Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят третий. Часть 9.

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

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

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

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

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

Подписано к печати 19.12.2016. Сдано в набор 23.12.2016.
Формат 60x90x16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
53 (9)

Научный журнал

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

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

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 9. – 348 с.

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

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

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

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

Для заметок

Для заметок

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Алипханова Фатима Надирбековна
Чеченский государственный университет (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Сердюкова Елена Федоровна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В статье определены теоретические основы проблемы поведения человека в трудных жизненных ситуациях, в рамках психолого-педагогической науки, и сделан вывод, что для анализа жизненных трудностей используют широкий круг категорий, но наиболее активно используется категория «трудная жизненная ситуация», которая представляет собой ситуацию, которая расстраивает, разрушает привычную жизнедеятельность личности, многократно ее усложняя. Мы также выяснили, что в трудной жизненной ситуации периодически оказываются множество людей, и отсутствие государственных и институциональных механизмов, готовых помочь в решении возникших проблем, негативно сказываются на общем психологическом микроклимате общества.

Ключевые слова: поведения человека, поведенческие стратегии, трудные жизненные ситуации, адаптации к профессии психолога.

Annotation. The article defines the theoretical foundations of human behavior problems in difficult situations, in the framework of psychological and pedagogical sciences, and concluded that the analysis of the difficulties of life use a wide range of categories, but the most widely used category of "difficult life situation", which is a situation, which upsets, destroys livelihoods of the usual personality, many times it complicates. We also found that in a difficult situation periodically are a lot of people, and the lack of government and institutional mechanisms that are ready to help in solving the problems that negatively affect the general psychological microclimate society.

Keywords: human behavior, behavioral strategies, difficult life situations, adapting to the profession of psychologist.

Введение. Проблемы поведения личности в трудных жизненных ситуациях всегда находилось и находится на пике интереса и перспективы дальнейшего ее изучения. Поведение человека представляет собой его образ жизни, действий, то, как он себя ведет по отношению к обществу, семье, другим людям, окружающему предметному миру. Другими словами, поведение человека – это его повествование окружающим людям о том, что он чувствует, что происходит у него внутри, его реакции на окружающую среду. «Поведение человека - предмет исследований современной психологии, включающий способность человека ставить цели, достигать эти цели в материальной, интеллектуальной и социальной сферах жизни». [4; С. 54]. Но, если человек встречает обстоятельства, которые препятствуют реализации

намеченных целей, постановка целей не совпадает с его возможностями, то он попадает в ситуацию, которую психологи именуют – *трудной жизненной ситуацией.*

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение теоретических основ проблемы поведения человека в трудных жизненных ситуациях.

Изложение основного материала статьи. Для анализа жизненных трудностей, педагоги и психологи используют широкий круг категорий: критические явления, поворотные события судьбы, травмирующие события, трудная ситуация, критическая ситуация, экстремальная ситуация, ситуация кризиса, ситуация напряжения и т.д. Каждый из приведенных примеров предполагает сущностную специфику непростых ситуаций и явлений. Но для объединения всех перечисленных словосочетаний в психологии используется термин - категория «трудная жизненная ситуация». Вместе с тем, до сих пор не существует общепризнанного определения «трудная жизненная ситуация», хотя достаточно часто он используется в научных работах. Ситуация характеризуется с позиции 2-х подходов. Суть первого состоит в том, что ситуация понимается как «внешние условия протекания жизнедеятельности человека, в второй подход определяет категорию «ситуация» как результат активного взаимодействия человека и окружающей среды. «Ситуация, как объективная совокупность элементов среды, оказывает внешнее, стимулирующее и корректирующее воздействие на субъект, в свою очередь, подвергаясь активному воздействию на себя со стороны субъекта» [1; С. 90]. Наряду с обычными жизненными ситуациями, немаловажный интерес представляют трудные ситуации, которые представляют собой специфические случаи психологических ситуаций. Психологические ситуации в исследованиях немецко-американского психолога Курта Левина предполагает «актуальную систему взаимодействия личности и ее окружения, когда ситуации возникают в случае рассогласованности, дисгармонии в системе отношений личности и ее окружения, а также дисбаланса между намеченными целями, устремлениями и возможностями их реализации. [5; С. 66]. Именно такие ситуации часто предъявляют к человеку завышенные требования, ставящие высокую планку к способностям и потенциальным возможностям человека, к его нравственному, духовному, физическому и материальному потенциалу. И, как отмечает, сам Курт Левин, именно такие повышенные требования значительно могут снизить активную позицию личности.

Достаточно активным отечественным исследователем проблемы трудных жизненных ситуаций является Ф.Е. Василюк, отмечавший, что «критическая ситуация, в самом общем плане должна быть определена как ситуация невозможности, т.е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)». [3; С. 100]. Ученый в данном определении исходит из того, что трудная (или критическая) ситуация определяется характером состояния «невозможности», в которой оказался индивид. А состояние «невозможности» - это неумение человека приспособиться к изменившимся условиям или невозможность преодолевать возникающие трудности. Суть концепции трудной жизненной ситуации Ф.Е. Василюка состоит в том, что происходит блокирование (депривация) потребностей, мотивов, жизненных необходимостей и потребностей личности, а признаками

Для заметок

Гончарова Н. А.
Савинова М. С.
ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ **291**

Гусова А. Д.
ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ **298**

Дмитриева Е. Е.
Фалина С. А.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **303**

Зверева И. И.
РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СРЕДСТВАМИ КЛАССНОГО ЧАСА (НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ) **310**

Земляных М. В.
Изотова М. Х.
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ ДЕТЕЙ НА СИТУАЦИЮ ЛИШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ **318**

Земляных М. В.
Изотова М. Х.
СОДЕРЖАНИЕ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ДЕТСКИЙ ДОМАХ **323**

Земляных М. В.
Изотова М. Х.
АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ **332**

трудной ситуации могут быть осознание человеком появившейся трудности, какой-либо угрозы или препятствия при решении каких-либо задач. К признакам трудной ситуации ученый относит также состояние напряженности как ответную реакцию человека на препятствие, изменение привычной деятельности, привычного общения и поведения. Ученые выделяют такие виды трудных жизненных ситуаций: трудная ситуация возникает тогда, когда появляется неуравновешенность в системе отношений «человек-окружающая среда»; дисбаланс, дисгармония между стремлениями, ценностями, поставленными целями субъекта и возможностями их реализации. И далее А.Я. Анцупов с А.И. Шипиловым определяют три вида или три группы трудных ситуаций:

- трудные жизненные ситуации вследствие болезни, полученной инвалидности, боязни смерти;
- трудные ситуации, связанные с поставленными задачами и появившимися препятствиями их реализации;
- трудные ситуации, возникшие в ходе социального взаимодействия – критика деятельности или результата субъекта, неадекватная оценка деятельности, всяческое давление, конфликт интересов.

В связи с тем, что предметом нашего исследования является выбор будущим психологом поведенческих стратегий совладения с трудной жизненной ситуацией, то для нас особый интерес представляет классификация трудных ситуаций жизнедеятельности человека А.Я. Ляпунова и А.И. Шипилова, которые делят их на следующие виды:

- *трудные ситуации деятельности человека,*
- *трудные ситуации социального взаимодействия,*
- *трудные ситуации внутриличностного плана.*

В трудной жизненной ситуации периодически оказываются множество людей (взрослых, детей, подростков, молодежной группы и т.д.), и отсутствие государственных и институциональных механизмов, готовых помочь в решении возникших проблем, негативно сказываются на общем психологическом микроклимате общества, рождая глубокое чувство незащищенности и равнодушия, что, в итоге, может снизить общий гуманистический потенциал.

Со времени разработки проблемы совладения человеком трудных жизненных ситуаций и их разрешений (2-ая половина XX в.), накоплен огромный арсенал примеров и типов ситуаций (ТЖС), что потребовало их классификации. Сегодня в психологии разработано несколько классификаций понятия «трудные жизненные ситуации», но большинство ученых сходятся на *классификации по степени участия человека*: ситуации, связанные с выполнением какой-либо сложной задачи; ситуации, связанные с социальным воздействием на человека извне.

Растущий человек, узнавая и познавая окружающий предметный мир, но, до определенного времени, не обладая определенным опытом, будет постоянно сталкиваться с чем-то новым, неизведанным, непредсказуемым, для себя, что потребует от него определенных жизненных проверок своих возможностей и способностей. К сожалению, не всегда данные испытания заканчиваются хорошими результатами, которые становятся причиной разочарований, крушения надежд, депрессивного состояния. Как было сказано раннее, любая трудная ситуация приводит к нарушению привычной деятельности

(профессиональной, обыденной), сложившихся отношений, что рождает негативные эмоции и чувства, вызывает дискомфорт, что ведет к негативным последствиям. Трудные жизненные ситуации, под влиянием которых складываются способы поведения и формируется отношение личности к затруднениям, имеют различный характер. Тем не менее, существуют и иного типа трудные ситуации, которые случаются в жизни практически каждого человека, именуются они как «ситуации стресса обыденной жизни» - это обыденные, каждодневно повторяемые события, но способные вызвать затруднения и негативные переживания.

В контексте изучения теоретических основ проблемы поведения человека в трудных жизненных ситуациях достаточно важным является также вопрос о необходимости процесса объективной и субъективной дифференциации трудности ситуации, что толкает на введение некого параметра субъективной оценки события. С.А. Баскакова отмечает, что «субъективная оценка трудности определяется значимостью ситуации для субъекта и детерминируется нейродинамическими особенностями, личностными характеристиками, оценкой собственных возможностей». [2; С. 88-97]. Критерии и показатели характеризующие объективную трудность возникшей ситуации приобретают важное значение при изучении поведения человека в ЧС - экстремальных, травматических ситуациях: стихийные бедствия, пожары, наводнения, землетрясения, техногенные катастрофы, военные действия и т.д. Перечисленные травматические ситуации, пришедшие извне, чаще, носят сугубо объективный характер, участие в которых самого человека минимизирована. Предметом же нашего исследования являются жизненные трудности молодых людей, в которых стрессор не носит «глобального» характера, поэтому важен детальный анализ особенностей субъективной оценки трудной жизненной ситуации, в которую попал человек. Для достижения позитивного результата в ТЖС важно восстановление предельного баланса внутри её структуры, для чего требуется установить новую координацию отношений субъекта, попавшего в ТЖС с окружающей действительностью, окружающими людьми, новыми обстоятельствами. Дисгармония, рассогласование, которое возникает в трудной жизненной ситуации, ведет за собой повышение уровня эмоциональных процессов субъекта, выполняющих роль индикаторов трудности и оценивающих значимость ситуации для личности. При этом эмоции, пишет Васелюк, эмоции имеют негативный посыл, и деятельность, по достижению цели, становится достаточно затруднена, поскольку эмоции мешают здраво мыслить. Субъект попадает в ситуацию, которая характеризуется превышением допустимого уровня субъективных переживаний, необходимых для нормальной жизнедеятельности и функционирования человека. Поскольку субъект (молодой человека) достиг определенной точки бифуркации, справиться с которой ему мешают собственные эмоции и стресс, он нуждается в педагогическом вмешательстве, психолого-педагогическом сопровождении со стороны. Известно, что студенты 19-20 лет, подошедшие достаточно близко к профессиональной деятельности в период своей первой психолого-педагогической практики, испытывают личностные переживания, страх и стресс. Е.В. Левченко, к примеру, отмечает, что психолого-педагогическая практика и профессиональная деятельность на начальной стадии, могут вполне стать для молодого специалиста источником переживаний. Будущему

Ермолина Н. В. — **СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ** **240**

Еровенко В. Н. — **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **248**

ПСИХОЛОГИЯ

Бабакова Л. В.
Стрижицкая О. Ю. — **ПОВСЕДНЕВНЫЙ СТРЕСС, ВЫЗВАННЫЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ И УХУДШЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В БОЛГАРИИ** **255**

Батюта М. Б.
Сидорина Е. В. — **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** **261**

Василенко В. Е.
Наталенко Я. В. — **ПРОЯВЛЕНИЯ КРИЗИСА ОДНОГО ГОДА И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** **268**

Васильева А. В. — **ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ** **278**

Гайнуллина А. Ф. — **СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЮНЫХ БОКСЕРОВ В ДИНАМИКЕ ПЕРИОДА ПРИМЕНЕНИЯ КОРРИГИРУЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ** **284**

Галимзянова И. И.
Зубкова Г. И.
ОПЫТ ВЕДУЩИХ СТРАН МИРА В МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ **178**

Галущинская Ю. О.
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ **184**

Геберт В. К.
Куркотова В. А.
МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В БЕГЕ С БАРЬЕРАМИ У ЛЕГКОАТЛЕТОВ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ГРУПП **190**

Горюнова Л. В.
Мкртчян Н. М.
ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА В НЕМЕЦКОЙ СИСТЕМЕ ОБРРАЗОВАНИЯ **196**

Грузкова С. Ю.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) **205**

Деркунская В. А.
ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ **212**

Джиоева Г. Х.
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫК **221**

Дмитриев Д. С.
МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ПРИМЕНЕНИЮ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **227**

Егорченко И. В.
Кочетова И. В.
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ **234**

психологу предстоит взаимодействовать с детьми, классом, педагогическим коллективом и качестве сложных задач для практиканта могут выступать такие, как необходимость управлять вниманием класса, своим психическим состоянием во время проведения консультаций, а также боязнь столкнуться с разными педагогическими ситуациями, которые потребуют от специалиста быстрого принятия решений. В целом определенный уровень стрессового напряжения является необходимым для того, чтобы студент успешно справился с теми задачами, которые стоят перед ним в ходе педагогической практики.

Однако эмоциональное напряжение студента может стать помехой в педагогической деятельности, реальным препятствием для решения задач практики. Указанные ниже рекомендации представляют собой обобщенные способы регуляции стрессового напряжения. В ходе педагогического сопровождения педагог должен предварительно, до начала и во время практики, объяснить – с чем столкнуться практиканты, как воспринимать первые неудачи и промахи, как с этим совладать. То есть, как преодолеть временную трудную жизненную ситуацию. Педагог может подсказать, что эффективным и действенным психологическим способом изменения отношения к трудной ситуации психологи относят - *позитивное мышление.* Известный английский психолог Уильям Джемс писал, что для того, чтобы изменить внешний мир, нужно начать с себя. Несколько раньше, начать изменить внешний мир с изменения себя, предлагал великий древнегреческий философ Сократ. В соответствии с теорией У. Джемса – существует закон притяжения, по которому человек влияет на ход собственной жизни как магнит, при этом, в зависимости от направленности его мыслей, он, как бы, сам притягивает то позитивные, так и негативные ситуации. И притяжение тем сильнее и масштабнее, чем сильнее эмоциональный заряд человеческой мысли.

Наряду с тем, что студенты испытывают стресс во время практики по причине отсутствия определенного педагогического опыта, возрастных особенностей, влияющих на формирование социально-профессионального статуса студентов, немаловажное значение оказывают и современные социальные условия в стране, реформирование образования, изменения, происходящие в экономической и социальной сферах и т.д. Эти факторы изменили портрет современного студента, как в психологическом, так и в социальном плане. Поэтому, воспитание студенчества проходит сегодня в крайне сложных условиях, когда неблагоприятные причины и социокультурная среда формирую чаще кризисное сознание у студентов, включая их в различные трудные жизненные ситуации. Студенческая молодежь остро реагирует на видоизменение социально-политического положения в стране, на политическую нестабильность, которые ухудшают общее настроение и психологическую атмосферу в студенческой среде, особенно в периоды важных профессиональных пиков – поступление в вуз, первая профессиональная практика, переход и адаптация к самостоятельной профессиональной деятельности. Находясь в таких сложных условиях, связанных с социализацией, профессионализацией, студент учится, одновременно, и справляться с трудностями, выходить из сложных ситуаций достойно, выбирая индивидуальные стратегии совладения с трудной жизненной ситуацией, опираясь на свой собственный жизненный опыт, интеллект и образовательный потенциал. Личная и профессиональная жизнь

строится студентами разного склада темперамента, разного типа, представляя собой индивидуальное решение и определение собственного места в обществе, способствовать эффективному протеканию данного процесса сможет психолого-педагогическое сопровождение со стороны педагогов вуза.

Психолого-педагогическое сопровождение или педагогическая поддержка студента в трудных жизненных ситуациях не раз становились предметом исследования научного педагогического и психологического сообщества (Т.В.Анохина, О.С. Газман, Г.Б.Корнетов, Н.Н.Михайлова, Е.А. Соколова, С.М.Юсфин и др.). Е.А.Соколова отмечает, что «понятие «педагогическое сопровождение» неразрывно связано с понятием «педагогическая поддержка», которую многие исследователи рассматривают как стратегию и тактику образования XXI века. Педагогическое сопровождение входит в систему понятий «педагогики поддержки» - одной из современных педагогических парадигм. Во-первых, само понятие «педагогическая поддержка» и появившееся вслед за ним «педагогическое сопровождение» были введены в педагогический оборот в связи с проблемами воспитания детей школьного возраста. Во-вторых, как в педагогической науке, так и в практике, очень многие, если не большинство, рассматривают понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» как синонимы и трактуют их чаще всего на эмпирическом уровне» [6].

