линейных объектов (в руслах рек и местах их пересечения применять наиболее щадящие технологии, не приводящие к образованию мутности и заиления; работы по пересечению водотоков трубопроводами проводить в меженный период; при пересечениях объектов обустройства месторождения с водотоками согласовывать проектную документацию с Средневолжским территориальным управлением Росрыболовства; при пересечении коммуникациями водотоков и водоемов работы вести в соответствии с режимом водоохранных зон и прибрежных защитных полос и др.)

- создание экологически безопасной среды жизнедеятельности человека и др.

На этапе выполнения земляных работ при строительстве промышленных и гражданских объектов, магистральных трубопроводов идет непрерывное негативное воздействие, на почву приводящее к её деградации и загрязнению. Для выполнения работ по сохранению плодородия земель рассматриваются вопросы, связанные с технической и биологической рекультивацией земель. Приводим примерный перечень мероприятий по рекультивации по ГОСТ 17.5.3.04-83:

- техническая рекультивация (выполаживание или террасирование откосов, освобождение рекультивируемой поверхности от крупногабаритных обломков пород, конструкций и строительного мусора, противоэрозионная организация территории и др.)

- биологическая рекультивация (применение сорбентов, растений или микроорганизмов для восстановления земель после воздействия тяжелых металлов, органических веществ, нефтепродуктов и др.)

Развитие эколого-профессиональной компетенции осуществляется в ходе выполнения выпускной квалификационной работы по профилям «промышленное гражданское строительство», «теплогазоснабжение и вентиляция», «водоснабжение и водоотведение». Одним из обязательных

личностную активность обучающего, переходы от познавательной мотивации к профессиональной.	
Совокупного обучающего и воспитательного эффекта, поскольку совместный характер игровой учебной деятельности заставляет подчиняться нормам коллективных действий.	Носит обучающий и воспитательный эффект. Происходит совместная деятельность участников в условиях ролевого взаимодействия. Ярко проступают отношения между членами команды, в открытой форме выступают учебные, личностные, социальные отношения участников игры друг к другу.
Обеспечения переходов от организации и регуляции деятельности обучающихся преподавателем, ведущим игру, к самоорганизации и саморегуляции действий и деятельности самими обучающимися [5].	Каждый проецирует ситуацию на себя, или, наоборот ситуация проецируется на отдельного участника игры. Развивает рефлексивные, самооценочные умения и навыки. Происходит развитие «Я-концепция».

Сравнив деловую игру для взрослых и продуктивную (деловую) игру для младших школьников, можно сказать, что продуктивная (деловая) игра строится как открытая система, по форме гибкая и мобильная, допускающая в ходе своего развития любые изменения и корректировки в зависимости от целей и задач педагога.

Так же необходимо провести сравнение продуктивной (деловой) игры для младших школьников и ролевой игры в начальной школе, чтобы доказать, что продуктивные (деловые) игры, являются эффективным средством для развития личности младшего школьника по сравнению с ролевыми играми. Это связано с тем, что ролевая игра имеет более широкое применение в обучении младших школьников, а деловая и продуктивная игра, до недавнего времени, использовалась только в обучении старшеклассников. Данные сравнения ролевой игры [9] с продуктивной (деловой) игрой для младших школьников представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение ролевой и продуктивной (деловой) игры в начальной школе

Ролевая игра	**Продуктивная (деловая) игра для младших школьников**
Разыгрывание определенных жизненных ситуаций. Она больше напоминает театр, решение проблемы не основное.	Формирование навыков на основе опыта и личных качеств. Моделирование профессиональной деятельности максимально приближенной к реальной ситуации
Акцент делается на приобретение в ходе игры новых знаний или на воспроизведение ранее усвоенных и их систематизацию.	Направлена на приобретение опыта принятия решений
Решение какой-либо узкой конкретной проблемы игровой ситуации.	Коллективное обсуждение проблемы, связанной с деятельностью или отношениями, разработка нескольких вариантов решения данной проблемы и выбор оптимальной модели и ее защита.
Приобщение к социальности	Формирование социальных качеств происходит одновременно с усвоением необходимых ему знаний и опыта.
Интериоризация знаний обеспечивается главным образом их эмоциональной окрашенностью, формированием личностного к ним отношения посредством принятия и проигрывания определенной игровой роли	Знания становятся личностно значимыми, поскольку были добыты участниками самостоятельно в результате интенсивного интеллектуального поиска решения заложенных в содержание игры проблем.
Ребенку необходимо вжиться в роль, что может привести к личностным переживаниям, а это не безопасно для младшего школьника	Отработка модели поведения, действия социально востребованных ролей и не связанна с психологическими переживаниями ребенка

Проанализировав данную таблицу, можно сделать вывод, что использование продуктивной (деловой) игры в начальной школе будет способствовать овладению учащимися целостной деятельностью, а не только тем или иным набором социально нормированных действий и поступков, что является результатом ролевой игры. Продуктивная (деловая) игра имеет более

строительстве». Курс факультативных занятий предусмотрен для направления «Строительство» на 4 курсе в 7 семестре и предполагает 16 часов теоретического курса, и 16 часов практических занятий. Основная тематика лекционной базы составляется блок вопросов касающихся экологической безопасности в процессе строительства.

Разработана примерная тематика лекций для проведения факультативных занятий «Экология в строительстве»:

- основные понятия строительной экологии, история развития строительной экологии, экологическая безопасность строительства;
- архитектурно-градостроительные аспекты строительной экологии;
- конструктивно-технологические вопросы строительной экологии;
- экологические особенности обустройства и содержания строительных площадок;
- воздействие строительства на окружающую среду;
- природоохранные мероприятия в составе ППР (сохранение поверхности земли и рельефа при строительстве, загрязнение атмосферного воздуха при строительстве, утилизация отходов строительства, предотвращение загрязнения поверхностных и подземных вод);
- нормирование качества окружающей среды на всех этапах строительных работ;
- основы экологичности зданий и сооружений.

Помимо лекций, как уже отмечалось выше, на факультативной дисциплине запланированы практические занятия, позволяющие акцентировать внимание на расчетных задачах, которые будут касаться оценки ущерба атмо-, гидро- и литосферы и мерах по их предотвращению. Методики оценки антропогенного воздействия на окружающую среду, для практических занятий будут взяты из перечня рекомендованных расчетов, которые были одобрены Министерством природных ресурсов и экологии Российской Федерации, т.к. единой системы расчета предполагаемого и нанесенного ущерба окружающей среде на данный момент нет.

Разрабатывая план рабочей программы факультативной дисциплины «Экология в строительстве» и основываясь на требованиях профессиональных компетенций прописанных в ФГОС ВО по направлению «строительство», мы должны формировать умения, способности и отношения у будущих специалистов к экологическим вопросам в области контроля и оценки влияния строительных технологий, материалов, процессов, объектов, машин и механизмов на воздух, воду и почву, а также формированию экологически безопасной среды деятельности и проживания человека. Работа на факультативных занятиях развивает эколого-профессиональные компетенции, которые формируют осознанный подход к вопросам нормирования выбросов при производстве строительных работ, позволяет оценить реальное воздействие на население предприятий строительной отрасли и строительных работ.

Основными видами воздействия в ходе проведения строительных работ, выпуска материалов и конструкций на предприятиях строительной отрасли на состояние воздушного бассейна является загрязнение атмосферного воздуха выбросами загрязняющих веществ, которые происходят в результате поступления в него продуктов сгорания, выбросов газообразных и взвешенных веществ. В процессе проведения практических занятий студенты рассчитывают

подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право) (словарь Ушакова Д.Н.).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что компетенции это в первую очередь, круг вопросов и область знаний, в которых кто-либо хорошо осведомлен, во-вторых, это личностный опыт, в третьих имеет позитивное отношение к реальности. Другими словами термин «компетенция» можно обобщить, как – мотивация, знания, умения, навыки, отношения которыми обладает индивид, его личностный опыт и поведение. Проанализировав иностранную литературу, можно сказать и о том, что к термину «компетенция» добавляются ещё такие критерии как - показатель качества, отношение, поступки.

Анализ опыта разработки состава компетенций в Российской высшей школе позволяет выделить три вида основных компетенций.