Выводы. Итак, определив теоретические основы проблемы поведения человека в трудных жизненных ситуациях в рамках психолого-педагогической науки, мы пришли к выводу, что для анализа жизненных трудностей психологи используют широкий круг категорий, но наиболее активно используется категория «трудная жизненная ситуация», которая представляет собой ситуацию, которая расстраивает, разрушает привычную жизнедеятельность личности, многократно ее усложняя. Мы также выяснили, что в трудной жизненной ситуации периодически оказываются множество людей (взрослых, детей, подростков, молодежной группы и т.д.), и отсутствие государственных и институциональных механизмов, готовых помочь в решении возникших проблем, негативно сказываются на общем психологическом микроклимате общества. Трудные жизненные ситуации, под влиянием которых складываются способы поведения и формируется отношение личности к затруднениям, имеют различный характер, различные типологии и классификации, к котором применяются разные теоретические подходы. Мы также пришли к важному выводу о том, что студент, попадающий в трудные жизненные ситуации, нуждается в педагогической и психологической поддержке.

Литература:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А. И. Конфликтология. Учебник для ВУЗов. 7-е издание. - СПб.: Питер, 2015. – 408 с.

2. Баскакова С.А. Современные представления о способах совладения с психическими расстройствами // Социальная и клиническая психиатрия. Т. 20. Вып. 2. – М., 2010. – С. 88-97.

3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. Допол. и перераб. – М.: Изд-во МГУ, 2014. – 260 с.

4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: Издательство: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

5. Левин К. «Психологическая ситуация награды и наказания» /перевод Перевод И. Б. Гриншпун. – СПб: Psychologos, 2010. - 290 с.

Быстрицкая Е. В.
Кузнецова С. В.
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 117

Быстрицкая Е. В.
Петин Д. Э.
ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОЛНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 123

Быстрова Н. В.
Уханов А. Ф.
Гриценко Н. Е.
Румянцева Н. А.
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 130

Вакуленко О. В.
Чипинова Н. Ф.
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВУЗА 136

Виноградский В. Г.
НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ 142

Виноградский В. Г.
Тимошина Н. В.
ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 152

Волобуева Н. А.
ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОГО МАТЕРИНСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 159

Воробьёв В. Ф.
Галактионова Г. М.
Леханова О. Л.
Царенко И. В.
ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С ОВЗ 165

Вотинов А. А.
НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВОГО СОСТАВА ФСИН РОССИИ 172

Баланов С. А.
Гамзаева М. В.
Магомедалиева М. Р.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ **51**

Баранова Е. С.
К ВОПРОСУ О СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ, КАК СПОСОБЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (ШКОЛЬНИКОВ) **56**

Батчаева А. Х.-М.
ВОСПИТАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ **62**

Бекоева М. И.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ **73**

Белевских Т. В.
Кобзева О. В.
СПЕЦИФИКА РЫНКА УСЛУГ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МУРМАНСКОЙ ОБЛАСТИ **78**

Белик Е. В.
Михайлова И. А.
ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ **85**

Бережнова Л. Н.
Афанасьев М. В.
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИКИ И МЕДИЦИНЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ **91**

Близнюк А. А.
СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ **98**

Борщевская Ю. М.
Китова Е. Н.
Мулина О. А.
ПОВЫШНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ **104**

Бунина Е. В.
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: УРОВНИ И ИХ ОЦЕНКА **111**

6. Соколова Е.А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия / [Электронный ресурс] / Е. А. Соколова. http://ns/portal.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Алипханова Фатима Надирбековна
Чеченский государственный университет (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Магомедова Зухра Залимхановна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ПРИМЕНЯТЬ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В данной статье изучены теоретико-методологические основы формирования способности учителя применять технологии начального литературного образования, с целью повышения эффективности формирования читательской самостоятельности младших школьников является очень сложной, многоаспектной задачей учителя начальных классов, требующая от него немалых усилий, умений и сформированных способностей.

Ключевые слова: технология начального литературного образования, будущий учитель начальных классов, читательская самостоятельность, младшие школьники.

Annotation. This paper studied the theoretical and methodological bases of formation of the teacher's ability to use technology initial literary education, to improve the efficiency of formation of independence of younger schoolboys readership is very complex, multifaceted task of primary school teachers, demanding from him a lot of effort, skills and abilities formed.

Keywords: technology entry literary education, primary school teachers, readers independence junior high school students.

Введение. Исследованиями проблем формирования у школьников читательской самостоятельности в разное время занимались ученые: Богданова О.Ю., Джежелей О.В., Жинкин Н.И., А.П. Коваль, М.В. Качурин, Колганова Н.Е., Леонтьев А.А., Мороз Е.И., Никонович Е.В., Неборская Т.А., Оморокова М.Н., Подласный И.П., Первова Г.М., Светловская Н.Н., Тихомирова И.И. и др. Научить детей еще в школьные годы сознательно, самостоятельно и избирательно подходить к чтению книг, что позволит им в дальнейшем непрерывно пополнять свои знания, заниматься самообразованием, искать и находить нужную информацию, ориентироваться в стремительном потоке информации – одна из самых важных и сложных задач современного образования и, одновременно, условие успешности человека в любой деятельности.

Сложность выполнения поставленных задач учителем заключается в том, что современный школьник находится в условиях информатизации общества и

образования, быстрого распространения Интернета, постоянного потока телевизионных новостей, что влияет на интерес и мотивацию школьника «взять книгу в руки», когда он теряет интерес к чтению книг. Все изложенное еще более актуализирует развитие в детях навык читательской самостоятельности, поскольку, по мнению психологов, на успеваемость ученика влияет огромное количество факторов, но фактором номер один - это умение бегло читать. Остается реальностью то, что современные дети мало читают. Как свидетельствуют исследования (Колганова Н.Е., Леонтьев А.А., Мороз Е.И., Никонович Е.В.), из года в год интерес детей к чтению снижается, одной из причин является усиление влияния средств массовой информации. Чтение книг, к сожалению, заменяется многочасовым просмотром телевизионных передач, а молодые родители допускают непростительную ошибку, избавляясь от семейных библиотек, заменяя книги современными гаджетами и компьютерными установками. В связи с чем, вопрос формирования читательской самостоятельности у младших школьников становится еще более актуальным.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение подходов к формированию способности применять технологии начального литературного образования у будущего учителя начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Значение чтения книги, как важного средства образования в воспитания человека, имеет тысячелетнюю историю. Известные мыслители, учёные, педагоги главную роль всегда отводили книге, как источнику знаний, способствующей перевернуть сознание, поменять представление о себе, о мире, о собственном месте в нем. Есть простые книги, но каждая книга содержит в себе целый мир. Есть такие книги, которые захватывают, увлекают читателя вслед за героем в лабиринты истории, раздумываний, размышлений. При всем том, процесс чтения, «поглощения» книг, не всегда может быть эффективным, поэтому важно научить школьников уже на начальной ступени умению правильно пользоваться книгой. Согласно мнению известного русского педагога К.Д. Ушинского, «уметь читать в широком смысле слова – это значит извлечь из мёртвой буквы живой смысл, поскольку читать - это ещё ничего не значит; что читать и как понимать читаемое - вот в чем главное». [4; С. 119]. Другими словами, учитель начальных классов должен не только сформировать мотивацию и интерес к чтению книг, но сформировать сознательного читателя, что является наисложнейшей задачей, которая стоит перед начальной школой.

Основы читательской культуры могут формироваться только при условии целенаправленной, специально организованной деятельности, которая связана с книгой и проходит среди книг, в окружении книг. Но самое сложное в реализации данного закона то, что сама книга и мир книг должны быть представлены ученикам, в качестве определенных «реальных» объектов, невидимых собеседников, с которыми дети «общаются, разговаривают, спрашивают совет, ждут очередной встречи». И третий закон – «Закон провоцирования обучением нежелания читать» воспитывает школьника-читателя. Отсутствие интереса у детей и нежелание читать есть объективное следствие того, что: а) если его не привлекли и не замотивировали еще в семье к чтению книг в дошкольном возрасте и б) если обучение младших школьников ограничивалось отдельными читательскими умениями без

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алипханова Ф. Н. **Сердюкова Е. Ф.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**	**3**
Алипханова Ф. Н. **Магомедова З. З.**	**ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ПРИМЕНЯТЬ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**	**9**
Арсентьева Н. И.	**ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**15**
Арскиева З. А.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК КУЛЬТУРНО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА**	**24**
Асаева А. Р.	**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**	**30**
Афзалова А. Н.	**АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**	**35**
Багапова Н. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К РЕГИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ КУСИНСКОГО ЛИТЬЯ)**	**42**

фрустрирующих переживаниях и предпочтение психологической защиты по типу игнорирование сложностей, без рациональных попыток их преодоления.

В ситуациях, когда игнорировать ситуации становится невозможным, подростки с делинквентным поведением проявляют склонность к внешнеобвинительным реакциям, вплоть до прямой агрессии. У подростков экспериментальной группы в ситуациях фрустрации преобладают экстрапунитивные реакции($p \leq 0{,}05$), т.е. реакции направленные во внешнюю среду. Они проявляются либо в форме явного подчеркивания наличия препятствий, либо в форме агрессии, открытого порицания или обвинения в сторону окружающих. Таким образом, преобладающим стереотипом эмоционально-когнитивного реагирования подростков с делинквентным поведением является внешне обвинительная реакция, то есть чрезмерная фиксация на защите своего «Я». Причем, наличие подобных защитных и компенсаторных процессов приводит к повышенной агрессии, что заметно осложняет взаимодействие с окружающими. Подростки контрольной группы склонны к интропунитивным необходимо-упорствующим реакциям, они сами стараются разрешить фрустрирующую ситуацию, признавая свою виновность.

При изучении структуры агрессивного поведения было установлено, что по группе правонарушителей различные формы агрессии между собой взаимосвязаны, при этом одна форма агрессии может сопровождаться другой и даже выступать в качестве детерминанты. Показатели агрессии взаимосвязаны с такими психологическими компонентами как обида, демонстративность, коммуникативность и внешнеобвинительные реакциями. В контрольной группе подростков была выявлена взаимосвязь только между вербальной агрессией и обидой. Таким образом, в результате исследования было установлено, что агрессивное поведение делинквентных подростков может быть детерминировано защитно-демонстративным характером агрессивных действий, и обусловлено стереотипами поведения. Можно предположить, что агрессия у делинквентных подростков в большинстве случаев реализуется в ситуациях выраженного эмоционального напряжения. Развитие навыков конструктивного реагирования в ситуациях эмоционального напряжения, обучение разным стратегиям поведения, может способствовать снижению агрессии или переводу к более «социализированным» способам снижения напряжения.

Литература:

1. Айхорн А. Трудный подросток. – М., ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. - М., Апрель – ПРЕСС, ЭКСМО - Пресс, 1999
3. Бартол К. Психология криминального поведения. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001.
5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. – М.: Сфера, 2003.
6. Кудрявцев В.В. Современные проблемы с преступностью в России // Вестник Российской академии наук. – 2014. №2
7. Реан А.А. Изучение агрессивности личности // Психология изучения личности. – СПб., Издательство В.А. Михайлова, 1996.
8. Фурманов И.А. Детская агрессивность: Психодиагностика и коррекция. – Минск: Изд-во В.П. Ильина, 1996.

одновременной установки на побуждение и формирование у них читательской самостоятельности. В решении обозначенной проблемы особая роль отводится урокам чтения. Подавляющее число учителей начальных классов констатируют, что положение с детским чтением оставляет желать лучшего. Под пристальным вниманием в решении формирования навыка читательской самостоятельностью находятся ученики начальной школы, поскольку именно она продолжает формировать навыки чтения. Для ученика начальной школы данный процесс представляется достаточно длительным и нелегким, поскольку требует от маленького, еще несформировавшегося, человека много терпения, усердия, душевных сил и времени. Но пока он не научится читать бегло и осмысленно, думать о логике изложения текста, о сюжете, пока не научится сопереживать книжным героям, то чтение не заинтересует его, не станет доставлять ему радость и удовольствие, а значит не замотивирует его на самостоятельное чтение. Вместе с тем, помимо развития душевных и духовных сил при чтении книг, слабый навык чтения будет мешать ученику и в обучении и по другим дисциплинам, поскольку чтение – это навык общеучебный.

Формирование у младшего школьника читательской самостоятельности – главная цель уроков литературного чтения начальных классов, что делает необходимым формировать интерес к книге, желание и привычку читать с самого младшего возраста. Наряду с этим, читательская самостоятельность – важнейшее качество личности и важный навык учебного труда и учебной деятельности, которые обеспечивают связь и преемственность между начальной и основной школой, когда ученик столкнется с объемными текстами иных дисциплин. И не нужно сегодня доказывать, что читающий ученик более эрудирован, грамотен, успешен по многим предметам, чем его сверстник, не уделяющий процессу чтению достаточное количество времени. Почему? Потому что словарный запас и лексика не читающих детей ничтожно мал, бессодержателен, не выразителен, что еще раз подчеркивает необходимость активно с раннего детства формировать читательские навыки и компетентность детей – знания, умения и навыки, позволяющие им свободно и с интересом ориентироваться в разнообразии книг и с вышедших книжных новинок.

Этапы формирования самой читательской самостоятельности не всегда зависят от возраста детей, но большую роль при этом играют уровень общей готовности к обучению, эрудиция, кругозор, уровень грамотности, техника чтения. И немаловажная роль в этом играет также сформированное умение детей слушать чтение других людей, воспринимать прочитанное произведение в своем воображении, резюмировать и делать выводы, осуществлять элементарный анализ услышанного и прочитанного. Н.Н. Свеловская в книге «Обучение детей чтению» представляет собственные этапы формирования самостоятельной читательской самостоятельности младших школьников. Среди них - подготовительный, начальный, основной [2; С. 45-47]. Каждый обозначенный этап имеет свои цели обучения, предъявляет собственные требованиями к учебному материалу, использует свою методику и методы работы, способы организации учебной деятельности учащихся, свой библиотечно-библиографический перечень, а также структуру урока.

Итак, *подготовительный этап* и его цель обучения - пробудить и далее поддержать у детей желание и интерес к чтению книг, поначалу может просто листать их, находить что-то знакомое, раннее услышанное, то есть для начала

ввести школьников в доступный круг чтения. С целью решить поставленные задачи, учитель один раз в неделю недолго, в течение 20-25 минут проводит занятие по ознакомлению с детской книгой. Главная учебная задача подготовительного периода - показать школьникам тесную связь между содержанием книги и ее внешним видом, внешними деталями. (К примеру, книга «Русские сказки», обложка которой расписана художником в ярких красках с привлечением мягких рисунков, от которых исходит доброта и участие). Следующий, *начальный этап* по Н.Н. Свеловской, ставит своей целью уже научить школьника читать саму книгу, а главными учебными задачами данного этапа являются - научить детей ориентироваться в мире книг, устанавливать связь между книгой и поставленной целью чтения, учиться самостоятельно делать прогноз содержания книги, выводы. Суть основного этапа в деле формирования читательской самостоятельности предполагает, прежде всего, использование в работе учителем формы внеклассного чтения, то есть школьники обязательно должны получать домашнее задание по чтению книг, а их читательские умения и навыки теперь достигают хорошего уровня для самостоятельного выбора и умения ориентироваться в мире книг.

На *основном этапе* ставится цель – продолжать развивать читательские интересы и мотивы обратиться к книге; дети должны постепенно осознавать то, что книга - это разносторонний и увлекательный мир разных интересных собеседников, который предоставляет возможность найти каждому что-то свое и интересное. Задачи основного этапа - закрепить устойчивый интерес к самостоятельному чтению книг; развивать навык самоконтроля, самооценки и элементарного критического взгляда при чтении и последующем обсуждении книг; расширить и дальше свой читательский кругозор. Как отмечает Т.С. Пичерол, к концу заключительного основного этапа обучения работе с детской книгой дети должны уметь: уметь самостоятельно ставить перед собой цель обращения к книгам; уметь общаться и обращаться за помощью к взрослым – учителю, родителям, библиотекарю для получения библиотечно-биографической помощи; ознакомиться с достаточно большим перечнем книг, прежде чем он выберет одну – уметь книгу выбирать, просматривая предисловие, содержание, аннотацию к книге и не забывать соблюдать правила гигиены чтения при самостоятельной работе с книгой (не облизывать пальцы, не плевать на руки, перелистывать аккуратно листы, не допуская их разрывы и т.д.). Отмечая то, что этапы формирования читательской самостоятельности у младших школьников тесно между собою взаимосвязаны и обусловлены, строятся на принципе преемственности, тем не менее функции и стоящие перед ними задачи имеют собственную специфику. А именно они различаются поставленными задачами и созданием специальных условий обучения на каждом этапе, количеством времени, которое отводится на работу с детской книгой; планированием и структурой самого урока; специально подобранным учебным материалом; специально подобранным для детей количеством и содержанием групповой, коллективной и индивидуальной читательской деятельности.

Мария Ивановна Оморокова в книге «Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению» отмечает, что уроки чтения должны сформировать определенный тип грамотной читательской деятельности, суть которой в том, что техника чтения у детей должна стать правильной, беглой, более

воспринимают как благополучную по отношению к себе. Лишь у 19% подростков этой группы индекс враждебности превышает нормативный. Таким образом, подростки с делинквентным поведением зачастую недоверчиво относятся к окружающим и часто излишне враждебно настроены против них. Во взаимодействии с другими людьми многие подростки экспериментальной группы недоверчивы, осторожны, уверены, что окружающие намерены причинить им вред. Также подростки данной группы испытывают зависть или ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые свои страдания. То есть, подростки экспериментальной группы в большей степени, чем их сверстники из контрольной группы, мир воспринимают как отрицательный, враждебный. Таким образом, агрессия у этих подростков очень часто возникает как ответная реакция на любой угрожающий фактор или же в ответ на фрустрацию. Воспринимая мир как враждебно настроенный, они прибегают к агрессии, как к одному из наиболее простых способов отстаивания своих интересов и своего мнения.

Результаты исследования агрессивности подростков с делинквентным поведением.

На основании данных можно отметить, что в группе подростков с делинквентным поведением, больше выражены показатели «агрессия» ($p \leq 0,05$), «указание» ($p \leq 0,05$) и «активная безличность» ($p \leq 0,05$). А у подростков с условно нормальным поведением более выражены показатели «страх», «коммуникация» ($p \leq 0,05$), «эмоциональность» ($p \leq 0,05$). Подростки экспериментальной группы также склонны усматривать наличие агрессивных реакций в поведении партнера по общению. При этом данные исследования показали, что делинквентные подростки испытывают выраженные трудности в сфере социальных контактов. Большинство подростков с делинквентным поведением склонны к субъективному пониманию различных жестов, невербальной коммуникации как жестов содержащих угрожающий характер. Их проявления агрессии могут являться защитным механизмом. Низкий уровень коммуникации, сниженное стремление к сотрудничеству с другими людьми, отсутствие страха перед наказанием могут значительно увеличить эпизоды агрессивного реагирования в стрессовых ситуациях.

Для подростков контрольной группы более характерно желание вступать в контакт, быть понятым своим окружением. Эти подростки более склонны испытывать страх, нежели проявлять агрессию. Страх перед наказанием может уменьшать вероятность явного агрессивного поведения.

Результаты исследования эмоциональных реакций подростков с делинквентным поведением во фрустрирующих ситуациях.

При сравнении фрустрационных реакций у подростков экспериментальной и контрольной групп были выявлены как общие, так и специфические характеристики. К общим – можно условно отнести сниженную стрессоустойчивость и преобладание самозащитных реакций в стрессовых ситуациях. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу обусловлена психофизиологическими и психологическими особенностями подросткового возраста. Включение самозащитных механизмов в сложных ситуациях характерно для большинства подростков. Специфическими характеристиками стрессового реагирования подростков экспериментальной группы являются тенденция к эмоциональному застреванию при

такое же поведение у подростков контрольной группы. Свои негативные чувства подростки данной группы чаще всего выражают через угрозы, крик, ссоры, проклятия. При общении с другим человеком они игнорируют его просьбы, вопросы, используют оскорбления, обвиняют и унижают собеседника.

У подростков этой группы часто возникали бурные аффективные реакции, которые сопровождались как агрессивными и разрушительными действиями, так и руганью. В данном возрасте быть агрессивным часто означает «казаться или быть сильным». Не имея других доступных средств самоутверждения, подростки с делинквентным поведением прибегают к агрессии. Они пытаются компенсировать свои проблемы бравадой, грубостью, нарушением порядка, драками.

Агрессия часто применяется подростками экспериментальной группы, поскольку служит косвенным доказательством их силы и независимости. Желание утвердиться в группе, получить одобрение, показать свою силу, решительность, бесстрашие толкает подростков с делинквентным поведением к проявлениям агрессии. Так, большинство подростков этой группы в беседе отмечали, что «слабым быть нельзя», «сильные правят миром», «сильных все боятся», «сильным быть супер», «все получает сильный». В случае, когда насилие дает внимание, власть, признание и другие привилегии, у подростков с большой вероятностью формируется поведение, основанное на культе силы, которое может составлять основу социального функционирования.

Нарушения поведения у подростков с делинквентным поведением возникали и в виде негативизма. Для подростков контрольной группы это тоже характерно, но выражено не столь явно и более сглажено. Когда взрослые пытались вовлечь подростков в какую-то активную деятельность, у подростков экспериментальной группы возникала выраженная аффективная реакция, сопровождающаяся громким криком, нецензурной бранью, оскорблениями учителей и товарищей, дракой, разрушительными действиями. оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. У подростков контрольной группы негативизм чаще всего проявляется в виде пассивного сопротивления или вербальных отказов.

У делинквентных подростков по сравнению с их сверстниками, не имеющими нарушений в поведении, более выражены подозрительность и обида. При этом обида чаще всего возникает у подростков с делинквентным поведением в результате социального сравнения. Большинство подростков этой группы считают, что по отношению к ним совершена какая-то несправедливость, нанесено оскорбление, совершен обман, проявлена предвзятость, нечестность и т.д. Также многие из этих подростков склонны приписывать окружающим враждебные намерения. Часто подростки проявляют агрессию исходя из собственных искажений. Можно предположить, что у делинквентных подростков сформировались определенные установки, которые лежат в основе агрессивных форм поведения.

Следует отметить, что такое свойство личности как агрессивность характерно лишь для 39% подростков, совершивших правонарушения. В контрольной группе этот показатель составляет 27%($p \leq 0{,}05$). Иное соотношение выявлено по отношению к показателю «враждебность». В большей степени для подростков с делинквентным поведением характерна враждебность(74%). Окружающую ситуацию подростки контрольной группы

осознанной и, в достаточной мере, эмоциональной и выразительной; у детей должен повыситься уровень самостоятельности и во время чтения и в выборе книг для чтения. Наряду с этим, у учеников должен несколько расшириться читательский, книжный кругозор. [1; С. 55]. Вместе с тем, ученый выделяет способности, которые демонстрируют читательскую самостоятельность у детей. Это – развитие мотивации и интереса у учеников к чтению художественных книг, но не только во время учебных занятий в школе, но и во внеурочное время, когда ребенок находится дома и у него возникает желание просмотреть книги домашней библиотеки; у ребенка повышается уровень техники чтения, беглого чтения, он пытается читать вслух перед слушателями и это не доставляет ему дискомфорт. Сюда же М.И. Оморокова относит сформированную способность и желание детей желание порассуждать о том, что он прочитал и самостоятельно оценить действия в сюжете книги, описать поступки героев (уметь различать отрицательные черты и положительные); желание детей пообщаться по поводу прочитанной книги с друзьями, родителями, учителем. И при этом немаловажное качество у ребенка - позитивные эмоции от процесса чтения, узнавания нового, от умелого пересказа с привлечением эмоций и выразительности, а также от чтения наизусть стихов, разгадывания кроссвордов, рассматривания рисунков и т.д.

Большинство специалистов по формированию у детей читательской самостоятельности (Кушнир А.М., Логунова Е.А., Оморокова М.И., Светловская Н.Н., Тихомирова И.И., И.Т. Федоренко и др.) сходятся во мнении о том, что процесс формирования данного качества не может быть случайным, но последовательным, систематичным и каждодневным. Нельзя не учитывать владение школьниками младшего возраста и дошкольниками современными гаджетами, компьютерными играми, программами в смартфонах и т.д. Несмотря на это, нужно твердо уяснить (и учителям и родителям), что чтение книги в бумажном варианте остается одним из важнейших способов интеллектуального развития детей и расширения их кругозора.

Говоря о проблеме формирования у детей читательской самостоятельности, нужно понимать, что одно из эффективных условий решения данной проблемы – это специально организованная читательская деятельность. Исследования процесса формирования самостоятельной читательской деятельности у детей в работах О.А. Веселовой, И.А. Зимней, Кушнир А.М., Логунова Е.А., Оморокова М.И., Светловская Н.Н., Тихомирова И.И., И.Т. Федоренко, А.А. Леонтьева, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской и др. дают нам представление о том, какова ее структура. В представлении выше названных ученых - это три основных компонента – технический, смысловой и читательская самостоятельность. [5; С. 56-59]. Технический компонент поэтому и первый, поскольку является базовым, что объясняется тем, что читательская деятельность, как комплексный процесс восприятия и передачи информации, осуществляется через графические знаки, требующие владение детьми элементарными техническими умениях и навыками озвучивания текста. Озвучивание текста включает способ чтения текста, собственный темп чтения, правильность и грамотность озвучивания книжного текста. Смысловой компонент позволяет читателю понять замысел автора, основную идею произведения, увидеть и оценить его особенность, то, что его отличает от других произведении далее - способность сформировать собственное отношение к прочитанному тексту, продемонстрировать собственную

читательскую позицию на доступном, для детей, уровне – элементарном. Смысловой компонент предполагает: понимание со стороны читателя сюжетной линии произведения; осознание смысла и понимание авторской позиции, то есть уметь читателя встать на позицию автора и собственного отношения, критической оценки и эмоционального впечатления от прочитанной книги. Смысловой компонент также проявляется в том, что ребенок выразительно читает текст, демонстрируя различные интонации, используя высокие и низкие звуки в соответствии содержанию текста, но данный компонент и его составляющие должны соответствовать уровню младшего школьника. Почти все исследователи сходятся во мнении, что смысловой компонент читательской деятельности является наиболее сложным, поскольку требует сформированности у ребенка определенных психических качеств – узнавание знакомой информации, аналогичной информации, умение ребенка соотнести новую информацию с уже ему известной и понять основной замысел автора. Наряду с этим, важно помнить, что младшего школьного возраста характерен «наивно-реалистический характер восприятия художественного произведения». [2; С. 33]. И наконец, третий компонент читательской деятельности – это читательская самостоятельность, как личностное свойство личности младшего школьника, которое описано Н.Н. Светловской и ею было введено в разработанную ею «Методику чтения» новый предмет – «Внеклассное чтение». По мнению ученого, основные компоненты читательской самостоятельности – это сформированная мотивация и интерес ребенка к книгам, желание читать; далее - самостоятельный осознанный выбор книги со стороны ребенка и постоянный интерес к книге на протяжении всего процесса общения с ней – до, во время и после чтения. Теперь попытаемся рассмотреть структуру читательской самостоятельности, которую определила О.А. Веселова – это 2 основных компонента - читательская квалификация, понимаемая как степень готовности читателя к самостоятельному чтению и определенный уровень сформированности у ребенка правильной читательской деятельности, которая, в свою очередь, состоит из грамотного воспроизведения текста, скорости чтения и его беглость; способности к восприятию текста, к творческому восприятию, умение читать между строк, к анализу и размышлению о прочитанном, к эмоциональному переживанию и сопереживанию героев книги и умению сделать вывод от прочитанного.

Выводы. Итак, исходя из вышеизложенного, формирование читательской самостоятельности младших школьников является очень сложной, многоаспектной задачей учителя начальных классов, требующая от него немалых усилий, умений и сформированных способностей.

Литература:

1. Оморокова М.И. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению. Кн. для учителя. Исправл. И перераб. - М.: Просвещение, 2014. – 311 с.
2. Светловская, Н. Н, Пиче-оол, Т.С. Как обучать чтению, или Как разорвать замкнутый круг / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол // Начальная школа. – 2010. – № 3. – С. 8–13.
3. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. - №1. - 2003. С. 88-89
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Руководство к преподаванию по родному слову. - М.: Учпедгиз, 1954. - 356 с.

подростков контрольной группы проявления агрессии умеренно выражены. Для этих подростков более свойственно проявлять косвенную агрессии и негативизм. Большинство подростков с деликвентным поведение предпочитают деструктивные способы решения проблемных ситуаций, когда провоцирование конфликтных отношений с окружающими сопровождается проявлениями физической и вербальной агрессии. Они часто дерутся в присутствии взрослых, не умея, видимо, по-другому выразить свои желания, чувства или свое мнение. Кроме того, агрессия у большинства этих подростков проявляется в виде насилия и жестокости. В наибольшей степени агрессивность проявляется во взаимоотношениях со сверстниками. При этом агрессия может носить характер чрезмерной жестокости, без достаточного понимания последствий для здоровья пострадавшего. Агрессия чаще проявляется по отношению к более слабым («выбранной жертве») в форме насмешек, давления, ругательств, драк, издевок. У части подростков экспериментальной группы также значительно чаще встречался перенос агрессии на предметы – они кидали или ломали то, что было под рукой. У подростков контрольной группы подобных проявлений агрессии не выявлены.

Анализ проявлений вербальной агрессии также показал заметные различия и в содержании. Свои негативные чувства подростки данной группы чаще всего выражают через угрозы, крик, ссоры, проклятия. При общении с другим человеком они игнорируют его просьбы, вопросы, используют оскорбления, обвиняют и унижают собеседника. При этом подростки могут использовать ненормативную лексику, направленную на конкретного человека или группу. Вербальная агрессия часто переходит в физическую.

Подростки контрольной группы также склонны использовать вербальную агрессию, но она проявлялась в виде насмешек, обзывания, высмеивания. Она более адекватна сложившейся ситуации, хотя далеко не всегда уместна. Подростки этой группы как бы бросали вызов, стремились быть независимыми. У подростков с делинквентным поведением более выражена склонность преувеличивать по отношению к себе степень проявления недоброжелательности, несправедливости со стороны окружающих, интерпретировать любой неуспех в деятельности не как свой собственный недостаток, а как результат стремления навредить со стороны других людей. В нашем исследовании определено, что чувство вины у подростков экспериментальной группы выражено не в такой степени, как у их сверстников из контрольной группы. Возможно, это связано с тем, что подростки с делинквентным поведением менее адекватно оценивают свое поведение. В ситуации, когда не возникает чувства вины за совершение асоциальных действий, деструктивные действия могут повторяться и войти в привычку.

Аутоагрессия наблюдалась только у подростков экспериментальной группы. В основном, подростки царапают себя, бьются о стены, двери, в том числе головой. Очень редко кусают себя. Обычно после конфликта с воспитателями или сверстниками подростки бьют себя по голове, наносят порезы или рвут волосы. Как правило, это происходит в ситуации, когда подростки чувствуют свое бессилие перед ситуацией. Возможно, это происходит от неумения, незнания способов решения ситуации и подростки не могут выразить свои чувства иначе.

Как показало наблюдение, у подростков экспериментальной группы агрессивные ответные реакции вызываются менее важными причинами, чем

и психоактивные вещества, имели опыт длительного бродяжничества или воспитывались в неблагополучных семьях

В контрольную группу вошли подростки мужского пола в возрасте от 16 до 17 лет без нарушений поведения.

Методы исследования. Для организации исследования был использован сравнительный метод, для сбора данных - ряд стандартизированных методик, для обработки результатов - методы математической статистики и качественного анализа данных.

Выбор методов исследования был обусловлен, в первую очередь, возрастом исследуемых подростков, а также надежностью и валидностью используемых методик.

Ниже перечислены используемые методы и методики:

2. Диагностическая беседа с воспитателями и педагогами, включающая в себя следующие блоки:

- Проявление вербальной агрессии
- Проявление физической агрессии
- Аутоагрессия
- Направленность агрессии
- Вспыльчивость
- Негативизм

3. Диагностическая беседа с подростками, включающая в себя следующие блоки:

- Вопросы о друзьях (одноклассниках, лучшем друге и взаимоотношениях со сверстниками)
- Особенности отношения к собственной агрессии
- Особенности отношения к агрессивному поведению
- Особенности отношения к окружающему миру (людям, педагогам, стране) Вопросы об увлечениях (хобби, секциях, домашних занятиях и любимых играх – как завершающий этап беседы).

4. Опросник Басса-Дарки
5. Рисуночный тест «Несуществующее животное».
6. Тест Руки Вагнера.
7. Методика изучения фрустрационных реакций Розенцвейга.

Изложение основного материала статьи.

Результаты исследования агрессивных и враждебных реакций подростков с делинквентным поведением.

Как показало исследование, агрессивное поведение в целом характерно для подростков обеих групп. Но анализ проявлений агрессии показал заметные различия по частоте встречаемости эпизодов агрессии. Группы различаются по структуре ее проявлений, направленности и выраженности у подростков с делинквентным поведением и у подростков, обучающихся в общеобразовательном учреждении.

Подростки с делинквентным поведением в отличие от их сверстников без отклоняющегося поведения с достаточно высокой частотой демонстрируют в своём поведении практически весь арсенал форм агрессии. У этих подростков по сравнению с подростками без нарушения поведения значительно более выражена вербальная($p \leq 0,05$), физическая агрессия($p \leq 0,05$), раздражительность($p \leq 0,05$), обида($p \leq 0,05$), подозрительность ($p \leq 0,05$). У

5. Шкабура И.А. Педагогическая поддержка младшего школьника в процессе читательской деятельности // Начальная школа плюс до и после. - 2008. - №11. С. 56-59

Педагогика

УДК:[374:316.614]:376.1

аспирант Арсентьева Надежда Ильинична
Учреждение высшего профессионального образования
«Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье представлены исходные данные по уровням сформированности компонентов социальной компетентности у младших школьников в кружковой деятельности в инклюзивном образовательном пространстве, на основе чего были выявлены основные направления работы. В процессе реализации практической части были отмечены эффективные педагогические условия, способствующие созданию более благоприятной атмосферы для достижения общей цели проводимого эксперимента и подтвержденные полученными результатами на конечном этапе. Выделены этапы программы, алгоритм занятий, приведены в пример использовавшиеся методы, формы, приёмы.

Ключевые слова: младшие школьники, социальная компетентность, инклюзивное образовательное пространство, направления, условия, педагогический инструментарий, кружковая работа.

Annotation. The article presents the general data of the peculiarities of formed components of social competence by junior's in the process of a hobby group in inclusive educational space at the beginning of the experiment. It helped to find out fundamental directions of the experimental work.