Профессиональные компетенции – узкоспециализированные компетенции, которые выбираются в зависимости от конкретного вида профессиональной деятельности, способности действовать исходя из своего опыта, умения и знаний при реализации профессиональной деятельности.

Социально-личностные компетенции - это совокупность компетенций, которые способствуют саморазвитию, реализации индивида, его успешной жизнедеятельности и к благополучному взаимодействию личности с другими людьми. Эти компетенции в ФГОС ВО включены в перечень общепрофессиональных компетенций.

Системные компетенции – компетенции единые для всех направлений и профилей подготовки, ядро компетентностных образовательных результатов. В качестве последних можно указать общекультурные компетенции.

На наш взгляд следует выделить эколого-профессиональные компетенции, которые находятся в зоне действия всех трёх видов компетенций, указанных нами выше. В основе формирования эколого-профессиональной компетентности бакалавра лежит экологический подход, при котором образовательный процесс ориентирован на формирование экологической культуры как надпрофессионального и межпрофессионального качества личности будущего профессионала [2]. В образовательных стандартах ФГОС ВО, по направлению подготовки «строительство» выдвигается требование о том, что выпускник, освоивший программу бакалавриата должен: «…обладать способностью осуществлять контроль соблюдения технологической дисциплины, требований охраны труда и экологической безопасности…» (ПК-9).

Как показывает опыт, для устойчивого формирования эколого-профессиональных компетенций недостаточно дисциплин базовой, вариативной части и дисциплин по выбору учебного плана. Мы считаем, что их успешному развитию могут содействовать факультативные дисциплины. Факультативные дисциплины поспособствуют усовершенствованию профессиональных навыков, а также успешному выполнению деятельности в определенных областях, что позволит специалистам адекватно интегрироваться в социальное пространство и направить свои знания и умения на окружающую природную и социальную среды.

Именно с этой целью - подготовки студента к этому разделу, а также для более глубокого развития профессиональных компетенций экологической направленности, профессионально-личностных качеств выпускника, запланировано изучение факультативной дисциплины «Экология в

широкие образовательные возможности, в том числе в формировании эмоционально-ценностных отношений и личностных качеств, чем ролевая игра.

Выделим особенности продуктивной (деловой) игры для развития личности младших школьников:

1) С помощью продуктивных (деловых) игр для младших школьников достаточно эффективно решаются такие труднодостижимые в традиционном обучении задачи, как:

- формирование познавательных мотивов и интересов;
- воспитание системного мышления у ученика, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире;
- обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений;
- воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом;

2) Продуктивные (деловые) игры для младших школьников обеспечивают реализацию компетентностного и контекстного подходов к обучению, создают условия способствующие активизации познавательной деятельности, развитию личностных качеств обучаемых, развитию коллективизма, товарищество, сотрудничество, способствуют формированию мотивации.

3) В продуктивной (деловой) игре у учащихся появляется возможность самостоятельно определять цели деятельности, пути и средства их достижения, обоснованно отстаивать свой вариант решения проблемы, что создает стойкую познавательную ориентацию, которая сохраняется и после окончания игры.

4) Продуктивная (деловая) игра для младших школьников воздействует на мотивационную сферу личности, развивая такие мотивы поведения, которые обычно остаются невостребованными в процессе обучения. Речь идет о мотивах, связанных с групповым взаимодействием: стремление к лидерству, желание не подвести товарищей и др.

5) Применение в учебном познании продуктивных (деловых) игр стимулирует развитие всех сфер личности учащихся – предметно-практической, мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, саморегуляционной.

В ходе исследования был выделен педагогический потенциал продуктивной (деловой) игры в развитии личностных качеств младшего школьника. Данные исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Педагогический потенциал продуктивной (деловой игры) в развитии личности младших школьников

Педагогический базис развития личности	Описание
Творческое мышление	Младший школьник приобретает способность анализировать специфические ситуации и решать новые для себя задачи.
Системное мышление	Целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире
Моделирование отношений	Отработка правильных моделей поведения, действия социально востребованных ролей. Все участники выступают в различных ролях и принимают решения, сообразуясь интересам своей роли.
Моделирование человеческой деятельности	Создание модели профессиональной деятельности, в которой участники игры действуют в смоделированных учебно-воспитательных ситуациях, представляющих собой конкретные трудовые задачи.
Социально-значимые качества	Качества, которые формируются в обществе и необходимы человеку для жизни в нем. Способность сотрудничества и взаимодействия; умение работать в составе малой группы; способность эффективно разрешать конфликты. Усвоение необходимых предметно-технологических знаний и опыта. Индивидуальные особенности, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей. Специальные знания, умения и навыки, обеспечивающие успешное выполнение учеником различных видов деятельности. Умение отстаивать свою точку зрения.
Связь обучения с жизнью	Один из основных путей, обеспечивающих повышение уровня общего образования, вооружение учащихся основами научных знаний, дающих ключ к пониманию общественной жизни. Накопление опыта и использование его в

Keywords: education, quality of education, competence, elective courses, ecological professional competence, bachelors, ecology, construction.

Введение. Реформа образования, вступившая в силу в первом десятилетии 21 века в Европейском пространстве, всецело поддерживает продвижение идей компетентностного подхода, а реализация основных направлений Болонского процесса усиливает её очевидность и необходимость [4]. Профили подготовки бакалавров стали сравнимыми и прозрачными, благодаря Болонскому процессу, не только на территории Европы, но и в Российской Федерации [1]. При введении в Российское образование компетентностного подхода, произошла трансформация системы высшего образования, которая повлекла за собой глубокие системные изменения, затронувшие методику преподавания, содержание дисциплин и оценку знаний [3].

Строительная индустрия, оказывает существенное негативное влияние на природные комплексы. Поэтому мы считаем, что необходимо расширение экологических знаний бакалавров строительного направления. Тех дисциплин, предусмотренных учебными планами недостаточно для формирования экологической направленности профессиональных компетенций. Такую направленность могут обеспечить факультативные дисциплины нацеленные на улучшение знаний в области охраны окружающей среды и экологии.

Формулировка цели статьи: спроектировать содержание и состав факультативных дисциплин формирующих «эколого-профессиональные компетенции» у бакалавров по направлению подготовки строительство, на примере Казанского государственного архитектурно-строительного университета.

Изложение основного материала статьи. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) основным результатом обучения определяют компетенции [5].

Компетенции нацелены на то, чтобы будущий специалист не только был проинформирован в предметно-специализированных областях, но и мог самостоятельно принимать практические решения в нестандартных ситуациях, четко определять свои цели, для достижения наиболее продуктивных результатов [6].

Надо отметить и тот факт, что единого мнения по поводу точного определения термину «компетенция» на данный момент нет. Ниже мы рассмотрим значения этого определения из разных источников:

1) Компетенция – а) область знаний, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, б) круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица (по Ефремовой Н.Ф.);

2) Компетенция - круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен (по Ожегову С.И.);

3) Компетенция - а) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, б) Знания, опыт в той или иной области (энциклопедический словарь);

4) Компетенция - круг полномочий, право принятия решений государственного органа, должностного лица, оговариваемое законами, нормативными актами, положениями, инструкциями (Бизнес словарь);

5) Компетенция - а) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, б) круг полномочий, область

7. Barbara C. Cruz, Stephen J. Thornton. Visualizing social studies literacy: teaching content and skills to English language learners [Электронный ресурс]. URL: http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/01/06465_no7.pdf (дата обращения: 23.10.2016)

8. Gerald C. Kane, A. Pear. The Rise of Visual Content Online [Электронный ресурс]. URL: http://sloanreview.mit.edu/article/the-rise-of-visual-content-online (дата обращения: 03.11.2016)

Педагогика

УДК: 378.1

аспирант кафедры профессионального обучения, педагогики и социологии Наумова Дарья Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);
кандидат технических наук, доцент Шарафутдинова Анастасия Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

СОДЕРЖАНИЕ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В современном мире особое внимание уделяется проблемам экологии, защиты и охраны окружающей среды. Важной задачей обучения является повышение качества высшего инженерно-строительного образования и формирование сбалансированной экологически ориентированной модели деятельности будущего специалиста. Факультативные занятия, помогают будущему работнику технического профиля не только обладать способностью к применению полученных экологических знаний, но и быть готовым к практическому использованию их в строительной отрасли.