In the process of the practice realization the effective pedagogical conditions were emphasized, creating more comfortable atmosphere for achieving the general aim of the experiment and being proved by the got results at the final stage of the experiment.

Pedagogical methods, forms, techniques, used on lessons, and the phases of the experimental program, approximate lesson algorithm are given for example.

Keywords: junior schoolchildren, social competence, inclusive educational space, directions, conditions, pedagogical instruments, a hobby group.

Введение. Важнейшие документы XX и XXI веков, провозглашающих соблюдение прав личности во всех областях – Всеобщая декларация прав человека (от 10 декабря 1948 года), Конвенция о правах инвалидов (от 13 декабря 2006 года) – являются показателями уровня цивилизованности человечества в мире. Россия стала одной из стран по ратификации Конвенции, ставшей толчком для создания ряда других нормативно-правовых документов, поддерживающих идею «инклюзивного образования». Однако практика

свидетельствует о трудностях совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовой школе: изолированность детей с ОВЗ, неприятие детей друг друга, как в среде нормально развивающихся, так и с ОВЗ, проявление агрессии и т. д., т. е. наблюдается проявление неконструктивности поведения.

Сложившаяся ситуация нацеливает ученых и педагогов на поиск оптимальных ресурсов и эффективных условий [1], которые способствовали бы позитивной социализации школьников в общеобразовательном инклюзивном пространстве и формированию социальной компетентности как системообразующей ее основы, особенно это касается младших школьников, у которых уже начинают складываться конкретно-понятийные представления, самостоятельное суждение, оценка, которые зачастую подвержены внешнему влиянию стереотипов, сложившихся консервативных взглядов, следовательно, происходит соответствующее формирование представлений об окружающей среде и личностном поведении в нем.

Формулировка цели статьи. Показана возможность в использовании дополнительного ресурса для формирования социальной компетентности у младших школьников в инклюзивном образовательном пространстве школы в форме кружковой деятельности, приведены примеры тематических занятий, раскрыт механизм и алгоритм его реализации; предложены направления и педагогические условия, способствующие успешному достижению развиваемого компетентного поведения между детьми; приведен анализ исходных и итоговых данных по уровню социальной компетентности у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день имеются педагогические и психологические методические разработки и программы социализации для обучающихся разных образовательных ступеней, программы формирования социальной компетентности у детей с ОВЗ и нормально развивающихся в едином образовательном пространстве. Так, доказана эффективность ряда условий относительно детей дошкольного возраста с ОВЗ (Т. Н. Волковская, А .А. Заречная и др.) и нормально развивающихся (О. Ф. Борисова, Н. А. Хохлова и др.); имеются сведения о результативности формирования социальной компетентности у младших школьников с нормативным развитием (О. В. Галакова, М. С. Гринева и др.) и с ОВЗ (Н. В. Бабкина, Л. С. Волкова и др.) [2]. Однако большая часть исследований не затрагивает проблем инклюзивного образования, и создание целостной системы организации педагогических условий формирования социальной компетентности у младших школьников по-прежнему остается серьезной проблемой. В связи с этим одной из задач школы на данном этапе может стать поиск ресурсов, удовлетворяющих содержанию нового образования и требованиям общества. Одним из таких ресурсов может быть внеурочная деятельность, в частности, в форме кружковой работы по изучению английского языка (далее АЯ), где иностранный язык выступает в качестве связующего звена между воспитательными целями школы и спросом общества на образование. Данный подход побудил к поиску альтернативных *педагогических условий*, которые бы стимулировали формирование социальной компетентности младших школьников в инклюзивном образовательном пространстве, среди них: построение содержания кружковой работы на основе специально разработанной развивающе-формирующей программы,

обстановка обусловливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении наших растущих детей и подростков.

Подростковый возраст – это период становления личности, и именно в это период окружающая среда оказывает очень существенное влияние. На почве интенсивных процессов расслоения населения значительно увеличивается число межгрупповых и межнациональных конфликтов в подростковых группах. Участились случаи групповых драк подростков, в которых жестокость и агрессивность проявляются в крайних формах (Кудрявцев В.В.,2014). Агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения. Агрессивные реакции усваиваются и поддерживаются путем непосредственного участия в ситуациях проявления агрессии, а также в результате пассивного наблюдения проявления агрессии (Бэрон Р., Ричардсон Д.,2001).

Изучение проблемы агрессивного поведения среди детей и подростков в последнее время стало едва ли не самой значимой в отечественной и зарубежной психологии. Криминализация молодёжной среды является важной и актуальной проблемой российского общества. Широкая вовлеченность несовершеннолетних в противоправные практики содержит в себе тревожную перспективу ближайшего будущего. Рост преступлений совершаемых несовершеннолетними свидетельствует о том, что этот процесс уже вышел за пределы компетенции только правоохранительных органов и является социальной проблемой. Объяснить причины, условия и факторы, детерминирующие это социальное явление, остаётся насущной задачей, так как общество во все времена пыталось подавлять, устранять нежелательные формы человеческой жизнедеятельности и их носителей.

Статистика показывает, что основной причиной направления подростков в спецшколы, является совершение краж и грабежей, но в последнее время существует тенденция увеличения числа воспитанников, совершивших тяжкие преступления, такие как нанесение здоровью вреда несовместимого с жизнью, попытки изнасилования и др. (Кудрявцев В.В.,2014).

Целью нашего исследования стало выявление особенностей проявления агрессивного поведения у подростков с делинквентным поведением, находящихся в закрытом исправительном учреждении.

Предмет исследования: формы агрессии и фрустрационные реакции подростков с делинквентным поведением, находящихся в закрытом исправительном учреждении.

В исследовании участвовали 120 подростков в возрасте 15 – 17 лет, Подростки с делинквентным поведением, в количестве 60 человек, отбывающие наказания за совершение тяжких преступлений в закрытом исправительном учреждении составили экспериментальную группу, подростки, не имеющие отклонений в поведенческой сфере, в количестве 60 человек -контрольную.

Большинство делинквентных подростков отбывают свое наказание за хулиганство, кражи и нанесение телесных повреждений разной категории тяжести. У большинства подростков совершенное преступление привело к не летальному исходу пострадавшего, у 11 из всей группы - с летальным исходом. В 90% случаев до поступления в спецшколы подростки употребляли алкоголь

12. Серова Е.В. Психологическая диагностика страхов у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в детских домах [Текст] // Психология обучения. – 2011. – № 7. – С. 109 – 119.

13. Яньшин П.В. Эмоциональный цвет: эмоциональный компонент в структуре цвета. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1996. - 218 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат медицинских наук, доцент Земляных Марина Веанировна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Изотова Маргарита Хаджумаровна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию агрессии подростков с делинквентным поведением. Большинство из них предпочитают деструктивные способы решения проблемных ситуаций. Провоцирование конфликтных отношений с окружающими сопровождается проявлениями физической и вербальной агрессии. Агрессия часто возникает как ответная реакция на любой угрожающий фактор или же в ответ на фрустрацию. Восприятие мира как настроенного враждебно, провоцирует агрессию, как к один из наиболее простых способов отстаивания своих интересов и своего мнения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, враждебность, подростки с делинквентным поведением.

Annotation. The article is devoted to the study of aggression of adolescents with delinquent behavior. Most of them prefer destructive ways of solving problematic situations. Provoking conflict relationships with others is accompanied by manifestations of physical and verbal aggression. Aggression often occurs as a response to any threatening factor, or in response to frustration. The perception of environment as a hostile-minded provokes aggression as one of the most simple ways to defend their interests and their opinions.

Keywords: aggression, aggressiveness, hostility, adolescents with delinquent behavior.

Введение. Проблема роста подростковой агрессии в настоящее время является очень актуальной. Количество молодых людей с девиантным и делинквентным поведением растет с каждым годом, что проявляется в асоциальных действиях (алкоголизм, нарушение общественного порядка, вандализм, наркомания и т.д). Подростковая агрессия стала глобальной социальной проблемой. Резко возросла подростковая преступность. Данная проблема является предметом большого числа психологических работ, как в нашей стране, так и за рубежом. Ей посвящены работы таких западных психологов, как А. Бандура, Р. Волтер, З. Берковиц, К. Лоренц и значительное число работ отечественных авторов: Н.Н. Прихожан, Д.Н. Исаев, Е.С. Иванов, И.В. Дубровина, И.С. Кон, А.Е. Личко, А.В. Мудрик, В.С. Мухина. Неустойчивая, напряженная социальная, экономическая и идеологическая

сочетающей меры создания и поддержания позитивного взаимодействия между обучающимися с элементами английского языка, отражающими способы презентации себя, коммуникации и сотрудничества с другими; учет типичных и индивидуальных психовозрастных особенностей младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве (далее ИОП), при планировании и реализации содержания образовательных и воспитательных задач; консультативная и информационно-просветительская работа со взрослыми субъектами образовательных отношений с целью формирования понимания ценности развития социальной компетентности у детей в инклюзивном образовательном пространстве; расширение воспитательно-развивающего пространства кружковой работы за счет привлечения младших школьников к различным формам внеурочной деятельности в школе.

Разработанная нами формирующая программа была реализована в экспериментальной группе (25 человек, из них 13 нормально развивающихся детей (далее НР), 12 с особыми образовательными потребностями (далее ООП) из которых 8 детей с трудностями в обучении и поведении (далее ТОП) и 4 младших школьника с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ)). Исходное и итоговое диагностирование сформированности социальной компетентности у детей 10-11 лет служило цели выявления динамики ее показателей, на основе чего устанавливалась степень эффективности программы.

Исходный уровень общей сформированности социальной компетентности у младших школьников показал следующее:

– отношения между детьми трудно признать благоприятными, о чем свидетельствует присутствие в категории «непринятых» и «изолированных» только детей с ООП (16% в экспериментальной группе (далее ЭГ) и 5% в контрольной группе (далее КГ));

– большая часть детей с ООП проявляет менее положительное отношение к окружающим людям, чем НР дети, при этом в ЭГ таковых оказалось подавляющее большинство – 91,7%, в КГ несколько меньше – 53,8%;

– у всех детей наблюдается тревожность в коммуникативно-речевом плане, при этом для детей с ООП характерна неадекватная самокритичность и пониженная тревожность;

– неблагополучие и социальная тревожность в межличностных отношениях подтверждается низким процентом самокритичности детей класса в целом при высоком оценивании некоторых ценностей в коллективе (39%);

– для большинства младших школьников 10-11 лет характерна завышенная самооценка;

– детям с ООП свойственны отгороженность, агрессия, но одновременно выраженное стремление к лидерству.

Это дало основание для выделения ряда направлений в работе по формированию социальной компетентности в кружковой деятельности в ИОП, которые были нацелены на решение следующих задач: обеспечение получения детьми положительных эмоций от содержания занятий и взаимодействия друг с другом; формирование положительного отношения к одноклассникам, прежде всего, к сверстникам с особыми образовательными потребностями; расширение представлений о разнообразии социального окружающего мира,

социальных ролях, уникальности каждого человека; развитие адекватной самооценки как фактора успешности социализации; моделирование ситуаций взаимодействия, сплочения с одноклассниками, обеспечивающего накопление опыта в коммуникативно-договорных межличностных отношениях.

В данной статье мы остановимся лишь на основных аспектах работы с испытуемыми и некоторых педагогических инструментах (методы, формы, приемы), применявшихся на занятиях. Содержание работы с детьми реализовывалось поэтапно, на каждом из которых выполнялись задачи направлений.

Первый этап был направлен на установление эмоционального контакта с детьми, создание положительных эмоций у детей к занятиям, друг другу, на сплочение коллектива («Давай дружить!»), чему способствовали совместно обсуждаемое распределение обязанностей внутри коллектива по желанию детей (помощники руководителя), и самостоятельное выведение правил поведения на занятиях. Структура занятий совмещала в себе тематические упражнения, игры, психогимнастику, этюды, сказкотерапию, ситуации, предполагающие вынужденное взаимодействие и т.д., присутствовала также вариабельность и ситуативная гибкость при проектировании занятий (учитывались ситуативные события в жизни класса, пожелания детей на следующее занятие). *Второй этап* предполагал проведение коррекционно-развивающей работы, которая по содержанию подразделялась на два цикла: а) формирование договорных начал в совместной деятельности («Учимся договариваться!»); б) развитие сотруднической среды («Давайте вместе …!»). Сама структура кружковых занятий на всех этапах была снабжена обучающим ресурсом – подобранным лексическим материалом на английском языке, соответствующим теме.

Если *на первом этапе* ключевой задачей кружковой работы было вызвать в детях положительную обратную связь при совместном времяпровождении, заинтересовать содержанием занятий, то *на втором этапе первого цикла* наша деятельность была направлена на выработку умений у школьников вести совместную деятельность соответственно с ценностями коллектива, что занимало одно из значительных и трудоёмких мест. В процессе занятий происходило осознание детьми новых ценностей и освоение практических действий между участниками процесса, в жизни класса, где и происходила «коренная перестройка» сложившихся отношений.

Кроме того, *на втором этапе второго цикла* очень важную роль сыграла тематическая театрализация мини-этюдов, которые наши испытуемые осуществляли в более младших классах (1 класс). Здесь дети с ООП смогли почувствовать свою значимость и раскрыть свои творческие способности, почувствовать себя увереннее, ответственнее за выбор своего поведения (заметим, что труднее этот процесс проходил у детей с эмоционально-волевыми нарушениями). Сам процесс расширения поля взаимодействия позволил детям выйти за рамки своего привычного окружения. Приведем примеры некоторых тематических заданий по направлениям.

Положительное отношение младших школьников друг к другу вырабатывалось путем выполнения упражнений на ощущение единства класса через совместное придумывание общего логотипа (дельфин), подчеркивание положительных характеристик символа класса, присутствующих детей на занятии; через сопоставление выделенных характеристик с личностью ребенка,

у участников обеих групп. Для детей-сирот более характерен страх самовыражения ($p \leq 0{,}05$). Эти дети преувеличивают значение неудач, они нерешительны, боязливы, обидчивы, страдают комплексом неполноценности и нуждаются в поддержке значимых людей. Перед публичными выступлениями тревога сковывает активность, мешает раскрывать себя. Поведение подчиняется мотиву избегания неудачи.

Для детей, проживающих в семье более актуален страх несоответствия ожиданиям окружающих. У этих детей возникает страх при оценивании их другими людьми, в ситуации оценки своих результатов, поступков, мыслей значимыми другими. Часто в семье оценки детей становятся источником раздражения родителей, наказаний, повышения требований. Страх не соответствовать ожидания окружающих прямо коррелирует с боязнь наказания за неуспех со стороны родителей. При этом младшие школьники боятся потерять привычное отношение к себе дома, в школе.

Выводы. Таким образом, спектр страхов младших школьников обеих групп в целом сходный. Сходство в объектах страха обусловлено возрастными особенностями, различия связаны с условием воспитания и прежним опытом детей. На содержание страхов детей обеих групп также влияют средства массовой информации, мультфильмы и фильмы. Так, общим для участников обеих групп стало переживание страхов темноты и смерти. У младших школьников сирот страхи больше выражены страхи наказаний, физической угрозы, животных, пространственные, мистические страхи. Для их сверстников, воспитывающихся в семье, свойственно в большей степени переживание социальных страхов.

Литература:

1. Акопян Л.С. Атлас детских страхов / Л.С. Акопян. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2003. – 172 с.

2. Акопян Л.С. Детские страхи: теория, диагностика, коррекция: монография / Л.С. Акопян. Самара: ПГСГА, 2010. – 164 с.

3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты / А.Л. Венгер. М.: Владос, 2002. – 160 с.

4. Диагностика детских страхов и тревожности: Методическое пособие (изд. 2-е, исправленное и дополненное) / Сост. Л.С. Акопян. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2006. – 295 с.

5. Грановская Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. СПб.: Речь, 2007. – 476 с.

6. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / Захаров А.И. СПб.: Союз, 2000. – 448 с.

7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Речь, 2001. – 752 с.

8. Кемпински А. Страх / А. Кемпински // Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. – С. 229–236.

9. Мамонтов С.Ю. Страх. Практика преодоления / С.Ю. Мамонтов. СПб.: Питер, 2002. – 128 с.

10. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О.А. Орехова.- СПб.: «Речь», 2002. – 112 с.

11. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина М.: Дидакт,1992. – 256 с.

Они часто изображали со злым человеком убитых людей, много крови, наличие оружия у злого человека.

В подавляющем большинстве рисунков младших школьников из обеих групп злой человек изображен с приподнятыми вверх руками, что указывает на склонность не только к активности, но и к агрессивному поведению. Руки на рисунке злого человека слишком крупные, нередко с кулаками, что отражает способность к агрессивному поведению. Во многих рисунках наблюдалась акцентированная прорисовка рук. Такое изображение рук отражает склонность к насильственным и агрессивным действиям [3]. Глаза у злого человека изображены в виде щелок, или как пустые глазницы, что символизирует грубость и враждебность к окружающему миру. Рот широко открыт, во многих рисунках видны зубы [11].

В рисунках детей темнота изображается чаще всего закрашиванием всего пространства стандартного листа черным, фиолетовым или красно-черным цветом. По цветовым тестам эти цвета обозначают тревогу; встречается также черный квадрат или темные, заретушированные углы и стены комнат.