В данной статье рассмотрены понятия «компетенция» и «эколого-профессиональные компетенции». Факультативные занятия способствуют развитию эколого-профессиональных компетенций.

Ключевые слова: образование, качество образования, компетенции, эколого-профессиональные компетенции, факультативные занятия, бакалавры, экология, строительство.

Annotation. In today's world, special attention focused on ecology and environmental protection. An important task of education is improving the quality of higher construction engineering education and the formation of a balanced eco-oriented activity model of the future specialist. Elective courses help future technical worker not only be able to use the obtained environmental knowledge, but also be prepared for their practical use in the construction industry.

This article discusses the concepts of «competence» and «ecological professional competence». Elective courses contribute to the development of ecological professional competences.

		дальнейшем.
Творческое самовыражение		Проявления самостоятельности и активности в среде сверстников. Предъявление личностного «Я» во взаимодействии с миром, людьми.
Коммуникативность		Способность к согласованию и соотнесению своих действий с другими, принятию и восприимчивости другого, подбору и предъявлению аргументов, выдвижению альтернативных объяснений, обсуждению проблемы, пониманию и уважению мнений других и на основе этого к регулированию отношений для создания общности обучающихся в достижении единой цели деятельности. Преодоление психологических барьеров в общении на публике, в умении четко и лаконично владеть навыками общения
Познавательный интерес (познавательность)		Учащиеся получают и усваивают большее количество информации, основанной на примерах конкретной деятельности, что способствует приобретению участниками игры навыков принятия решений, возможность самостоятельно определять цели деятельности, пути и средства их достижения, обоснованно отстаивать свой вариант решения проблемы
Мотивация		Побуждение учащихся работать для достижения целей, тем самым удовлетворяя свои личные желания и потребности.
Саморазвитие	Лидерские качества	Наличие способности сосредоточиться на достижении цели, преодолевая любые возникающие препятствия; физическое и моральное проявление уверенности в собственных силах; твёрдость и последовательность действий, которые ведут к достижению цели.
	Ответственное отношение к делу	Склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Так же педагогический потенциал продуктивной (деловой) игры в подготовке младших школьников включает: ее социализирующие возможности, позволяющие учащимся осознавать себя частью общества, постичь нормы и традиции той или иной культуры; развивающие возможности продуктивной (деловой) игры, активизирующие творческие, коммуникативные способности младших школьников; дидактические возможности продуктивной (деловой) игры: вхождение в будущую профессию; психотерапевтические возможности продуктивной (деловой) игры, создающие адаптивные условия для преодоления психологических барьеров в общении на публике, в умении четко и лаконично владеть навыками общения [4].

Выводы. Продуктивная (деловая) игра для младших школьников, во-первых, выступает как форма, в которой наиболее успешно могут осваиваться содержание новой деятельности, во-вторых, это эмоциональная опора личности, в-третьих, как элемент творческого самовыражения, проявления самостоятельности и активности в среде сверстников. Все это в совокупности дает толчок в самоутверждении и самореализации взрослеющего человека.

Литература:

1. Айламазъян А. М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра: Учеб.-метод. Пособие для студентов психол. Фак. Гос. Ун-тов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1989. – 56 с.

2. Бедерханова В. П., Бондарев П. Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учебн. пособие.: Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования. – Краснодар, 2000. – 54 с.

3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.

4. Герасимова Н. И. Деловая игра – образовательная технология в обучении и воспитании. – Курск: Изд-во КГУ, 2011. – 36 с.

5. Игровое моделирование: Методология и практика / Под ред. И. С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. – с. 78-99

6. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаранов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: «Издательство П-2», 2006. – 192 с.

7. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник.- М.: Профиздат, 1991. – 156 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31с. – (Стандарты второго поколения)

9. Федорова Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем/Л.И. Федорова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 176 с.

10. Эльконин Д. Б. «Психология игры». М.: «Владос» 1999. – 360 с.

как интерфейс у данного средства интуитивно понятен и русифицирован, что не мало важно для начальной ступени изучения английского языка.

Нами было проведено исследование эффективности визуализации средствами ментальных карт в онлайн сервисе Mindomo при изучении английского языка. В эксперименте участвовали 56 студентов Института физической культуры спорта и туризма Сибирского Федерального Университета. Для чистоты эксперимента студенты были отобраны одного уровня и курса. В течение двух месяцев в двух группах (экспериментальные группы) проводились занятия с использованием визуальных средств обучения, в двух других группах использовались классические методы обучения без визуализации. В рамках работы над монологическим высказыванием (рассказ-суждение, описание и т.д.) студенты сами составляли ментальные карты и ленты времени, а затем выступали на занятиях, обсуждали предложенные темы. Заранее проводилась отработка лексического и грамматического материалов в рамках данной темы.

В рамках исследования оценивалось следующее: раскрытие темы в заданном объеме, логика высказывания, использование нужных, верных лексических форм и грамматических структур, соблюдение правильного интонационного рисунка, темп речи. Исследование показало, что в экспериментальных группах скорость высказывания выросла в два раза, темы были полностью раскрыты, всегда соблюдалась логика высказывания, объем увеличился на 75%, количество лексических ошибок снизилось на 85%, грамматических – на 60%, помимо этого необходимо отметить возросший интерес студентов к занятиям, более качественную самостоятельную подготовку к ним, отсутствие пропусков по неуважительной причине.

Выводы. Таким образом, подводя итог результатам исследования, можно сделать вывод о том, что использование визуализации средствами информационных технологий при изучении английского языка является весьма эффективным: повышается мотивация студентов к изучению иностранного языка, расширяются возможности для самореализации обучающихся и выражения своих творческих возможностей, развиваются интеллектуальные способности, мышление, память, увеличивается объем, темп высказывания, уменьшается количество лексических и грамматических ошибок, что непосредственно ведет к повышению уровня владения иностранным (английским) языком.

Литература:

1. Д. Роэм. Практика визуального мышления. Оригинальный метод решения сложных проблем. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 396 с.

2. Д. Сиббет. Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. М.: Альпина Паблишер, 2014. 280 с.

3. Ментальные карты. [Электронный ресурс]. URL: http://kolesnik.ru/methods/mindmaps/ (дата обращения: 28.10.2016)

4. Р. Крам. Инфографика. Визуальное представление данных. Спб.: Питер, 2015. 384 с.

5. Т. Бьюзен. Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск: Попурри, 2010. 352 с.

6. Т. Бьюзен. Супермышление. [Электронный ресурс]. URL: http://royallib.com/book/byuzen_toni/supermishlenie.html (дата обращения: 02.11.2016)

-Работает только на flash и не поддерживается на мобильных устройствах.

-Английский язык интерфейса.

Mindomo (https://www.mindomo.com/ru/) – это сервис, позволяющий создавать красочные ментальные карты, содержащие фотографии, рисунки, звук, видео, гиперссылки.

Преимущества:

-Мультиязычный интерфейс.

-Приглашение пользователей по электронной почте для просмотра и/или совместного редактирования карты.

-Добавление к блокам текстовых заметок, графических изображений, видео и т.п.

-Разнообразные стили оформления всех элементов карты.

-Использование значков в блоках.

-Возможность импорта карт в различные форматы.

-Схожесть интерфейса с Microsoft Office.

-Возможность преобразования в интерактивную презентацию.

-Возможность встраивания карты или презентации в блоги и на сайты.

-Легкое перемещение элементов при помощи мыши.

-Автосохранение карты, отмена изменений.

Недостатки:

В бесплатном доступе есть ряд ограничений:

- количество карт не может быть более 7;

-небольшое количество стилей и структур, которые можно применять к карте.

Проанализировав основные программные средства, мы остановили свой выбор на онлайн сервисе Mindomo, так как он предлагает наибольшее количество вариантов оформления ментальных карт даже в бесплатном режиме, что в свою очередь позволит студентам лучше осваивать и запоминать изучаемый материал.