Вызывает интерес большое количество страхов животных в нашей выборке. В семьях, где в каждой, или почти в каждой квартире обитают собаки и кошки, хомяки и различные ручные мелкие грызуны, реже змеи и ящерицы, эти же животные часто вызывают страх. Наибольшее число их связано с собаками; в текстовых пояснениях дети отмечают, что боятся не просто собак, а «злых, больших и кусачих собак» или «злого собачьего взгляда». Надо заметить, что в рисунках присутствует достаточно широкий спектр представителей животного мира: собаки, змеи, пауки; дикие звери изображены чаще, чем летучие мыши, крысы, пчелы и др.

Таким образом, по количеству рисунков ведущее место у участников исследования из обеих групп занимает танатический страх. Большая часть изображений так или иначе связана с темой смерти. Образ смерти - это чаще всего существо с пустыми глазницами на черепе, в костлявой руке - коса; черное одеяние; иногда это изображение похорон, гроба, кладбища. Следует отметить, что в рисунках современных детей достаточно часто встречаются страшные персонажи голливудских и диснеевских фильмов и мультфильмов («Оно», «Чужие», «Мумии», «Фредди Крюгер» и т.д.), нежели персонажи нашего народного сказочного фольклора.

Школьные страхи.

Характерной чертой для участников обеих групп является страх проверки знаний, проявляющийся в негативных эмоциональных переживаниях, связанных с ситуациями, в которых ребенку необходимо самораскрыться, продемонстрировать свои возможности. Негативное отношение, эмоциональную напряженность, высокий уровень тревоги в ситуациях проверки знаний, возможностей, достижений испытывают 63% младших школьников экспериментальной группы и 67 % детей из контрольной группы. То есть, ситуации публичных выступлений, социальной оценки и критики, угроза быть униженным в глазах окружающих, является источником сильнейшего стресса у детей обеих групп. Замечания, полученные в присутствии одноклассников, переживаются младшими школьниками очень остро. При этом страх усиливается в ситуациях проверки знаний, в ситуациях, когда необходимо публично продемонстрировать свои возможности и достижения. Однако, существуют и различия в содержании школьных страхов

класса в целом (приём идентификации). Все это сопровождалось применением соответствующей лексики на английском языке: предлагались определения *“friendly”* (дружелюбный), *“kind”* (добрый), *“frank”* (искренний), *“positive”* (позитивный) etc. для описания логотипа *(“The dolphin is …”)*, себя *(“I am …”),*реального состояния отношений в классе на настоящий момент *(“Our class is …”).* Языковой материал использовался и при наглядном воплощении символа класса – дети разукрашивали дельфина как символ класса, подписывали под ним свои имена на английском языке.

Школьники учились презентовать себя на английском языке по заданным образцам, что позволяло, с одной стороны, лучше осознать собственные качества, с другой, узнать больше друг о друге – это, в свою очередь, создавало основу для расширения дружеских контактов по увлечениям (*Hello, my name is … . I am … . I like (reading, swimming, skating etc.). My hobby is dancing*).

Проводились также специальные игры, предполагающие поиск среди своих сверстников новых дружеских контактов по интересам, привитие чувства принадлежности к классу. Так, в игре «Сужение круга» (модифицирована нами на основе игры «Все мы чем-то похожи» К. Фопеля), преподаватель задавал вопрос, и если ответ положительный, дети объединялись в одну группу, запоминали своих соседей, имеющих одинаковые предпочтения, если наоборот, то в другую (*“Who likes summer?”– «Кому нравится лето?»,“Who can swim (ride a bike, play the guitar)?* и т.д.). В завершение звучал мотивирующий вопрос на последующее совместное действие: *“Who likes cinema? Let’s go to the cinema!”(«Кто любит кино? Давайте сходим!»*). В рефлексивной (завершающей) части занятия внимание детей акцентировалось на совпадении интересов многих одноклассников, а также сходстве увлечений девочек и мальчиков (*«Дети, а вы обратили внимание, как много одинаковых увлечений, предпочтений у вас есть, не так ли?»),* что способствовало формированию положительного восприятия своих товарищей и подкреплению чувства общности, целостности класса.

На занятиях дети также учились правилам вежливого поведения (например, здороваться, прощаться, узнавать, как дела; делать друг другу комплименты и т.п.) на английском языке: (*“Hello!/ Good morning (afternoon/ evening)! How are you? I’m ok/ cheerful/sad etc. What’s the matter? You look excellent/super etc.*). Важным для налаживания и поддержания позитивных взаимоотношений было научить детей видеть в своем однокласснике, в том числе и с ООП, положительные стороны. Так, в игре «Розовые очки» дети надевали визуализированные «волшебные очки», позволяющие увидеть в другом человеке только положительное:*“Sasha is …” “He/She always helps/ makes jokes/ never offends anybody” etc.*.

Подготовка и показ внутри группы и за ее пределами перед более младшими по возрасту школьниками (1 класс) театрализованных мини-сценок, позволили детям сплотиться на основе общего дела, раскрыть и реализовать себя, почувствовать свою значимость, уверенность в себе.

Развитие адекватной самооценки осуществлялось в разнообразных игровых формах работы и за счет использования различных приемов. К примеру, вызвала интерес карточная игра с мультипликационными персонажами, известными всем детям: ребенок либо пара детей выбирает себе любой персонаж (заранее приготовленные цветные карточки, подписанные на АЯ), выделяет как положительные, так и отрицательные его стороны,

предполагает причины подобного поведения (самостоятельно или с помощью своих сверстников), предлагает пути решения для изменения персонажа в лучшую сторону, если есть необходимость, преподаватель оказывает помощь. Например: *“A wolf is clever, cunning. It can be angry, because he has no friends/is hungry/ cannot be friendly etc.” “How is the wolf?” “It is lonely, unhappy etc.” – «Волк умный, хитрый. Он может быть рассержен, потому что у него нет друзей/ голодный/ не умеет дружить» и т.д.; «Как он себя чувствует?» «Он одинок/ несчастен» и т.д.* Далее работа проецируется на личность ученика: ребенку предлагается выделить не только свои достоинства, но и увидеть недостатки *(“Sometimes I’m naughty/ dishonest/ angry etc./ I can offend because I’m in a bad mood/ hungry/ tired/ nobody understands me etc.”– Иногда я бываю непослушным/ нечестным/ рассерженным и т.д./ я могу обидеть, потому что я бываю в плохом настроении/ голодный/ уставший/ никто не понимает меня и т.д.).* Данный вид упражнения обучает детей видеть причину отрицательного поступка, понять себя, устанавливать и формулировать причинно-следственные выводы.

Особое внимание в работе над самооценкой уделялось детям малоактивным, проявляющим признаки агрессии, а также попавшим на этапе констатации в категорию школьников с неблагоприятным социометрическим статусом («непринятые» и «отвергнутые»). Этих детей мотивировали к участию в различного рода мероприятиях, им оказывалась поддержка и помощь с целью предоставления возможности самореализоваться и раскрыться с новой положительной стороны для себя и одноклассников. При этом акцентировалось внимание на малейших позитивных продвижениях в любой сфере деятельности (помощь, внимание, участие, справился с заданием) и личностных изменениях (например, поступил благородно, не так, как остальные; попытался навести тишину в классе, наладить порядок, заступиться и т.д.).

Формирование представлений о разнообразии социального окружающего мира, уникальности каждого человека реализовывалось через темы «Спорт без преград» (презентация достижений паралимпийских чемпионов), «Наука без границ» (достижения людей с ОВЗ в сфере науки)) и т.д., в которых дети узнавали о людях с ОВЗ, добившихся успехов, одновременно, через рассказ, сопровождающий каждое изображение, шло ознакомление с соответствующей лексикой английского языка и употреблением ее в речи:*“Stephen William Hawking is a scientist (портрет ученого) in Physics (картинка молекул). He is very popular (ученый на сцене перед аудиторией). He is very clever (картинка мозга). He researches space (картинка космоса), black holes (картинка черных дыр). He cannot move (перечеркнутая картинка бегущего человека) because of rare disease. He is paralysed (картинка парализованного ученого)”.* Далее следовали вопросы, требующие ответной реакции: *“What is S. Hawking?” “What does he research?”и др. Do you want to be clever like he is (акцент на положительных качествах человека)?”.*

Для создания общего представления о социальных ролях была проведена настольная карточная игра «Миньоны» по мотивам популярного диснейлендовского мультфильма для детей, в которой необходимо было самостоятельно распределить между детьми карточки с ролями, обозначенными на АЯ (стража, няня, дети, родители, глава и т.д.) и подобрать на время к каждому персонажу их обязанности (также на иностранном языке).

отражает особенности отношения рисующего человека к страшному персонажу. Рисование страхов детьми не приводит к его усилению, а наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания его реакции. В рисунках страх уже во многом реализован, как нечто уже происшедшее, фактически случившееся; остаётся меньше недоказанного, неясного, неопределённого [4]. Вместе всё это снимает аффективно травмирующее звучание страха и психике ребёнка. Участники исследования обеих групп не испытывали трудностей при рисовании. Комментарии к рисункам позволяют говорить об особенности переживания страха. С помощью контент-анализа были выделены конструкты, раскрывающие содержание страхов младших школьников. Обращает на себя внимание, что содержание представлений у детей обеих групп имеют много сходного. Преобладание в рисунках детей из обеих групп серых тонов и доминирование чёрного цвета подчёркивает отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребёнок [10; 13].

У младших школьников обеих групп отмечено наличие как реальных, так и мистических объектов страха. Наиболее выражен страх перед людьми, которые могут принести зло. Страшным в объекте становится не столько внешние неприятные характеристики, сколько его угрожающие действия. Школьники, комментируя рисунки, называли страхи, связанные с ситуациями причинения одним человеком страданий и несчастья другому («когда убивают», «быть закопанным живым», «мучают родителей», «это террорист, он взорвет школу», «боевики убивают всех»). Это позволяет нам предположить связь этих объектных страхов с влиянием средств массовой информации на формирование страхов детей. Отношение родителей и воспитателей к экстремальным событиям, напоминания о них в виде разрушенных зданий не могут не влиять на эмоциональное состояние детей. Для младших школьников обеих групп объектами страха являются преимущественно реально не существующие объекты (персонажи художественных и мультипликационных фильмов, TV-передач и т.п.). Младшие школьники, считают страшными сказочные или вымышленные персонажи – Дракона, Скелет, Привидение, монстров, злодеев из фильмов. Младшие школьники рисовали таких животных как динозавр, акула, ядовитая змея, лев, осьминог, тигр т.д. Страх выявлен и перед природными и техногенными катастрофами (кораблекрушение, падение самолета, цунами, землетрясение гроза). Как правило, младшие школьники не встречаются с такими природными явлениями и катастрофами. Появление в рисунках этих явлений и персонажей, вероятно, свидетельствует не только о познавательном развитии детей, о чем писал А.И. Захаров, но и о расширении опыта переживания ими страшных ситуаций при просмотре телевизора, игре на компьютере и т.п. [6].

Также для младших школьников характерны и страхи реальных объектов, которые представлены преимущественно людьми, которые, а также животными и природными явлениями. Наиболее страшными персонажами для большинства участников обеих групп стали злые люди. Причем опасными и пугающими являются действия (или последствия действий), которые совершает персонаж, т.е. исходящая от него угроза. При этом внешние проявления зла достаточно четко конкретизируются детьми обеих групп. Многие младшие школьники контрольной и экспериментальной групп пытались передать зло через взаимодействие злодея с окружающим миром.

Самым безопасным местом младшие школьники обеих групп считают место своего проживания: свой дом (контрольная группа), детский дом и дом своих родителей (экспериментальная группа). В меньшей степени они выделяют «иные места». В основном дети называют парки, карусели и дачу. То есть места, где много людей, они хорошо освещены.

То есть безопасными для младших школьников обеих групп стали хорошо знакомые им места. Некоторые из младших школьников контрольной группы не указывали конкретное место, а называли человека, с которым они чувствуют себя защищенными. Так, двое детей из экспериментальной группы отметили, что самое безопасное это быть «с мамой», «у бабушки».

Наиболее опасным местом, младшие школьники из обеих групп считают город. Именно в городе, по их мнению, может быть очень опасно. Там можно встретить «маньяков». «плохих людей». Там могут «убить», «продать в другую страну», «порезать на органы».

В большей степени такие страхи выражены у младших школьников, воспитывающихся в детском доме. Такая тенденция может быть отрицательным последствием телепередач и новостей в интернете. Часто в новостях происходит подчеркивание негативных аспектов реальности, демонстрация социально-патологических форм поведения, эксплуатация шоковых, эмоционально воздействующих подробностей криминальных событий (показ тяжких телесных повреждений, деталей трупа и т.п.). Все это способствует увеличению страхов младших школьников. Город представляется им опасным местом, где происходят разнообразные преступления. Младшие школьники, воспитывающиеся в семье, больше времени проводят с родителями в городе. Город для них более знаком и ассоциируется не только с преступлениями. Поэтому влияние средств массовой информации на них значительно менее выражено. Также страшным для младших школьников обеих групп является лес и темные места. В лесу могут встречаться «злые люди», «хищники», «змеи», «чудовища».

В проекции страхов на микроокружение школьники обеих групп отмечают, что родители (воспитатели), по их мнению, помимо социального страха, испытывают страх за детей. По мнению младших школьников, воспитывающихся в семье, родители редко испытывают страх. В основном, страхи родителей лежат в социальной сфере. Следует отметить, что в содержании социальных страхов родителей и воспитателей есть как общие признаки, так и различия. В представлении младших школьников родители и воспитатели бояться террористов, войны и правонарушителей. Но младшие школьники из контрольной группы указывают, что их родители бояться потерять работу, «своего начальника», за содержание своей работы («не успеть сделать проект»). То есть содержание страхов родителей являются взаимоотношения с коллегами по работе, страх потери работы и т.д. Из младших школьников-сирот ни один не указал на такой страх.

Также младшие школьники, воспитывающиеся в детском доме, считают основным страхом воспитателей потерять ребенка.

Образное представление страхов младшими школьниками контрольной и экспериментальной групп.

Для уточнения образов страха, были также использованы результаты рисуночной пробы. Рисунок позволяет актуализировать свой эмоциональный и нравственный опыт. Рисунок «Мой страх», продуманность деталей во многом

Далее детям предлагалось совместно, заранее договорившись, нарисовать себя в образе мультипликационного героя с определенной ролью в общем доме, в котором им всем хотелось бы жить. Таким образом, в игре решались две важные задачи – обучения сотрудничеству и пониманию функций социальных ролей в реальности, к примеру: первая карточка:*“ I’m a pupil”,* вторая карточка:*“I go to school. – I must study”(«Я ученик». –«Я хожу в школу. Я должен(а) учиться»); “I’m a headmaster”. – “I work at school. – I must regular school matters” («Я директор». – «Я работаю в школе. – Я обязан(а) регулировать школьные дела»); “I’m a mummy”. “I have children. – I must care of my children” (Я мама». – «У меня есть дети. Я обязана заботиться о своих детях»)*.

Создание ситуаций на вынужденное взаимодействие способствовало решению задачи формирования у детей способности договариваться, уступать, слушать и слышать друг друга, проявлять свои коммуникативные умения. Испытуемым давались задания на совместное выполнение на время, требующие использование лексики АЯ: собрать мозаику на изучаемые темы, решить тематическую головоломку, помочь своему напарнику преодолеть препятствия с закрытыми глазами (глаголы действия) и т. д.

Использовались ситуации, в которых младшим школьникам необходимо было оказать речевое воздействие. Детям предлагались специальные речевые упражнения, первоначально демонстрируемые взрослым, а затем выполняемые самостоятельно, например, модифицированное упражнение «Дрессировка» (К. Фопель) [3], где каждый ребенок мог почувствовать себя командиром, а остальные дети выполняли его поручения *(“Stand up! Sit down! Turn around! Clap your hands! Jump!” etc.*); “Rock, Sissors, Paper!” («Камень-Ножницы-Бумага!» – игра с руками на воображение под музыкальное сопровождение) – дети угадывают друг у друга, какое животное изображают: “What animal is it?” («Какое это животное?»), возможный ответ: “It’s a crocodile!” («Это крокодил!») и т. д.

В первом блоке занятий на начальном этапе детьми выводились правила поведения на занятиях, переформулируемые при необходимости с помощью преподавателя на положительный стиль. Они сопровождались соответствующим теме языковым материалом *(“listen to each other, don’t laugh over mistakes, help each other” etc.)*, которые дети повторяли за учителем, изображая жестами то или иное правило.

Положительное отношение к занятиям вырабатывалось путем актуализации положительных эмоций в процессе выполнения разминочных упражнений на снижение агрессии (например, «Тух-Тиби-Дух!» (К. Фопель), изменение плохого настроения на хорошее («День Рождения») и др.

В завершение эксперимента было проведено итоговое обследование, которое показало меру динамики в уровне социальной компетентности экспериментальной (далее ЭГ) и контрольной групп (далее КГ). Отметим, что степень сформированности социальной компетентности устанавливалась по четырем уровням в направлении от оптимального к низкому: *оптимальный* уровень указывает на идеальный (максимально возможный на данном возрастном этапе) результат развития ребенка либо потенциал ближайшего его саморазвития; *достаточный* требует сформированности определенных качеств социальной компетентности на данном возрастном этапе; *среднему* соответствуют возможные типичные качества у ребенка, обнаруживающиеся

без целенаправленной работы; *низкому* уровню присущи качества, не подпадающие под соответствие данному возрасту.