Изучение английского языка с помощью информационных технологий в современном обществе очень актуально. Известно, что овладение иностранным языком подразумевает запоминание многочисленных лексических единиц, устойчивых сочетаний, фразеологизмов, конструкций, оборотов, терминов профессиональной направленности. Монологическое высказывание – сложный вид речевой деятельности на занятиях английского языка. Студент должен одновременно концентрироваться на содержании высказывания и выборе языковых средств (лексических и грамматических), соблюдать логическую последовательность, а также не забывать про эмоциональную составляющую монологического высказывания. Действительно нелегкая задача для обучающегося, особенно если он находится только в начале своего пути по освоению иностранного языка (уровень Elementary или Pre-Intermediate). Поэтому визуализация, в нашем случае использование ментальных карт, является незаменимым компонентом в обучении данного аспекта речи. Информация в ментальной карте дана сжато, однако в дальнейшем обучающийся с помощью схемы начинает разворачивать зашифрованную информацию во внешнюю речь.

При выполнении домашнего задания и выполнения самостоятельной работы студенты использовали онлайн сервис Mindomo. Ни один студент не столкнулся с проблемой создания своей собственной ментальной карты, так

Педагогика

УДК:376

кандидат педагогических наук, доцент Мунасыпов Ильдар Мухтарович
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО
«Башкирский государственный университет» (г. Стерлитамак);
кандидат педагогических наук Мустафин Азат Филькатович
Набережночелнинский филиал ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А. Н. Туполева-КАИ» (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Савицкий Сергей Константинович
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» (г. Набережные Челны);
старший преподаватель Тройно Елена Юрьевна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» (г. Набережные Челны);
студент Хабибулин Эльдар Маратович
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» (г. Набережные Челны);
студент Харисов Динар Асгатович
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Хаустов Сергей Леонидович
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО
«Башкирский государственный университет» (г. Стерлитамак)

СТРУКТУРА МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. Патриотизм давно фигурирует в числе приоритетных направлений государственной политики. Это нравственная база воспитания молодых людей, долгосрочный ориентир для подрастающего поколения. Это «набор» лучших качеств, которые формируют настоящего гражданина. В данной статье мы рассмотрим функции и структуры патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, высшая школа, воспитание, модель.

Annotation. Patriotism has long featured among the priorities of state policy. This is the moral base of the education of young people, the long-term benchmark for the younger generation. This "set" of the best qualities that form the true citizen. In this article we look at the functions and structure of the patriotic education.

Keywords: patriotism, high school, education, model.

Введение. Одним из приоритетных направлений развития современного общества является воспитание молодого поколения. В связи с этим особую актуальность для государства приобретает проблема патриотического воспитания. В настоящее время для развития и процветания государства мало, чтобы человек получил образование в узкой специализации.

Немаловажным фактором становится желание работать и всячески способствовать развитию своей страны. Для этого с раннего возраста детям необходимо прививать любовь к героическому прошлому и культуре своего

народа, гордость за родной язык. Данная проблема актуальна и значима в нынешней России.

Реализация целей патриотического воспитания студентов базируется на совокупности принципов, которые отражают общие закономерности и принципы воспитательного процесса как целостного педагогического процесса и специфику патриотического воспитания учащихся.

Изложение основного материала статьи. Патриотизм – одна из важных, если не основных, составляющих гражданственности. Как без патриотизма не может быть гражданственности, так без гражданственности не может быть и патриотизма. Но мы видим многие факты сложившихся в России отношений отдельных социальных групп и личностей, которые далеки от патриотизма. Так, например, вложение крупных финансовых средств отдельными социальными группами населения в зарубежную экономику не свидетельствует об их патриотических настроениях. Согласитесь, сложно также внушать молодым людям чувство патриотизма, чувство гордости за страну, когда с экрана телевизора вещают лучшие артисты, лучшие спортсмены, легко продающие свой талант за границу, зачастую выступающие на олимпиадах за команды других стран.

Кроме того, в настоящее время справедливое стремление ухода от потребительства к самостоятельному приобретательству зачастую превращается в навязывание приоритета земных интересов над нравственными и религиозными ценностями, а также патриотическими чувствами. Традиционные основы воспитания и образования подменяются «более современными», западными: христианские добродетели – так называемыми общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения мнения большинства и совместного труда – развитием творческой личности с её эгоистическими запросами; целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью под лозунгами свободы; любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения и себялюбия; интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям с обязательной перспективой погружения в будущем в эти традиции.

Поэтому все чаще встречающиеся статистические данные и результаты опросов говорят не только о серьезных деформациях в ценностных ориентирах молодежи, но свидетельствуют и о необходимости воссоздания системы гражданского, патриотического воспитания как особого рода деятельности самого государства, регулирующей стихийные процессы в сознании и поведении молодых людей.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) - это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и, в отличие от общих принципов педагогического процесса, это Общие положения, которыми пользуются педагоги при решении воспитательных задач.

Следуя дедуктивной логике изложения, мы будем называть сначала общие принципы воспитания в целостном педагогическом процессе, то обозначим принципы, отражающие специфические требования к осуществлению патриотического воспитания.

№ п/п	Название сервиса	Статистика запросов
1.	Mindmeister	2 458
2.	Bubbl.us	670
3.	Mindomo	669

MindMeister (https://www.mindmeister.com/ru) – профессиональная программа для создания метальных карт, универсальная и простая в использовании. Студенты всех возрастов могут использовать MindMeister, чтобы учиться более эффективно, раскрыть свой творческий потенциал и добиться успеха в академической карьере.

Преимущества:

-Возможность добавлять к темам заметки, ссылки, вложения, изображения и видео.

-Многопользовательский режим доступа к редактированию одной и той же ментальной карты.

-Возможность экспорта в Microsoft Office или Google Drive.

-Возможность преобразования карты в динамичную презентацию.

-Возможность добавлять заметки и ссылки к слайд-шоу.

-Возможность добавлять презентации в блоги и на сайты.

Недостатки:

-Небольшое количество графических символов и очень маленький размер.

-Нет возможности изменять форму и цвет соединительных линий.

В бесплатном доступе есть ряд существенных ограничений. Нет возможности:

-загрузки и добавления файлов и изображений;

-отмены сделанных изменений;

-создать внешние резервные копии.

Bubble.us — это инструмент визуального мышления для структурирования информации, помогающий лучше понять, запомнить и генерировать новые идеи. Приложение позволяет составить простые карты и экспортировать их в формате изображений.

Преимущества:

-Бесплатный доступ.

-Экспорт карты в графическое изображение и отправка по электронной почте.

-Многопользовательский режим доступа к редактированию одной и той же ментальной карты.

-Возможность печати карты и размещения на блоге или сайте.

Недостатки:

-Отсутствует возможность добавлять графические изображения, и прочие файлы.

-Нет возможности форматирования текста.

-При создании блоков разных уровней есть возможность только выделять их цветом и расположением в пространстве.

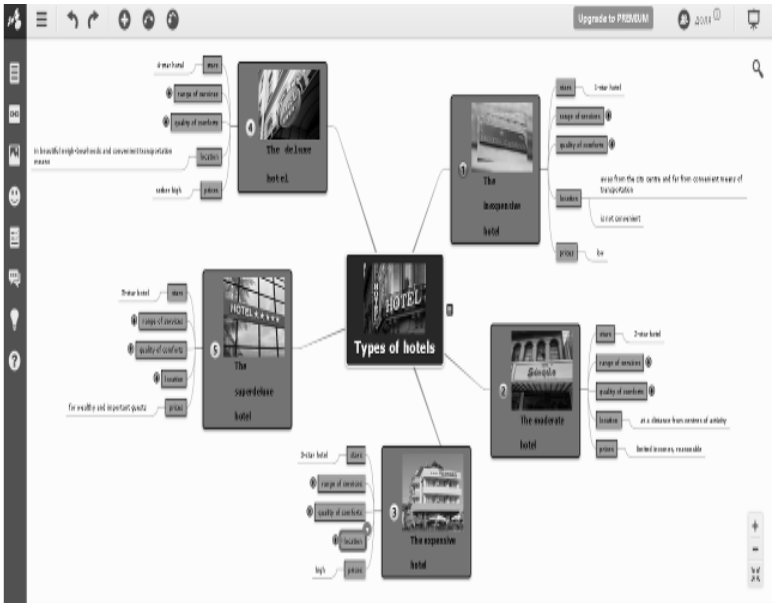


Рисунок 1. Ментальная карта по теме «Types of Hotels»

Ментальные карты можно составлять разными способами: рисовать на бумаге или использовать все многообразие современных программных средств. Но в наш век цифровых технологий студенты проявляют больший интерес к онлайн сервисам, чем к классической системе записи на бумаге.

На данный момент существует множество сервисов и программ, позволяющих создавать ментальные карты как в режиме офлайн, так и в режиме онлайн. Наиболее интересными нам представляются именно онлайн системы, так как они не требуют установки на компьютер и доступны из любой точки, где есть подключение к глобальной компьютерной сети Интернет. Кроме этого с большинством систем можно работать с любого устройства, будь то персональный компьютер, ноутбук, планшет или смартфон.

Мы рассмотрели и проанализировали три популярных онлайн сервиса по созданию ментальных карт. Для ранжирования был использован сервис Яндекс Wordstat.

Представлены в классификации Н. Ф. Харламова, универсальные принципы воспитания отражают современное понимание потребностей для теории и практики образовательного процесса:

1. Принцип связи воспитания с жизнью, социокультурной средой, которая означает, что образование должно осуществляться в соответствии с требованиями общества, перспективами его развития, отвечать его потребностям; принцип требует определения целей образования с учетом государственных и личных потребностей.

2. Принцип связи школы с жизнью предполагает такую организацию воспитания (разработка содержания, выбор методов, форм и средств обучения), поэтому студенты не ограничиваются школьной среде.

3. Принцип комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса. Это означает, что организация педагогического влияния на личность через систему целей, содержания, средств воспитания, учет всех факторов и сторон воспитательного процесса.

4. Принцип педагогического руководства и самостоятельной деятельности, активности студентов. Это требование опирается на главный закон развития личности: человек развивается в активной самостоятельной деятельности. Поэтому воспитание состоит в организации разных видов деятельности, в которой педагог должен стимулировать активность воспитанников, их творческую свободу, сохраняя, однако, руководящие позиции.

5. Принцип обучения на работе, отражает требование вовлечения учащихся в общественно-полезной деятельности, в том числе организацию различных видов труда студентов, который является обязательным компонентом образования в образовательных системах большинства стран мира.

6. Принцип гуманизма, уважения к личности ребенка в сочетании с требованиями по его регламентации отношения учителей и студентов предполагает, что эти отношения строятся на доверии, взаимном уважении, авторитете учителя, сотрудничестве, любви, доброжелательности. В то же время учитель должен быть в курсе приоритетных образовательных задач и проявлять высокую требовательность к студентам для достижения желаемых результатов.

7. Принцип опоры на положительное в личности ребенка требует от веры педагога в позитивных изменениях личности в процессе воспитания, в стремление ребенка быть лучше, поддерживать, развивать это стремление.

8. Принцип воспитания в коллективе и через коллектив - один из классических принципов Советской педагогики, которая предполагает организацию воспитательных воздействий на личность через взаимоотношения в коллективе и совместной деятельности, что требует знания учителем социальной психологии и способность формировать межличностные отношения.

9. С учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов, что предполагает знание особенностей учителя, возрастные и индивидуальные различия учащихся, методов исследования и выбора в соответствии с ними иных средств и методов работы с конкретными учащимися.

10. Принцип единства действий и требований школы, семьи и общества диктует необходимость обеспечения профессорско-преподавательского

состава, единые и согласованные действия всех участников воспитательного процесса - семья студента и социальные институты, школы.

Анализ литературы по проблеме патриотического воспитания показал, что в фундаментальных исследованиях последних лет определение принципов патриотического воспитания, отражающие его специфику, в центре внимания.

В заключение отметим, что обязательным условием эффективности процесса патриотического воспитания студентов в образовательном учреждении является реализация всех особенностей патриотического воспитания в совокупности.

Моделирование как научный метод и способ деятельности выступает как особый вид символо-знаковойсимволический идеализации. Согласно определению В. А. Штоффа «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте».

Из определения следует, что целью моделирования как метода исследования и является создание отношений подобия между объектом моделирования и моделью. В модели существуют отношения объекта закреплены в наглядно - воспринимаемых материалов или символических элементов. Полученные на основе модели информацию об объекте тест может быть надежным, и не соответствует действительности, полное и неполное в зависимости от степени адекватности модели моделируемого объекта.

В. П. Комарова выделяет требования, которые должны быть учтены при моделировании:

а) сущность и методы педагогической деятельности в образовательных учреждениях;

б) способность системы образования и особенности образовательного учреждения;

в) структура и принципы взаимодействия элементов (субъектов) системы образования;

г) Особенности организации учебно-воспитательного процесса;

д) адекватность образовательных технологий образовательные цели и задачи.

Моделирование процесса патриотического воспитания является теоретическое обобщение, которое позволяет определить необходимые и достаточные компоненты процесса патриотического воспитания студентов и организовать их общение.

Содержание патриотического воспитания учащихся во многом определяется такими нормативными документами, как концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (третий этап).

Выводы. Таким образом, в соответствии с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» содержание патриотического воспитания составляют научные факты, понятия, теории способствуют усвоению глубоких знаний о природе и истории страны, который на основе социального опыта, ценностей, норм, идеалов, формирование патриотических чувств, воспитание волевых и нравственных качеств; а также способности, навыки, привычки поведения, обеспечивающих

нового материала, что в свою очередь положительно скажется на успеваемости по изучаемому предмету.

Во второй половине двадцатого века, благодаря усилиям американского психолога Тони Бьюзена, началось широкое применение метальных карт.

Ментальные карты позволяют систематизировать знания через построение логических цепочек в виде схем. Одной из главных особенностей данного средства является то, что оно позволяет включить в работу оба полушария головного мозга.

Известно, что каждое полушарие головного мозга отвечают за определенные мыслительные процессы. Левое – за логическое мышление, анализ и систематизацию информации, правое же, в свою очередь, отвечает за фотографическую память, обработку невербальной информации, которая выражена не в словах, а в символах и образах.

Ментальные карты позволяют представить большой объем информации в компактном, сжатом виде, а так же наглядно представить логические цепочки и взаимосвязи между частями изучаемого материала. Таким образом, они помогают студентам использовать альтернативный способ записи, что приводит к более качественному изучению и запоминанию пройденной темы.

Особенностью ментальных карт является то, что все тематические связи отображаются в виде иерархической схемы, а сама схема имеет радиальное представление.

Есть ряд принципов, которые являются основой создания ментальных карт:

-активизация памяти и рецепции изучаемого материала;

-повышение удобочитаемости для более осознанного восприятия;

-построение логических связей и цепочек для последующего анализа карты.

При конструировании и построении ментальных карт необходимо придерживаться следующих правил (рис. 1):

-В центральной части должна располагаться основная мысль.

-Для оформления карты используются не менее трех цветов.

-Форматирование шрифта для разных уровней должно отличаться.

-Для отображения связей используются соединительные линии или стрелки.

Annotation. The article discusses some visualization techniques used in English leaning by means of information technologies, the effectiveness of the techniques is given, the analysis of Internet services in order to identify the most suitable one for the creation of mind maps is done, the results of the usage of visualization in teaching students oral speech, monologues in particular, is shown.

Keywords: visualization, mind maps, English learning, teaching monologues, information technologies.

Введение. В настоящее время, время передовых информационных технологий и Интернета, обучение в большей степени ориентировано на визуализацию учебной информации. Это объясняется физиологией человека, ведь зрение является одним из самых сильных органов восприятия окружающей действительности: 90% информации, передаваемой в мозг, является визуальной, а 40% нервных волокон в мозге связаны с сетчаткой. В результате этой работы, графическое изображение обрабатывается быстрее и лучше, чем текст.

Формулировка цели статьи. Нами была поставлена цель, проверить эффективность визуализации средствами информационных технологий при изучении английского языка, а именно при подготовке монологических высказываний студентов, для чего был выбран такой способ визуализации как ментальная карта.

Изложение основного материала статьи. Термин «визуализация» очень часто используется в различных областях деятельности человека. Происходит он от латинского *visualis* - «зрительный», что и позволяет сформулировать определение. Визуализация – это прием представления какой-либо информации в образе, удобном для зрительного восприятия и анализа. Для каждой предметной области можно сформулировать отдельное определение, но основой каждого будет являться именно то, которое мы обозначили выше.