Поскольку на низком уровне социальной компетентности не обнаружено испытуемых, этот уровень не был включен в табличные данные (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительные данные исходного и итогового этапов в изучении социальной компетентности у испытуемых в экспериментальной и контрольной группах в процентах

Группа испытуемых	Уровень социальной компетентности					
	оптимальный		достаточный		средний	
	исх.	итог.	исх.	итог.	исх.	итог.
экспериментальная						
всего	4,0	28,0	68,0	72,0	28,0	–
с нормальным развитием	7,7	30,8	84,6	69,2	7,7	–
с ООП	–	25,0	50,0	75,0	50,0	–
контрольная						
всего	–	–	85,7	95	14,3	5
с нормальным развитием	–	–	100	100	–	–
с ООП	–	–	76,9	92,3	23,1	7,7

Итак, итоговые данные свидетельствуют, что в ЭГ по сравнению с КГ заметны более значительные позитивные сдвиги: существенно увеличилось число младших школьников, показавших оптимальный уровень социальной компетентности – с 4% до 28%, и хотя достаточный уровень по-прежнему остается доминирующим (69,2%), можно отметить, что не обнаружилось испытуемых на среднем уровне. Позитивные изменения коснулись не только учащихся с нормальным развитием, но и детей с особыми образовательными потребностями (с трудностями в обучении и развитии, а также школьников с ОВЗ). В КГ увеличилось число испытуемых, проявивших социальную компетентность на достаточном уровне (с 85,7% до 95%) за счет уменьшения

Социально–опосредованные страхи в большей степени характерны для младших школьников, проживающих в семье (при $p \leq 0,05$). Социальная позиция школьника налагает на ребёнка чувство ответственности, долга, обязанности. Конкретными формами страха "быть не тем" являются страхи сделать не то, не так, неправильно, не так, как следует, как нужно. Как было сказано выше, страх перед наказанием, негативной оценкой окружающих присущи большинству детей из этой группы. Родители детей больше ругают их за оценки, требуют быть более ответственными. Успеваемость ребенка часто является значимой для семьи. При плохом поведении и школьных неуспехах родители стыдят детей.

Страхи младших школьников - сирот во многом обусловлены депривацией. Эти школьники в большей степени, чем их сверстники из семьи опасаются многих явлений окружающего мира. Так, у них значимо больше выражены страхи наказаний, физической угрозы, животных, пространственные страхи (при $p \leq 0,05$). Возможно, это связано с ограниченностью опыта социального взаимодействия и небольшим набором игр, направленных на освоение пространства. Младшие школьники-сироты боятся физического насилия: дети говорят о том, что опасаются нападений со стороны одноклассников и более старших ребят, посторонних людей, о том, что их будут бить, издеваться, требовать денег и т.д.

Несмотря на то, что страх перед людьми характерен для младших школьников из обеих групп, выявлены различия в содержании страха. Так, страхи младших школьников, проживающих в детском доме, обусловлены прежним травматическим опытом. Многие дети-сироты боятся «алкоголиков», испытывают страх перед физическим насилием. Часто в качестве объекта страха они называли конкретных людей, в том числе и близких. Страхи людей младших школьников, проживающих в семье, предопределены средствами массовой информации, страхами родителей.

В будущем, по мнению большинства младших школьников, страхов у них станет значительно меньше. Особенно это характерно для младших школьников, проживающих в семье. Дети этой группы считают, что в будущем у них останется только страхи смерти и людей. По их мнению, страх перед людьми возрастет из-за отсутствия родительской опеки: «мамы не будет рядом, я могу встретить маньяка», «я буду один ходить в школу и меня могут обидеть старшие ребята». Такие страхи могут быть отражением родительских опасений.

У младших школьников-сирот значительно больший диапазон страхов в будущем. Они считают, что будут бояться людей, смерти, одиночества, животных и страшных снов. Такое негативное видение будущего может быть связано с высоким нервно-психическим напряжением в настоящем.

Можно предположить, что устойчивое количество страхов у младших школьников из детских домов обусловлено особенностями проживания и воспитания. В детском доме младшие школьники воспитываются в условиях ограничения контактов с широким социальным окружением. Это существенно снижает вариативность социальной ситуации развития младших школьников, развитие их социальной компетентности, обедняет и огрубляет систему значимых для них межличностных связей, осложняет путь адекватной социализации личности. Всё это, также может спровоцировать формирование устойчивых страхов [5].

- Проективная методика «Нарисуй свой страх»;
- Структурированный опросник по выявлению страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста (СОДС), предложенный Л.С. Акопян;
- Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

Результаты исследований. Общим для обеих групп стала наличие и страха темноты, смерти и медицинских страхов. Младшие школьники из обеих групп боятся боли, уколов, врачей, болезней. Выраженность этого страха, возможно, связана с беспокойством родителей и воспитателей о здоровье ребенка. Кроме того, родители и воспитатели часто пугают детей врачами или болезнями: «будешь стоять под дождем, заболеешь и попадешь в больницу», «придет врач и сделает тебе укол», «позову врача, он сделает тебе укол».

Страхи темноты и страшных снов могут являться отражением возрастной особенности детей младшего школьного возраста. В темноте детям представляются разные опасные существа. В темноте есть нечто мистическое для многих младших школьников из обеих групп. Часто они затрудняются ответить, что они боятся в темноте. Уточняющая беседа позволила дополнить содержание страха темноты у младших школьников обеих групп. Дети бояться спать в темной комнате, того, что «кто-то сидит под кроватью». Они боятся темноты на улицах, потому что в «темноте могут прийти плохие люди». Воспитанники детского дома больше бояться страшных снов. Они стараются подольше не спать, чтобы не приснились кошмары. Содержанием кошмаров чаще всего являются «злые люди», «чудовища». Во сне младшие школьники-сироты часто стараются убежать от кого-то.

Также большинство детей обеих групп переживают страх смерти. Дети младшего школьного возраста не только знают о существовании смерти, но уже в той или иной мере относят к себе, страшатся и переживают этот факт.

Приблизительно к семи годам ребенок знакомится с таким понятием, как смерть. И даже если из его родственников, соседей или друзей родителей никто не умирал, ребенок знает о смерти из телевизора или сказок. Возможно, они еще не осознает, что такое смерть, но они знает, что это навсегда и это очень страшно. В этом возрасте ребенок начинает понимать, что время безостановочно движется вперед. Также он уже осознает, что его родители, бабушки и дедушки значительно старше, чем он, следовательно, они умрут раньше. Страх смерти детей младшего школьного направлен на себя и на близких. Все эти страхи связаны с переживанием угрозы жизни, что иллюстрирует высокую степень актуальности переживания смерти в этом возрасте.

Выявлены и различия в содержании страхов младших школьников.

Страхи детей контрольной группы в большей степени, завязаны на конкретных проблемах общества, в котором они развиваются, близки к страхам взрослых, их окружающим. Так, многие дети этой группы боятся террористов, убийц, злых людей. На выраженность этих страхов оказали влияние, как сложная социально-политическая ситуация, так и воздействие средств массовой информации. Младшие школьники из этой группы также боятся войны, пожаров, а также транспортных катастроф. Страхи катастроф может быть связано с современными телепередачами и новостями, которые активно транслируют пожары, землетрясения, наводнения.

на среднем (с 14,3% до 5%). Однако кардинальных изменений в показателях социальной компетентности не произошло.

Выводы. В целом анализ полученных данных красноречиво говорит о более значимых позитивных изменениях, произошедших в экспериментальной группе:

– возросло число «предпочитаемых» (с 16% до 28%) и «принятых» (с 20% до 28%), вдвое сократилось количество «отвергнутых» и «непринятых» (с 44% до 24%);

– возросло количество детей, у которых отмечается положительное отношение к себе, окружающим, сочетание личностных и коллективных мотивов общения, актуализация отрицательных эмоциональных состояний при нарушении этических норм, принятие лиц с особыми индивидуальными особенностями, положительное отношением к ним, адекватное отношение к людям с разным экономическим статусом, другими интересами, осознание своих особенностей, наличие авторитета и эмоционального предпочтения среди своих сверстников (с 0% до 32% на *оптимальном уровне*), у сравнительно большого числа школьников отмечается выраженное позитивное принятие своей личности, других людей, сочетание личностных и престижных мотивов общения, проявление негативных либо нейтральных эмоций при несоблюдении правил поведения, индифферентное отношение к лицам с особенностями, к людям с разным экономическим статусом, интересами, недостаточное полное осознание своих особенностей, проявление предпочтения со стороны сверстников (рост с 52% до 64% на *достаточном уровне*), снизилось количество детей с нейтральным отношением к людям при положительном отношении к себе и членам семьи, преобладанием мотивов престижа в общении со сверстниками, индифферентным отношением к этическим нормам, равнодушием к людям с особенностями, недостаточно адекватным осознанием своих способностей (превышение своих возможностей), приводящим к трудностям во взаимодействии со сверстниками (с 40% до 4% на *среднем уровне*);

– повысилось количество детей, у которых на оптимальном уровне сформированы знания о доступных возрасту этических нормах поведения, возможных способах выхода из конфликтной ситуации, формах конструктивного поведения для достижения желаемой цели с учетом интересов окружающих, знаний о себе, своих возможностях, уникальности; сформированы представления о позитивной перспективе в будущем, о сущности социальных позиций; об эмоциональном состоянии человека, понимание последствиях своих поступков и других людей (с 16% до 28%);

– испытуемые стали проявлять большее умение ориентироваться в распознавании эмоционального состояния людей, их желаниях по выражению лица – рост с 56% до 68% на достаточном уровне и с 28% до 32% на среднем; дети стали лучше понимать поступки людей, а также их причины и следствия; школьники самостоятельно стали замечать поведение своих одноклассников, отклонявшееся от нормы, снизилось число ситуаций с проявлением агрессии и насмешек; средний уровень умения оценивать себя приблизился к адекватному.

Результативность проведенной экспериментальной работы подтверждается статистическими расчетами по $\chi 2$ – критерию, свидетельствующими о наличии существенных различий между результатами

двух замеров (до и после эксперимента) – эмпирическое значение критерия, равное 43,059 значительно превышает критическое (9,210) на уровне $p \leq 0,01$. В контрольной группе статистически значимых различий между показателями двух срезов не выявлено (полученное значение $\chi 2$ – критерия 1,555).

Итак, проведенное исследование доказало эффективность организованной педагогической деятельности при соблюдении выделенных нами педагогических условий формирования социальной компетентности у младших школьников в инклюзивном образовательном пространстве.

Литература:

1. Арсентьева Н. И. Анализ условий успешного формирования социально-компетентного поведения младших школьников в интегрированном образовательном пространстве // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей : сборник научных статей / Чуваш.гос.пед.ун-т; отв.ред. Т. Н. Семенова.– Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 200 с. – 81 с.

2. Баранова Э. А., Арсентьева Н. И. О формировании социальной компетентности младших школьников в интегрированном образовательном пространстве // Перспективы науки. –№ 9 (60). – Тамбов, 2014. – С. 16-21 (ВАК).

3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? [Электронный ресурс]. URL: http://nkozlov.ru/library/s318/fopel/. (Дата обращения: 20.09.2016).

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Арскиева Залия Абасовна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК КУЛЬТУРНО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье осуществлен культурно-философский анализ проблемы педагогического оптимизма, и выявлено, что он является целостным проявлением не только педагогической культуры педагога, но и является частью структуры его личности, который проявляется во всех сферах жизнедеятельности личности и является ее важной составляющей. Педагогический оптимизм демонстрирует позитивное мировосприятие личности, позитивное отношение личности к себе и другим, чтобы затем использовать его как необходимое личностное и профессиональное качество в профессиональной деятельности. В рамках психолого-педагогической науки, педагогический оптимизм представляет собой явление человеческой личности, его души, сознания и поведения.

Ключевые слова: оптимизм, педагогический оптимизм, педагог, личность.

Annotation. The article presents the cultural and philosophical analysis of the problem of pedagogical optimism, and found that he is not only a manifestation of a holistic pedagogical culture of the teacher, but also a part of his personality structure, which manifests itself in all spheres of life of the individual and it is an important component. Teaching optimism demonstrates a positive perception of the world personality, positive attitude of the individual to himself and to others, to then use it

стороны, и недостаточность научно-методических средств для изучения детских страхов, с другой стороны, определили необходимость изучения страхов у детей младшего школьного возраста в новых социально-экономических и политических условиях жизни. Страх в жизни человека может играть как предохранительную, так и разрушающую роль. Влияние страха огромно, особенно на неокрепшую детскую психику, хотя большинство детских страхов обусловлено возрастными особенностями и имеют временный характер [6; 8]. Подверженность ребенка страху ведет к осознанному переживанию страхов, либо к диффузному вытеснению их из сознания и ощущению тревоги. В этом случае для ребенка важны поддержка и помощь в преодолении страхов, получаемые в родительской семье, когда родители понимают чувства ребенка и способны поддержать ребенка, помочь ему в преодолении страхов [9]. Дети-сироты лишены такой помощи семьи. Эти дети часто остаются «наедине» со своими чувствами, тревогами, переживаниями и страхами.

Формулировка цели исследования. Сегодня в России сирот и брошенных детей больше, чем в трудные военные и послевоенные годы и их численность продолжает неуклонно расти. В 2000 году их было выявлено 667,6 тысячи, в 2002 году – более 707,8 тысячи, в 2004 году – уже 734,2 тысячи, в 2005 году – около 800 тысяч. Причем, примерно 90 процентов воспитанников детских домов – социальные сироты, то есть дети-сироты при живых родителях [12]. Часто прошлый опыт таких детей содержит травматические события, которые усугубляют эмоциональное неблагополучие детей.

Цель исследования: изучить специфику страхов младших школьников-сирот, воспитывающихся в детском доме.

Гипотеза исследования: Проживание в условиях депривации обуславливают особенности страхов младших школьников-сирот в большей степени, чем особенности психического развития.

Предмет исследования: Страхи младших школьников-сирот.

Изложение основного материала статьи. Всего в исследовании участвовало 162 человека. Из них 80 были младшие школьники-сироты, проживающие в детском доме. Они вошли в состав экспериментальной группы. Все дети имели нормальное интеллектуальное развитие, но у большинства детей были признаки социально-педагогической запущенности. Все исследуемые дети являлись социальными сиротами, т.е. имели одного или двух родителей. У 68 детей родители были лишены родительских прав, у 19 родители находились в местах заключения, у 16 детей родители страдали заболеваниями, которые затрудняли осуществление адекватного ухода за детьми и их содержания. Контрольную группу составили 82 младших школьника, проживающих в семье.

Методы исследования:

1) теоретический анализ проблемы детских страхов в отечественной и зарубежной психологии;

2) констатирующий эксперимент для выявления страхов и тревожности;

3) методы статистической обработки количественных данных;

4) Наблюдение и беседа.

В исследовании применялись следующие методики:

- «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой - Диагностика страхов у детей младшего школьного возраста;

Различия в содержании страхов связаны с условием воспитания и прежним негативным опытом детей. Младшие школьники, проживающие в детских домах, в большей степени, чем их сверстники из семьи опасаются многих явлений окружающего мира. У детей-сирот больше выражены страхи наказаний, физической угрозы, животных, пространственные, мистические страхи.

Ключевые слова: страхи, формы страхов, сироты.

Annotation. The article is dedicated to research of content of junior schoolchildren fears living in orphan asylum and their equals in age living in families. Similarity in objects of fears is determined by age particularity, influence of mass media, animated and cinema production. Experience of darkness and death fears, fear of people became general for both groups. Differences in fears are connected with education conditions and previous negative experience of children. Junior schoolchildren living in orphan asylum more than their equals in age living in families beware of many occurrences of surrounding community. Orphaned children have more conspicuous fears of punishment, physical threat, animal, extensional and mythic fears.

Keywords: fears, forms of fears, orphans.

Введение. В последние годы специалистами отмечен довольно высокий рост детских страхов [1; 2; 8; 12]. Более глубокое исследование этого феномена, на наш взгляд, поможет найти правильные подходы к его решению. Проблемой детских страхов занимались А.И. Захаров, В.С. Мухина, М.В. Осорина, А.М. Прихожан др. Несмотря на достаточную изученность, эта проблема не только не теряет своей актуальности в наши дни, но даже обостряется в связи с масштабными изменениями в общественно-политической и экономической жизни, которые влияют не только на взрослых людей, но и на детей. Так, Л.С. Акопян выявлены различия в содержании страхов, обусловленные социально-экономическими и социокультурными изменениями в современном обществе за последние десятилетия.

Ребенку XXI века приходится бороться с такими страхами, каких не испытывали его сверстники XX века: их вызывают, в частности, сюжеты фильмов ужасов, персонажи компьютерных игр, серийные убийцы, боевики со сценами насилия и убийствами, ежедневные сообщения о террористических актах в средствах массовой информации. Исследование Л.С. Акопян показало, что страхи современных младших школьников претерпели изменения по сравнению со страхами детей доперестроечного времени. Прежде всего изменения коснулись содержания переживаемых детьми социальных страхов и страхов отрицательных персонажей [2].