Визуализировать информацию можно в разном виде: это и различные графические изображения, графики, диаграммы, схемы, ментальные карты и ленты времени. Рисунки, фотографии и др. виды графических изображений являются одними из первых средств визуализации, которые использовало человечество еще с древних времен. Графики в основном используются для визуализации математических понятий, отражения функциональных зависимостей и связей. Диаграммы позволяют графически представлять какие-либо числовые показатели, в удобной для сравнения и анализа форме. Схемы являются графическим изображением или чертежом, наглядно демонстрирующим устройство различных процессов или приборов.

Использование средств визуализация в образовательном процессе носит в большей степени иллюстративный характер и практически не влечет за собой активную познавательную деятельность.

Рассмотрев разнообразные средства визуализации информации, нами была выдвинута следующая гипотеза. Использование ментальных карт в процессе обучения должно сформировать у студентов следующее: умение эффективнее концентрировать свое внимание на учебной задаче и на поиске её решения; креативно мыслить; логически думать и анализировать изучаемый материал по теме. При визуальном восприятии материала у студентов формируются определенные образы, которые в дальнейшем улучшают качество усвоения

реализацию патриотических идей и чувств в практической деятельности. Иными словами, формирование субъект патриотические чувства, сознание, отношения, оценки, поведение студента. Гражданина - патриота в современном обществе люди захватили политической, правовой культуры и межнациональных отношений.

С нашей точки зрения очень эффективные и доступные техники как развитие критического мышления, которая может быть адаптирована к условиям внеурочной деятельности, внеклассные мероприятия. Использование технологии развития критического мышления. СП в патриотическом воспитании студентов особенно актуально на втором этапе, технологии - мотивационно-ценностный. Технология механизма позволяет использовать самые яркие тексты патриотического содержания, которая имеет не только познавательный, но и эмоциональный потенциал для активного обучения, обсуждения представленных материалов и выработки собственной позиции.

Теория и практика показывает, что один раз фрагменты не дают полного представления о процессе формирования патриотического воспитания. Поэтому отслеживание тенденций развития названных параметров позволяет увидеть «то, что вчера мерой развития ценностных отношений и что это выглядит как «сегодня»« Н.Е. Щуркова).

С нашей точки зрения трудно создать интегрированную технологию патриотического воспитания студентов в связи с характером проекта и сложности задач.

Причиной этой работы стало ощущение кризиса, по сути, социально-исторической ситуации современной России: распад нашего общества, традиционных российских ценностей патриотизма, коллективизма, уважение к старшим, трудолюбие, взаимопомощь, служение Отечеству); снижение воспитательного воздействия образования как важнейшего фактора формирования патриотизма; ориентация большинства подрастающего поколения внетрадиционных для России ценностей (индивидуализм, потребительство, культ насилия, богатства и развлечений, неуважение к старшим, равнодушие или негативное отношение к прошлому, настоящему и будущему своей страны; нежелание служить Отечеству).

Эти проблемы создают угрозу национальной идентификации русского и других коренных народов России, потеря стабильности, целостности страны и ее процветания. Система образования, по мнению исследователей многих лет обучения и воспитания ребенка, который никому ничего не должна: ни семья, ни общество, ни государство.

Ключевая роль принадлежит образованию. В этом смысле задачи образования сегодня-не только помочь студентам в освоении знаний (что изучать?), формирование компетенций (Как узнать?), сколько помощи учащемуся в поиске смысла жизни (зачем учиться?). Ведь чувства (в том числе патриотизма) для определения правильного энергетического начала человека.

Это требует понимания будущего учителя задачи и содержание патриотического воспитания студентов; усвоение понятия, цели, принципы, функции и особенности деятельности и овладения ее педагогический инструментарий, положительные значения мотивированных патриотизма, личных отношений.

Литература:

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. - М.: Наука 1990. - 368 с.
2. Афанасьева М. Л. Патриотическое воспитание младших подростков как направление деятельности классного руководителя [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М. Л. Афанасьева. - М., 2008. – 23 с.
3. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / Ю.К.Бабанский - М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод.основы [Текст] / Ю. К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1982. - 191 с.
5. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 344 с.
6. Белозерцев Е.П. Образование как историко-культурный феномен [Текст] / Е.П. Белозерцев. - М: Юридический цент Пресс, 2004. - 752 с.
7. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. - М.: Наука, 1973. - 271 с.
8. Боголюбов Л.Н. Идеи концепции гражданского образования [Текст] // Воспитание патриотизма, дружбы народов, гражданственности: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 25-26 ноября 2003. - М.: РАО, 2007 - С. 155-159.
9. Хаустов С.Л., Савицкий С.К., Кошкалов Е.С., Хабибулин М.Э., Хабибулин И.М. Патриотическое воспитание студентов в современной высшей школе М.: Зебра, 2016. С. 121

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных образовательных технологий Муштавинская Ирина Валентиновна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
заведующий отделом международных и региональных проектов Богатенкова Наталья Владимировна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГА: ТРАДИЦИИ И ПОИСКИ

Аннотация. В статье представлены основные подходы и принципы формирования современных дополнительных образовательных программ повышения квалификации педагога; традиции и поиски ученых системы дополнительного профессионального педагогического образования по разработке теории и практики создания современного пространства повышения квалификации и новые возможности создания подобного

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. Адрес доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/?frame=1/
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2004. – № 3(27).
4. Коломенская А.Л. О проекте концепции непрерывного профессионального образования.
5. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб. СПб АППО. 2004.
6. Муштавинская И.В. Рефлексивные модели повышения квалификации. СПб. СПб АППО. 2008.
7. Синенко В.Я. Справка «О модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования». Сообщение к заседанию Бюро ОПО РАО 23 марта 2011 г. Адрес доступа: http://www.nipkipro.ru/slovo-rektoru
8. Тормозова Н.И. Реализация компетентностного подхода в повышении квалификации преподавателей детских школ искусств в период реформирования системы художественного образования. // Историческая и социально-образовательная мысль. № 2(24). 2014.
9. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 годы Адрес доступа: http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/305/
10. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Адрес доступа: http://base.garant.ru/135916/
11. Федеральный закон N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями).

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Мыльникова Елена Валентиновна
Сибирский Федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук Ратуева Ольга Николаевна
Сибирский Федеральный университет (г. Красноярск)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются способы визуализации, используемые при изучении английского языка средствами информационных технологий, дается оценка их эффективности в учебном процессе, проводится анализ онлайн сервисов с целью выявления наиболее подходящего для создания ментальных карт, приводятся результаты применения визуализации при обучении студентов устной речи, в частности монологическому высказыванию.

Ключевые слова: визуализация, ментальные карты, изучение английского языка, обучение монологическому высказыванию, информационные технологии.

- Взаимодействие между образовательными организациями, реализующими ДПОП;
- Взаимодействие образовательных организаций, реализующих ДПОП, с иными организациями, предоставляющими ресурсы для осуществления отдельных учебных занятий по тематике ДПОП.

Сетевое взаимодействие может рассматривается как форма ***организации повышения квалификации в целом***, поскольку осуществляется не только на этапе реализации ДПОП, но и на этапе, предваряющем обучение – для выявления персональных образовательных запросов педагогов.

В этом случае реализацию сетевых форм взаимодействия можно рассматривать как систему связей образовательных учреждений, предоставляющих друг другу собственные ресурсы с целью реализации системы повышения квалификации педагогов, разработанной на основе государственных требований к содержанию дополнительного профессионального педагогического образования и адресно отвечающей на персональные запросы педагогов.

Еще одно понимание сетевого взаимодействия связано с использованием городского культурного пространства и актуализации других информальных ресурсов для расширения возможностей обучения, как информальной части образовательных маршрутов слушателей.

Выводы. Итак, основными принципами создания современной программы повышения квалификации в контексте непрерывного образования являются:

- Создание вариативной модели повышения квалификации педагогов по сравнению с традиционной, обеспечивающий условия развития особых профессиональных педагогических компетенций за счет инновационности содержания и структуры программы, вариативности модулей и образовательных ресурсов, сочетания различных форм и видов образования.
- Обеспечение организационно-педагогических условий функционирования вариативной модели повышения квалификации педагогов на основе единства целевых, функциональных, содержательных, технологических, оценочных и управленческих компонентов.
- Стимулирование неформальных и информальных возможностей в реализации формальной программы повышения квалификации.
- Развитие рефлексии как метода стимулирования профессиональной деятельности через осмысление и перестройку профессионально-личностного опыта.
- Обеспечение (техническое и содержательное) технологии формирования и осуществления индивидуальной образовательной траектории педагога, основанной на использовании вариативности содержания и структуры программы, учета персональных образовательных потребностей слушателя программы повышения квалификации, различных видов образовательной деятельности.
- Использование потенциала сетевых форм взаимодействия для расширения содержания и технологий реализации программы.

Литература:

1. Возгова З.В. Инновационный потенциал проблемы развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9 (часть 4).

образовательного пространства в условиях реализации Закона Российской Федерации «Об образовании».

Ключевые слова: непрерывное образование, формальное, неформальное и информальное образование, вариативность, сетевые формы взаимодействия, компетентность, рефлексия.

Annotation. The article presents the main approaches and principles of constructing the modern vocational education programs of professional development of teachers; the traditions and the quests of the scientists in the system of vocational professional pedagogical education in the field of development of the theory and practice of modern educational environment and new possibilities of creating such an educational environment in the conditions of realization of the Russian Federation Law "On Education".

Keywords: lifelong education, formal, non-formal and informal education, the variability of network forms of interaction, competence, reflection.

Введение. Основные принципы образовательной политики в России зафиксированы в Законе Российской Федерации «Об образовании» [11], Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [10] и Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. [2]

Стратегической задачей государственной политики в области развития образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Повышение квалификации, являясь частью дополнительного профессионального образования, выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний, умений и навыков граждан Российской Федерации. [9]

Формулировка цели статьи. Представить традиции развития системы дополнительного профессионального педагогического образования и современные идеи ученых по разработке теории и практики создания современного пространства повышения квалификации, новые возможности создания подобного образовательного пространства в условиях реализации Закона Российской Федерации «Об образовании».

Изложение основного материала статьи. Закон «Об образовании» определяет дополнительное образование как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (п.14 ст.2, гл.1).

Происходящие в течение последнего десятилетия XX в. и в начале XXI века социально-экономические, идеологические, социально-культурные изменения в российском обществе, процесс модернизации всех степеней образования, введение нового Закона об образовании влекут за собой изменения и в системе дополнительного профессионального образования.

В системе непрерывного образования дополнительное профессиональное образование занимает особое место. Программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 – 2020 годы, одной из задач которой является формирование системы непрерывного образования, подготовки и

переподготовки профессиональных кадров, включая развитие региональных систем непрерывного образования, а одним из основных мероприятий – «Опережающее развитие непрерывного профессионального образования, в том числе развитие системы дополнительного профессионального образования…». [9] Для активизации процесса, Министерством образования и науки России в адрес органов исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих управление в сфере образования, направлены методические рекомендации по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах РФ (письмо от 26 декабря 2013 г. № АК-3076/06, письмо от 23 января 2014 № ДЛ-28/06); разрабатывается концепция непрерывного образования взрослых. [4]

К системе дополнительного профессионального образования (далее ДПО) стали предъявляться значительно более высокие требования. Эти требования отражены в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2015 №499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» и в Письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.04.2015 №ВК-1030/06 «О направлении методических рекомендаций».

В соответствии с Законом об образовании, система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования. Таким образом, ДПО является основной составляющей системы непрерывного образования взрослых. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, получение новых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности и повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Предъявляемые временем требования к квалификации педагога сегодня напрямую связаны с его готовностью эти задачи решать, с его профессиональной компетентностью.

Соответствие современного образовательного пространства повышения квалификации актуальным запросам образовательной политики и практики является необходимым условием его эффективности и инновационности.

Вопрос о содержании и методах обучения педагогов в системе повышения квалификации – тема известная и постоянно обсуждаемая. Существующая практика имеет отдельные недостатки и не всегда соответствует запросам времени и запросам современного учительства. Главным недостатком системы повышения квалификации, как в плане содержания, так и методов обучения остается недостаточно оперативное реагирование на изменяющиеся задачи и потребности инновационной образовательной политики государства.

Объективно существует потребность в совершенствовании работы учреждений дополнительного профессионального образования педагогических кадров, которая связана с «социальной востребованностью высокого уровня профессионализма работника образования по ряду современных направлений

выполняет главную задачу профессионального становления педагога – удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в педагогической науке, передовом отечественном и зарубежном опыте, базируется на принципе преемственности и является гарантом стабильности профессиональной самореализации человека на разных этапах жизни.

Можно подытожить, что компетенция выступает нормой качества образования. Компетентностный подход – неотъемлемая составляющая научно-методического обеспечения образовательного процесса системы дополнительного профессионального образования. Введение компетенций в содержание дополнительного профессионального образования означает, что знания и умения переходят в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности и компетенции становятся стратегическими понятиями обновления профессионального образования. Таким образом, в системе дополнительного профессионального образования понятие «компетентность» можно представить, как совокупность умений и навыков, ключевых квалификаций, знаний и поведенческих навыков – совокупности метаумений современного педагога.

Третье направление развития системы ДПО связано с возможностью реализации ***сетевых форм повышения квалификации***.

Сетевая форма реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

Использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между организациями для организации реализации образовательных программ, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы. А значит, сетевая дополнительная профессиональная образовательная программа (далее – ДПОП) должна быть совместно разработана и утверждена всеми образовательными организациями, которые будут ее реализовывать и которые имеют лицензию на реализацию данного вида-подвида образовательных программ; в реализации сетевой ДПОП могут участвовать различные («иные») организации, обладающие ресурсами для осуществления различных видов учебной деятельности слушателей, предусмотренных образовательной программой. Такими видами деятельности могут быть проектировочные семинары, мастер-классы, стажировки и другие формы практикоориентированных занятий, проводимых на базе образовательных учреждений, имеющих необходимый и готовый к распространению опыт деятельности.

Таким образом, в процессе реализации сетевой ДПОП могут осуществляться 2 вида взаимодействия:

рамках заданной программы/темы и пополнение этой программы/темы ресурсами неформального и информального образования.

Основы ***субъектного (рефлексивный) подхода*** к формированию образовательных программ повышения квалификации сегодня не теряют своей актуальности. В последние годы большое значение уделяется рефлексии как методу стимулирования профессиональной деятельности через осмысление и перестройку профессионально-личностного опыта в рамках личностно ориентированного непрерывного образования. В образовательной деятельности взрослых предметом их рефлексии становятся в первую очередь смыслы и свойства собственной профессиональной позиции, способы профессионального реагирования. Они анализируют значение профессиональных компетентностей, способствующих или мешающих профессиональной эффективности. [6]

Вторым актуальным направлением становления современной системы повышения квалификации является создание новых программ, отвечающих требованиям компетентностного обучения. Современная система повышения квалификации развивается по законам развития системы образования в целом, поэтому второй принцип создания программ повышения квалификации связан с понятием ***«компетентность», «компетентностно-ориентированные программы повышения квалификации».*** Предъявляемые временем требования к квалификации педагога сегодня напрямую связаны с его готовностью эти задачи решать, с его профессиональной компетентностью. Понятие «компетентность» в общей педагогике достаточно исследовано. Многовекторно оно применительно и к системе дополнительного профессионального образования.