Исследование детских страхов, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе обусловлено пониманием важности того, насколько сильно эмоциональные нарушения у детей влияют на формирование личности ребенка, а также на нормальное протекание его психических процессов [5; 8]

Не выявленные детские страхи могут серьезно мешать учебному процессу, в особенности это относится к учебным страхам; страхи могут нарушать детско-родительские отношения, а также отрицательно сказываться на его социальной активности и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми [9; 12]. Изменения, произошедшие в эмоциональной сфере детей, связанные, в частности, с резким увеличением количества факторов страха, с одной

as a necessary personal and professional qualities in their professional activities. As part of the psycho-pedagogy, pedagogical optimism is a phenomenon of the human person, his soul, consciousness and behavior.

Keywords: optimism, optimism teaching, teacher, personality.

Введение. Известно, что умение педагога раскрыть творческий потенциал воспитанника, поддержать его стремление в профессиональной самореализации и самовыражении добрым словом, участием и вниманием, является подлинным искусствами и проявлением педагогического мастерства, которым должен овладеть и педагог, и педагог-психолог, в особенности. Проявление со стороны педагога чуткого отношения к ученику позволяет обучаемому поверить в собственные силы, умножая не только морально-нравственное, но и физическое здоровье. В.А. Сухомлинский в работе «Сто советов учителю» отмечал, что «оптимизм, вера в человека – это неисчерпаемый источник творческой энергии, нервных сил, здоровья воспитателя и воспитанника». [9; С. 20]. В отношениях между педагогом и воспитанником оптимизм формирует доброжелательность, искренность, исключает подозрительность, создавая психологический комфорт, атмосферу общения и взаимопонимания. Для понимания того, как, какими способами и формами необходимо формировать педагогический оптимизм у будущего педагога, как профессионально-личностного качества, важно разобраться с этимологией и происхождением самого термина «оптимизм» в культурно-философской и психолого-педагогической литературе.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение педагогического оптимизма как культурно-философской проблемы.

Изложение основного материала статьи. Тема оптимизма не нова в философской литературе с XVIII века, когда Г. Лейбниц ввел термин «оптимизм» для обозначения определенного способа мышления личности, для которого оптимизм представляет собой с позиции рациональности, суть которого в том, что добро всегда побеждает зло, а зло – лишь ступенька к добру. Сам термин «оптимизм» происходит от от латинского слова «optimus» - лучший, умонастроение, придающее основное значение лучшим перспективам в любой человеческой ситуации и вере в победу добра над злом; это один из двух основных видов восприятия мира, выражающий позитивное, доверительное отношение к нему; противостоит пессимизму. В обыденном понимании — это склонность видеть и подчеркивать во всех жизненных событиях положительные стороны, не впадать в уныние из-за неурядиц, верить в успех, в счастливый исход любого начинания и конечное благополучие». [10; С. 211]. Очень близко к данному пониманию слова «оптимизм» подошел словарь С.И.Ожегова, где оптимизм – это «бодрое и жизнерадостное мироощущение, при котором человек во всем видит светлые стороны, верит в будущее, в успех, в то, что в мире господствует положительное начало, добро» [6; С. 457].

XX-ый век, век глобальных открытий (Топ 25 великих научных открытий) кардинально изменил образ жизни человека и окружающий нас мир. Однако, наряду с качественной технологизацией, продемонстрировал, что на высших стадиях развития человечества негативные явления становится все более негативно изощренными, увеличиваясь в своем количестве, что ученые не в состоянии часто убедительно обосновать и объяснить происходящие процессы,

катастрофы социальными, научными или историческими фактами. Из чего следует, что оптимизм, как состояние души, представляет собой ее определенный выбор личности на лучший исход, вопреки возникающим негативным фактам, явлениям, природным катастрофам, как очень нужный и важный факт для преодоления и изменения жизненного русла в лучшую сторону.

Главные вопросы оптимизма в философской науке: как быть в ситуации, если зло в мире прибывает, а не убывает; как относиться к утрате человеком духовно-нравственных ценностей - веры, любви, надежды, общей несостоятельности человеческого рода и почему природные и социальные катастрофы сводят на нет все научно-технологические и интеллектуальные усилия человека для создания счастливой и достойной жизни. Человеческий оптимизм, как восприятие окружающего мира и жизни с позитивной стороны, говорит о том, что люди-оптимисты чаще склонны верить в себя, в свои силы, надеяться на себя и других людей, способны верить лучшее будущее, противоположным понятием которого является пессимизм. Пессимистический настрой, напротив, характеризуется верой человека в то, что мир находится под влиянием всеобщего зла, выбраться из которого не представляется возможным, поэтому пессимист не ожидает от жизни ничего хорошего.

Проблемы оптимизма и пессимизма являются проблемами исследования целого ряда социальных наук (философия, история, культурология, социология, педагогика, психология), но до сих пор они получили законченного дефинициального определения: были определены подходы к пониманию «оптимизм-пессимизм», принадлежащих к разным научным школам в философии, социологии, психологии; сделаны высказывания, проанализированы мнения, суждения, концепции, где содержится попытка осмыслить явления и процессы, протекающие в мире человеческой реальности. Так, в философии рационализма, авторами которого являются древнегреческие ученые (Ксенофонт, Платон, Аристотель, Эпикур и др.), оптимизм человека рассматривается в позитивном мышлении, которое регулирует все функции человеческой души. Известный исследователь древнегреческой философии О.С. Новицкий отмечает, что «для древнегреческой мифологии и выросшей из нее античной философии в основном характерен оптимизм статического типа. Например, у древних германских народов «весь сверхъестественный мир народной фантазии как бы распадается на две части: с одной стороны — злые, разрушительные силы природы, враждебные человеку, а с другой — благодетельные людям силы... Вселенная произошла в результате борьбы сил света и мрака… светлые боги во главе с Одином победили...». [5; С. 207]. О.С. Новицкому вторит другой философ А.О. Маковельский, который в книге «Древнегреческие атомисты» говорит о том, что «для пифагорейцев характерен оптимистический взгляд на жизнь и явления, на учение о природе, поскольку в основу всех мировых вещей пифагорейцами были положены два антагонистических начала. И чтобы объяснить гармонический характер вселенной важно было третье понимание, которое приводило бы их к единению и гармонии – это мировая душа, поэтому в мире, хотя и существует зло, но все по возможности направляется к добру…». [4; С. 100]. Вышеизложенные размышления позволяют сделать вывод, что уже с древних времен человеческого развития был уже отмечен противоречивый характер окружающего мира и вселенной. В начале становления общественного

Автор выражает благодарность студенткам Института специальной педагогики и психологии Шурна А.В., Мухиной О.А., Федишиной С.И. за совместную работу и помощь в сборе и первичной обработке материала.

Литература:

1. Зарецкий В. К., Чупрова М.А. Особенности интерперсональных отношений и эмоционального развития детей-сирот, имевших и не имевших опыт общения с матерью // Материалы международной конференции «Опыт создания и развития эффективных видов поддержки детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа в период жизнеустройства», 3—4 февраля 2008 г, М., 2008, с. 77

2. Кожевникова О. А. Специфика социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Модели сопровождения семьи и детства. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии в образовании», 20–21 ноября 2008, Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009

3. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2008.

4. Прихожан А.М. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: Просвещение, 1991.

5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000.

6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. №3. 2009. - http://psyjournals.ru/psyedu/2009/n3/22734.shtml (30.12.2012)

7. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: Учебное пособие. СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 2005.

8. Шульга, Т. Н., Олиференко, Л. Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки М., 1997.

Психология

УДК: 159.9.01(075.8)

кандидат медицинских наук, доцент Земляных Марина Веанировна
Санкт-Петербургский Институт специальной
педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Изотова Маргарита Хаджумаровна
Санкт-Петербургский Институт специальной
педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

СОДЕРЖАНИЕ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ДЕТСКИЙ ДОМАХ

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержанию страхов младших школьников, проживающих в детском доме и из сверстников, проживающих в семье. Сходство в объектах страха обусловлено возрастными особенностями, влиянием средств массовой информации, мультипликационной и кинематографической продукции. Общим для участников обеих групп стало переживание страхов темноты и смерти, людей.

В контрольной группе испытуемых чаще всего встречался страх перед неопределённостью будущего (21 ребёнок). Далее отмечались страх одиночества (14 детей), страх темноты (12 детей), страх смерти (12 детей), страх боли /обиды (9), страх злых собак (4), смертельной болезни (4) и укуса дикого животного (3). В устных описаниях картинок у детей основной группы чаще, чем у детей контрольной группы звучала тема одиночества, беззащитности: «Медвежатам страшно, их мама ушла», «Зайчик не хочет один сидеть в темноте». У детей контрольной группы чаще звучала тема неопределённого будущего - «Медвежата боятся, они не знают, что будет, не знают, где все», «Щенок боится, ему страшно, он не знает, что сейчас будет».

Сравнительный анализ результатов исследования депрессивных проявлений детей по опроснику CDI Марии Ковакс.

Среднегрупповой показатель в основной группе выше (10,12), чем в контрольной группе (8,2) при $p \leq 0{,}05$. Однако оба показателя ниже критического значения по опроснику и, соответственно, не свидетельствуют о наличии депрессии у исследуемых детей обеих групп.

Обсуждение результатов.

Основными реакциями детей на ситуацию лишения родительской опёки, согласно результатам данного исследования, являются тревожно-фобические.

Большинство детей основной группы при беседе отмечали , что родители злоупотребляли алкоголем, использовали физические наказания, но в то же время в структуре страха одиночества у них часто присутствовала боязнь остаться одним без родителей. Ряд детей основной группы жаловались на нарушения сна, ночные страхи и сновидения, в содержании которых имели место сцены, где ребёнок видел себя потерявшимся, одиноким , потерявшим мать и т.п. , эти же проявления, причём с большей частотой, отмечались у детей длительно пребывающих в интернатных учреждениях.

Исследования также выявили преобладание следующих эмоциональных проявлений и реакций у детей основной группы: средний уровень тревожности с переживаниями за собственную безопасность и безопасность матери (которая во многих случаях лишена родительских прав), страхи одиночества, смерти, медицинских манипуляций. У детей , длительно пребывающих в детских учреждениях выражены страхи темноты, одиночества, отчётливо выражен страх будущего. В обеих группах представлены школьные страхи.

Таким образом, многие переживания отражают сохранение привязанности к родителям, даже если проживание с ними сопровождалось как материальным, так и психологическим неблагополучием. Можно предполагать, что травма, перенесенная детьми, носит двойной и противоречивый характер, и влечёт за собой – с одной стороны – страх перед родителями, которые злоупотребляют алкоголем, наркотиками, могут наказывать, а с другой стороны – страх их потерять. Потребность в безопасности не представляется удовлетворённой, что подтверждается характером выявленных страхов. Страх перед неопределённостью будущего нарастает с годами, проведёнными ребёнком в детском доме.

Подобные переживания являются факторами, усиливающими риск формирования невротических и поведенческих расстройств. Они должны быть учтены при формировании программ психосоциальной реабилитации и адаптации детей-социальных сирот к новым условиям.

сознания «стихийный» оптимизм оформлялся в мифологические произведения, но поскольку из античной философии вышли почти все типы мировоззрения, то греческая философия не может быть однозначно определена как только жизнерадостная, оптимистическая или как только пессимистическая.

Проблемы оптимизма-пессимизма достаточно подробно были проанализированы в отечественной социальной философии, среди которых работы А.Р. Геворкяна, О.Г. Дробницкого, В.М. Михеева, Б.Д. Парыгина, С.И. Попова, Е.М. Решетниковой и др., где были представлены структурные компоненты изучаемых феноменов: эмоции и чувства личности, ее настроение и самочувствие, мировоззрение и оценочность оптимизма. В ценностном плане достаточно широко представлены исследования отечественных ученых - П.Г. Гайденко, С.С. Гусева, А.Я. Гуревича, Г.М. Гака, Ю.Н. Давыдова, А.И. Данилова, Е.М. Жукова, Б.Г. Кузнецова, И.С. Кона, В.Н. Лавриненко, Н.Б. Маньковской, Л.Н. Москвичева, В.М. Межуева, А.В. Полетаева, Е.Б. Рашковского, И.М. Савельевой, Н.М. Романенко, Г.Л. Тульчинского, Б.А. Успенского и др. Значительное воздействие на исследование проблемы оптимизм-пессимизм оказала зарубежная философия, авторы которой активно исследуют социальный оптимизм и пессимизм в рамках выборной компании при изучении электората - это социальные философы Ш. Бюлер, М. Зелигман, А.Швейцер, Э.Шпрангер, К. Маннгейм, Т. Парсонс, Э. Хартшорн, К. Кенстоун, М.Х. Титма и др. Социально-философский подход к исследованию термина «социальный оптимизм» дает понимание о том, что именно социально-философские рамки позволяют выделить те всеобщие тенденции, которые проявляются в поведении каждой отдельной личности. Отталкиваясь от данного понимания социально-философского подхода Ш.Х. Боташева в докторском философском исследовании пришла к выводу о том, что «типологии поддаются лишь устойчивые компоненты социального оптимизма: уверенность, вера, убежденность, надежда, ценностные ориентации, общая направленность. Взаимодействие социального оптимизма с социальным бытием приводит к организации основных типов мотивационной направленности индивида - его оптимизма или пессимизма» [3; С. 3].

Каждое философское исследование пыталось сфокусироваться на поиске механизмов проявления оптимизма как специфического свойства личности, определяющего его соответствующее поведение, положение в мире и ее роль в нем, движущие силы поведения и т.д. Однако в одних философских школах человеку отводится пассивная роль, где он просто руководствуется определенным фиксированным строем ценностей; в других работах человек достаточно активен, то есть в одних теориях в качестве движущих сил поведения человека представлены сознательные элементы, в других, напротив, иррациональные. Среди иррациональных состояний человека - воля, совесть, любовь, вера, надежда, раскаяние. Философы внесли большой вклад в формирование представления о движущих силах оптимистичного и пессимистичного поведения и деятельности человека, но многие ученые за разъяснением обращались к культурологическим и психологическим основам оптимизма-пессимизма для получения ответов на вопросы, связанные с человеком, его поведением. Оптимизм как философское учение декларирует возможность познания всей сущности и содержания явлений, предметов, процессов окружающего мира и действительности. Доктор философских наук, Ш.Х. Боташева отмечает, что «оптимизм, так и пессимизм содержат в себе не

только позитивные, но и негативные аспекты. Особенно отчетливо это проявляется там, где в процессе формирования общественного мнения не всегда своевременно извлекаются уроки из нашей не столь отдаленной истории и не делаются соответствующие выводы для ближайшей и более отдаленной перспективы с учетом конкретных реалий социально-экономического и внешнеполитического состояния российского общества. Следствием дезориентации социальной деятельности людей являются не только поведенческие конфликты, но и масштабные общественные потрясения. Реальный вред для общества наносит пессимизм, утрата перспективы глубочайшее безверие, скепсис, духовная разочарованность [3; С. 3].

Оптимизм, как феномен культуры, всегда выступал в качестве основы многих культурологических направлений, «очеловечивал», сопровождал творческую деятельность человека. Культура и культурологи всегда обращали внимание на развитие и формирование оптимизма у человека, его самообладания, выдержки, упорства, мужества - всех личностных волевых качеств. Между тем, культуролог Е.В. Абоносимова отмечает, что «современные процессы глобализации породили такую социокультурную ситуацию, в которой традиционные культурные ценности явно не поспевают за ее развитием» [1; С. 67]. В силу данного понимания, духовная составляющая человека, его душевные переживания претерпевают изменения, в рамках которых все чаще «звучат» пессимистические нотки, чувства и настроения. Превалирование пессимистических основ и настроений в обществе над оптимистическими приводит к определенному дисбалансу и психологической стабильности личности и общества в целом. История человечества и философская мысль доказала, что качественное позитивное развитие общества возможно только при случае, если в основу деятельности личности будут заложены принципы оптимизма как эмоционально-позитивного базиса культуры, что делает необходимым изучение оптимизма и в рамках культурологического знания, где личность рассматривается как совокупный субъект культурной деятельности. Отмечая роль педагога в воспитании у студентов оптимистического настроя на жизнь, на овладение будущей профессией нельзя недооценивать тот факт, что изначально, задолго до вуза оптимистические качества, веру в собственные силы у воспитанников формирует институт семьи. Н.М. Романенко пишет, что в хорошей, дружной, заботливой семье не может вырасти человек-пессимист, где сами родители собственным примером демонстрируют доброту, веру, жизнерадостность, уверенность в собственных силах и силах своего ребенка, надежду в успешный исход намеченных жизненных планов и их реализацию» [7; С. 88-89]. Оптимистический настрой, личностные установки, мировоззрение выступают как продуктивная основа любой культуротворческой деятельности, позволяют осуществлять поиск нравственных идеалов и ценностей человека. Н.М. Солончук в диссертации «Воспитание эстетической культуры у подростков во внешкольной работе» отмечает, что «вера человека в себя и поиск истины обеспечивают ему определенную жизненную гармонию и красоту, а красота дает ощущение счастья, уверенности в собственные жизненные силы. Именно уверенный, излучающий надежду и веру человек, выглядит счастливым и оптимистичным» [8; С. 99]. Понимание и осознание оптимизма, как позитивного компонента культуры, делает его предметом исследования духовных основ оптимизма, которые заключены в христианской

В контрольной группе 70 из 79 детей охотно беседовали о школе, друзьях, увлечениях и только 9 человек были недовольны интервьюированием, мотивируя это усталостью. На вопросы о родственниках или родителях практически все дети отвечали односложно, часто встречались фразы «мама пьёт», « вижусь с мамой редко», 32 ребёнка с теплом вспоминали о родственниках, чаще о бабушках.