Изменения, происходящие в системе образования, в целом не могут не отразиться на дополнительном профессиональном образовании, одним из основных направлений которого является обеспечение эффективности профессионального развития педагогических работников образовательных организаций. В настоящее время можно отметить потребность практики в расширении функций педагога, который должен быть компетентным, ответственным, свободно владеющим своей профессией, готовый к профессиональному росту и эффективной работе на уровне мировых стандартов. [8]

Реализация этого направления видится в формировании принципиально новых конструкторов образования: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Введение их в содержание дополнительного профессионального образования означает, что знания и умения переходят в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности и компетенции становятся стратегическим и понятиями обновления профессионального образования. Такие конструкты широкого радиуса использования имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностную направленность. [3]

Исследование этой темы в современной педагогической науке способствует эффективной подготовке педагогов в соответствии с ФГОС, новым требованиям к содержанию образования и позволит преодолеть разрыв между уровнем профессиональной компетентности действующих педагогов и новыми требованиями к педагогическим кадрам в соответствии с профессиональным стандартом педагога, так как гибкая система ДПО

развития образования и реальным обеспечением повышения его квалификации», наличием «значительной части устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм повышения квалификации», отсутствием «реальной свободы выбора содержания, времени, места и организационных форм повышения своей квалификации, слабой мотивацией и отсутствием навыков у педагогических работников в оценке своего уровня профессиональной квалификации и потребности в ее развитии. [7]

Анализ научной литературы (Г.А. Бордовский, Э.Д. Днепров, Н.А. Лукина, Э.М. Никитин, Ф.Г. Паначин, Н.Ф. Радионова, А.П. Ситник, А.П. Стуканов, А.В. Тряпицына, П.В. Худоминский и др.) позволяет констатировать, что развитие профессиональных и личностных качеств педагога возможно при таком развитии системы повышения квалификации, которое не реагирует оперативно на динамично изменяющиеся социально-культурную и экономическую ситуации в обществе.

Сущностные требования к обновлению системы повышения квалификации схожи с современными требованиями к общей системе непрерывного образования: «равенство возможностей (доступа к образованию) – учет разнообразных способностей и образовательных потребностей людей – диверсифицированное содержание обучения – гибкие учебные планы и программы – разные уровни полученного образования». [1] Это одно из актуальных направлений развития системы повышения квалификации – ***вариативность***. В контексте нашего исследования понятие «вариативности» моделей, маршрутов и программ повышения квалификации отражает все выше указанные требования модернизации дополнительного профессионального образования, наполняется новыми смыслами.

Вопросы формирования индивидуальной образовательной траектории в системе постдипломного (послевузовского) образования детально рассмотрены в работах И.Ю. Алексашиной, Б.Г. Ананьева, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, П.А. Владиславлева, В.Г. Воронцовой, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, А.Б. Марона, Э.М. Никитина, В.Г. Онушкина, Т.И. Шамовой и др. Концепция личностно-ориентированного подхода к подготовке и повышению квалификации разработана петербургской научной школой обучения взрослых в 80-е гг. XX века (С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская). Эти и другие поиски к формированию современных моделей и программ повышения квалификации находят сегодня свое отражение в создании современных программ в соответствии с новыми нормативными документами, регламентирующими процесс непрерывного образования.

Идеи ученых прошлого века приобретают новое звучание и возможность практической реализации. Например, один из путей совершенствования образовательного пространства повышения квалификации – субъектный (рефлексивный) подход [5] к формированию образовательных программ повышения квалификации на основе достижений современной науки и мониторинговых исследований, которые позволяют учесть возможности и способности субъектов повышения квалификации выстраивать стратегию и тактику своего обучения. Способность педагога самостоятельно формулировать свои образовательные запросы, выстраивать свой маршрут обучения воплощается в настоящее время в практических возможностях *модульной системы повышения квалификации* – возможности педагога

выбирать маршрут, сроки, содержание повышения квалификации; в способности педагога планировать свое профессиональное совершенствование, выбирать стратегии обучения, в возрастающей доле самообразования в педагогической среде. Рефлексия позволяет сделать осознанный выбор как в пользу необходимости повышения квалификации в целом.

Вариативность в системе непрерывного педагогического образования сегодня может быть рассмотрена как на макроуровне – стремление к непрерывному образованию, как выбор формы повышения квалификации – формальное, неформальное, информальное образование, так и на микроуровне – выбор маршрута и содержания повышения квалификации.

К формальному образованию относят иерархическую, в хронологическом порядке выстроенную вертикаль системы образования: от дошкольного образования через общее среднее к высшему и дополнительному в рамках формальных программ, дающих право на получение соответствующего документа о прохождении определенной ступени образования. Структура формального образования в системе повышении квалификации в России представлена достаточно полно. Ее совершенствование связано, как правило, с введением определенных инновационных изменений, связанных с новыми требованиями к содержанию, структуре и результатам освоения программ.

Неформальное образование – это получение знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей, оно не регламентировано местом получения, сроком и формой обучения, мерами государственной аттестации. Оно не сопровождается выдачей документа, подтверждающего освоение программы.

Такое образование может осуществляться по различным каналам:

- через педагогические сообщества. В Санкт-Петербурге существует несколько таких общественных организаций, которые целями своей деятельности ставят развитие профессионального мастерства педагогов. Наиболее известными являются: университетский округ образовательных учреждений при РГПУ им. А.И. Герцена, Ассоциация гимназий Санкт-Петербурга, созданный в 2011 году «Союз педагогов Санкт-Петербурга».

- через неформальные семинары, круглые столы, мастерские, которые проводятся как государственными образовательными учреждениями, так и негосударственными образовательными центрами, организациями, издательствами. На таких семинарах обсуждаются конкретные проблемы методики обучения и воспитания, модели работы отдельных педагогов, творческих групп, сетевых сообществ.

- через использование ресурсов информационно-образовательной среды. Количество образовательных ресурсов сети Интернет постоянно пополняется новыми образовательными и информационными ресурсами. В Интернет-сети можно найти сведения о содержании различных мероприятий, познакомиться с современными публикациями, пользоваться образовательными ресурсами порталов (например, catalog.iot.ru, www.urok.ru), энциклопедиями, словарями, справочниками, каталогами. Интернет позволяет использовать ресурсы дистанционных форм обучения, сайты и блоги педагогов и методистов, методические ресурсы подготовки учащихся к ГИА и многое другое.

Информальное образование – это обучение и учение в процессе

повседневной жизнедеятельности, это освоение социально-культурного опыта, происходящее вне рамок педагогически организованного процесса. В течение своей жизни человек приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного своего опыта, на который оказывает влияние внешняя социальная, экономическая, политическая среда.

По существу и содержанию – это процесс приобретения знаний и умений, углубления миропонимания и обогащения личностного потенциала, который мы видим в формальном и неформальном образовании. Отличие заключается в том, что он протекает в иных социальных институтах – в семье, сфере труда, в формальных и неформальных группах и объединениях. К видам и формам информального образования можно отнести получение опыта через рефлексию совей педагогический деятельности, стихийное самообразование, взаимообучение в рамках совместной деятельности, приобретение новых знаний посредством современных информационных технологий (Интернет, интранет, базы данных и т.д.) и через средства массовой информации; через чтение и посещение учреждений культуры; в процессе любительской художественной деятельности.

Информальное образование именуется таковым еще и потому, что его результаты никак не оформляются документально и обычно не получают официального признания со стороны других институтов общества.

Никакая система образования, даже самая совершенная, не в состоянии обучить человека всему тому, что может понадобиться при разрешении проблем, возникающих в практической жизни. Неформальное и информальное образование – это реалии неинституциального характера. В то же время вполне очевидна и ограниченность возможностей неформального и информального образования: оно не системно, подвержено случайностям, ограничено рамками эмпирически воспринимаемой окружающей действительности. И все же, эти формы получения дополнительного профессионального образования становятся все более осмысленными и востребованными.

Для обеспечения комплексного, системного характера профессионального развития педагога в условиях современной открытой образовательной среды необходимо органичное сочетание всех видов непрерывного образования взрослых.

Говоря о «микроуровне вариативности» в системе повышения квалификации, мы должны напомнить о практической педагогической рефлексии, лежащей в основе саморегуляции и самооценки человеком собственной образовательной деятельности. Педагогическая рефлексия является универсальным механизмом самоизменения и саморазвития личности взрослого человека, включенного в образовательную деятельность. Рефлексия позволяет сделать осознанный выбор как в пользу необходимости повышения квалификации в целом, так и в выборе содержания, технологий, маршрутов повышения квалификации. Рефлексия в педагогике рассматриваться на разных уровнях: от осознания учителем собственной деятельности и ее результатов до осмысления задач педагогики на современном этапе. Важным на практическом уровне являются механизмы рефлексивной деятельности взрослого учащегося, его способность осознавать и управлять собственной познавательной деятельностью. Так в рамках формального образования – это возможность выбора индивидуальной образовательной траектории: выбор тем и модулей в