Сравнительный анализ результаты исследования по методике Диагностика детских страхов А. И. Захарова

Максимально возможное количество страхов, согласно опросника А.И. Захарова равно 22, при этом самый большой результат был получен в экспериментальной группе – 15, этот показатель отмечался у 5 детей и 9 детей дали результаты по 12. Минимальное количество страхов обнаружено в контрольной группе – 1 (5 детей) и по 2 страха (14 детей). Среднее значение в контрольной группе составляет 4,6, а в экспериментальной – 7,5 ($p \leq 0,05$). В основной группе преобладают страхи врачей и медицинских процедур, страх животных и сказочных персонажей, а также социально-опосредованные страхи, такие как страх людей, одиночества , страх опоздания в школу, других детей, наказания. В основной группе так же часты «пространственный» страхи (высоты, воды, замкнутого пространства), а в контрольной группе преобладает страх кошмарных снов и темноты. Разница различий по этим признакам статистически достоверна ($p \leq 0,05$).

Кроме того, в обеих группах отмечена частая встречаемость страхов физического ущерба (транспорт, огонь, стихии, война, непонятные звуки) - этот показатель в обеих группах практически одинаков.

Сравнительный анализ результатов исследования уровня тревожности у детей вербально-проективной методикой «Неоконченные предложения» Филлипса (в модификации А. М. Прихожан).

В основной группе более всего дети испытывают тревогу по поводу своей безопасности (20 детей) и благополучия (19 детей), также почти у половины испытуемых первой группы объектом тревоги является собственная мать (12 детей). Помимо вышеперечисленного, тревогу вызывает пьянство родителей (12 детей), собственное будущее (11 детей) и школьная успеваемость (5 детей).

В контрольной группе на первое место выступила тревога о собственном благополучии (21 ребёнок), на втором и третьем местах тревога в отношении собственной безопасности (16 детей) и школьной успеваемости (16 детей). Реже встречается тревога в отношении матери и других близких родственников (12 детей), о собственном здоровье (7 детей) и о будущем (5 детей).

Средний показатель личностной тревожности в основной группе достоверно выше (10,46), чем в контрольной (13,2) при $p \leq 0,05$. Оба показателя отражают средний уровень личностной тревожности.

Сравнительный анализ результатов выявления объектов страхов у детей Тематическим Апперцептивным Тестом (ТАТ) Беллака

В основной группе на первое место по частоте выступили страхи темноты (18 детей), одиночества /брошенности /покинутости (16 детей) и боли /обиды /физической расправы (15 детей), смерти /убийства (7 детей), реже отмечены страхи злых собак (6 детей), крови (6 детей), неопределённости будущего (6 детей), огня (1 ребёнок), старшего брата и отца (1 ребёнок), маньяка (1 ребёнок), падения (1 ребёнок), привидения (1 ребёнок).

меньше 1 года, за период 2012-2015 г.г. Все дети имели нормальное интеллектуальное развитие, но у большинства детей были признаки социально-педагогической запущенности. Все исследуемые дети являлись социальными сиротами, т.е. имели одного или двух родителей. У 48 детей родители были лишены родительских прав, у 20 родители находились в местах заключения, у 11 детей родители страдали заболеваниями, которые затрудняли осуществление адекватного ухода за детьми и их содержания.

В качестве контрольной группы были выбраны дети, находящиеся в интернатных учреждениях более одного года в количестве 79 человек. Средняя продолжительность пребывания в интернате детей контрольной группы составила 3,5 лет.

Методы исследования.

Выбор методов исследования был обусловлен, в первую очередь, возрастом исследуемых детей, в связи с чем предпочтение в основном было отдано проективным методам исследования. Ниже перечислены используемые методы:

1. Диагностическая беседа, включающая в себя следующие блоки:
- Вопросы о школе (успеваемости, любимых предметах, учительнице).
- Вопросы о друзьях (школьных друзьях, приятелях во дворе, лучшем друге и взаимоотношениях со сверстниками).
- Вопросы о семье (в основной группе) (начиная с домашних животных плавно переходя к вопросам о братьях/сёстрах и далее и родителях).
- Вопросы об увлечениях (хобби, секциях, домашних занятиях и любимых играх – как завершающий этап беседы).

2. Методика диагностики детских страхов (А.И. Захаров, 1991)

3. Вербально- проективная методика «Неоконченные предложения» А. Филлипса (модификация Прихожан А.М., 2000), направлена на выявление тревожности у детей.

4. Тематический Аперцептивный Тест (детский вариант), адаптация Леонтьева Д.А., 2000.

5. Тест-опросник депрессии (CDI) М. Ковак (адаптация Земляных М.В. 2004, Воликова С.В., Калина О.Г., Холмогорова А.Б. 2011).

В качестве статистического метода был выбран сравнительный анализ с использованием параметрического t- критерия Стьюдента.

Результаты исследований.

Результаты беседы показали, что дети, недавно переведённые в интернатное учреждение зачастую говорят о трудностях в общении с новыми одноклассниками, сверстниками, предпочитают в разговоре о школе, новых друзьях давать односложные ответы. Две трети детей, недавно поступивших в детское учреждение в разговоре часто отмечают, что скучают по дому, родителям, при этом они могли упомянуть, что родители употребляли алкоголь, применяли физические наказания. Детьми нередко употреблялись фразы: «Если бы было можно повидаться с мамой», «Мне не хватает мамы», «Хорошо бы, чтобы мама пришла», «Переживаю за маму». Следует отметить, что приведённые высказывания принадлежат детям, матери которых были лишены родительских прав в связи с алкоголизмом и асоциальным образом жизни. 17 детей из 79 старательно избегали разговоров о возможном пьянстве родителей и физических наказаний с их стороны.

культурной традиции, изучение которых помогут стать основой для восстановления оптимизма в структуре системы духовных ценностей современной личности. Поэтому оптимизм в культуре, как интегрированное свойство личности, затрагивает все сферы социального и личностного творчества. Большое число культурологических исследований, посвященных пессимизму-оптимизму, имеют отношение к 80-м – 90-м годам прошлого столетия. Категория «оптимизм» привлекала внимание ученых с незапамятных времен. В античной философии оптимистическая сущность мышления человека анализировалась Демократом, Сократом, Аристотелем, а также в творчестве философов-рационалистов – Р. Декарта, Б. Спинозы, И. Канта, Г. Гегеля, Г. Лейбница и др. В Философы-стоики – Сенека, Марк Аврелий - находили в оптимистическом мировоззрении человека различные побудительные моменты, внутренние и внешние факторы, вызывающие реакцию и стимулы к созидательной деятельности. Ученые Нового времени - Парацельс, Б. Телезио, Дж. Бруно, Б. Паскаль – связывали явление оптимизма с верой в светлое будущее, в прогресс человечества.

Оптимизм, как элемент культуры, представленный в работах ученых Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, С.С. Аверинцева, В. Библера, М.К. Мамардашвили, Л.Н. Когана, предстает как «специфическое культурно-антропологическое качество общества, которое формирует и устанавливает характер взаимоотношений между личностью и обществом, выделяет три важные сферы проявления оптимизма в культуре: социальный, нравственный и художественное творчество» [2; С. 99-100].

Выводы. Итак, осуществленный культурно-философский анализ продемонстрировал, что педагогический оптимизм педагога является целостным проявлением не только его педагогической культуры, но и является частью структуры его личности, который проявляется во всех сферах жизнедеятельности личности и является ее важной составляющей. Рассматривая в данной статье педагогический оптимизм, мы пришли к выводу, что он демонстрирует позитивное мировосприятие личности, позитивное отношение личности к себе и другим, чтобы затем использовать его как необходимое личностное и профессиональное качество в профессиональной деятельности. В рамках психолого-педагогической науки, педагогический оптимизм представляет собой явление человеческой личности, его души, сознания и поведения. Важно учитывать тот факт, что педагогический оптимизм личности носит не только социальный характер, но и выполняет различные функции, к числу которых можно отнести функции развития и регулирования, конструирования и созидания и т.д. Педагогический оптимизм, как мироощущение, представляет собой комплекс волевых психических качеств, обеспечивающий атмосферу жизнерадостности личности воспитанника, веру педагога в будущее своих учеников, их успех, склонность педагога во всем видеть хорошее.

Литература:

1. Абоносимова Е.В. Оптимизм как явление культуры: Дис. ... канд. филос. Наук. - Тамбов, 2004. - 171 с.

2. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. 3-е издание. - М.: Мысль, 2014. – 344 с.

3. Боташева Ш.Х.. Социальный оптимизм и пессимизм как философская антропогема: диссертация ... доктора философских наук - Ставрополь, 2002. - 301 с.

4. Маковельский А. О. Древнегреческие атомисты. Баку, 1946. - 122 с.
5. Новицкий О.С. Постепенное развитие древних философских учений. 4-е изд. Ч.2. Допол. и перераб. – СПб.: мысль, 2014. – 344 с.
6. Ожегов С.И., Щведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Романенко Н.М. Место и роль семьи в социокультурной реальности: учеб. пособие. - М.: Медиа-принт, 2010. - 110 с.
8. Солончук Н.М. Воспитание эстетической культуры у подростков во внешкольной работе: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Академия педагогических наук СССР. – М., 1990. – 230 с.
9. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. — К: Радянська школа,1984. — 254 с.
10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. - 445 с.

Педагогика

УДК 37.011.33

аспирант кафедры педагогики и психологии Асаева Алла Ревазовна
Северо-Осетинский государственный университет
имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам эстетического воспитания личности через призму художественной и нравственно-эстетической культуры. В ней изучаются и анализируются способы воспитания творческой молодежи, способствующие не только их духовному развитию, но и художественному образованию и профессиональному самоопределению. Искусство и образование – это те сферы человеческого существования, каждая из которых призвана удерживать, воссоздавать и излучать богатство ценностно-смыслового мира, приобщая человека к высшей мудрости разума и непреходящим истинам бытия.

Ключевые слова: художественная нравственно-эстетическая и культура; единство эстетических знаний; чувств, навыков и норм деятельности.

Annotation. The article is devoted to the problems of aesthetic education of the person through the prism of artistic and moral and aesthetic culture. It examines and analyzes the creative youth education methods, contributing not only to their spiritual development, and arts education and professional self-determination. Art and education - these are the spheres of human existence, each of which is designed to hold, to recreate and to radiate the wealth of values and meaning of the world, attaching one to the supreme wisdom of the mind and the timeless truths of life.

Keywords: artistic, moral and aesthetic culture; the unity of aesthetic knowledge; feelings, skills and norms of activity.

состояния, затрудняет адаптацию к новым условиям и даже может привести к формированию невротических и поведенческих расстройств.

При переходе из семьи в интернатное учреждение ребёнок, даже если семья была неблагополучной, переживает, с одной стороны, нарушение привычных жизненных стереотипов, а с другой – необходимость приспособления к новым условиям жизни интерната, включая и психологические аспекты этой жизни. Ещё сложнее приходится детям, которые являются полными сиротами и их переживания дополняются переживаниями, связанными с потерей родителя (чаще матери) или родителей.

Серьёзными факторами, влияющими на процесс ранней адаптации в интернатном учреждении являются : изменение социального статуса ребёнка, необходимость ориентироваться на официально принятые нормативы, жёсткая регламентация организации жизни детей и подростков, ограничение личностного выбора, подавление самостоятельности и инициативности, и , связанные с этим, трудности проявления саморегуляции и самоконтроля, ограниченность контактов детей, их изолированность, отстранённость от реальной жизни, формирующие иждивенчество и боязнь внешнего мира, наличие у большинства воспитанников отклонений в состоянии здоровья и психического развития, дефицит индивидуального общения с близкими взрослыми и наличие чрезмерного опыта в некоторых вопросах, избыточного опыта, несоответствующего возрасту детей и подростков, и в силу этого неадекватно применяющегося, принудительный характер общения со сверстниками при отсутствии навыков, необходимость адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к эмоциональному напряжению, состоянию тревоги, усилению агрессии; скудный выбор образцов для подражания, усвоения социального поведения, что приводит к затруднениям в усвоении и воспроизведении опыта [8].

Ряд авторов [1,2,6,7] делают вывод о несформированности личности детей, воспитывающихся вне семьи. Как свидетельство этому: зависимость детей от ситуации, неумение опираться на своё мнение, реактивность, импульсивность, низкий творческий потенциал.

Другие исследователи отмечают высокий уровень внутренней напряжённости, тревожности, склонность к формированию фобий, желание получать помощь от окружающих у воспитанников сиротских учреждений [3,4,7].

Слабое владение коммуникативными навыками и наличие негативного предшествующего опыта общения являются нарушения чувства безопасности, формирования личностной тревожности, и , как следствие, препятствием для адекватного представления об окружающем мире и о способах взаимодействия со сверстниками и взрослыми [2,5,6,7].

Однако, большинство исследований последних лет, посвящено эмоционально- личностным особенностям детей, воспитывающихся вне семьи на протяжении достаточно длительного периода.

Предметом данного исследования явились депрессивные, тревожные и фобические проявления у детей, недавно лишённых родительской опеки и находящихся в ситуации адаптации к государственным детским учреждениям. Исследования проводились в центре медицинской и социальной реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей и ряде детских домов г. Санкт-Петербурга. Проанализированы данные, полученные в результате исследования 79 детей в возрасте от 6 до 10 лет, находящихся в учреждении

6. Хуторской А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. №2. С. 7-23.

7. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. http://минобрнауки.рф/документы/543

Психология

УДК: 159.9

кандидат медицинских наук, доцент Земляных Марина Веанировна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Изотова Маргарита Хаджумаровна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ ДЕТЕЙ НА СИТУАЦИЮ ЛИШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию переживаний детей , находящихся в кризисной ситуации недавнего лишения родительской опеки и адаптации к государственным детским учреждениям. Ведущими эмоциональными реакциями в этот период являются тревожно-фобические расстройства. Самыми выраженным оказались страх одиночества и нарушенное чувство безопасности, сочетающиеся с тревогой за родителей, в ряде случаев несмотря на объективную угрозу, исходящую от них в ситуациях их асоциальности. Одновременно у детей, длительно находящихся в интернатных учреждениях и выступивших в исследовании в качестве контрольной группы, выявлены тревога и страхи, связанные с неопределённостью будущего. Полученные данные могут быть полезными при формировании программ психосоциальной реабилитации и адаптации детей-социальных сирот к новым условиям.

Ключевые слова: дети, лишённые родительской опёки, эмоциональные реакции, страхи.

Annotation. The article present results of study of the experiences of children recently deprived of parental care and their adaptation to the state institutions. Leading emotional reactions during this period are anxiety and phobic disorders. The most pronounced were the fear of loneliness and disturbed sense of security, combined with concern for parents, in some cases, despite the objective threat from them in situation of their asocial behavior. At the same time, children who are in long-term institutionalized, and presented in the study as a control group revealed anxiety and fears associated with the uncertainty of the future. The data may be useful in the formation of psycho-social rehabilitation programs and social adaptation of orphans to the new conditions.

Keywords: children, deprived from parental care, emotional response, fears.

Введение. Вопросы воспитания и обустройства детей, чьи родители лишены родительских прав , являются чрезвычайно актуальными в современной России. Однако, только перевод ребёнка под опеку государства из неблагополучной семьи без учёта особенностей его психологического

Введение. Социально-экономические реформы, процессы мировой интеграции, глобализации и информатизации повлекли за собой существенные изменения во всех сферах социальной и культурной жизни общества. В современном мире становится все очевиднее, что ценность личности определяется культурой и духовно-творческим потенциалом. Кризисные явления культуры нового века могут быть преодолены, если культура, как способ существования и выражения человека, его самосозидания во взаимодействии с ценностями культуры, станет эпицентром человеческого бытия.

Изложение основного материала статьи. Социологи в последние годы фиксируют в своих исследованиях четко обозначившуюся тенденцию вытеснения эстетических потребностей, пишут о явно выраженной рекреационно-развлекательной направленности. Преимущественный интерес к развлекательной стороне в искусстве сопровождается поверхностным восприятием, непониманием условности и специфики образного языка искусства. Ведь именно молодежи, по мнению многих исследователей (М.И. Бекоева, В.П. Рубаева) [5], предстоит преумножать все то, что создано в культуре по настоящему ценного предшествующими поколениями. Однако без усвоения этого наследия молодыми людьми вряд ли можем надеяться на их конструктивный вклад в развитие и совершенствование культурно-художественного потенциала страны. На этом фоне эстетическое и художественное воспитание должно осознаваться отнюдь не как роскошь, как выдумка отдельных интеллигентов, но как настоятельная необходимость, как обязательное условие духовного прогресса общества.

В процессе эстетического воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию. Художественная культура личности, по справедливому замечанию Г.А. Петровой, выступает важным фактором организации и самого процесса материально преобразующей деятельности, всей трудовой практики [4, с. 87]. Ее нацеленность на творчество, на достижение художественно-образной выразительности создаваемых предметов, на искусность и мастерство позволяла в прошлом лучшим представителям ремесленного труда создавать подлинные шедевры (А.М. Новиков), не уступающие по своим художественным достоинствам прекрасным произведениям высокого искусства [3]. Именно данное обстоятельство чрезвычайно актуализирует проблему эстетического воспитания через формирование художественной культуры личности, создания для этого благоприятных условий.

Изучение и анализ исследований проблемы эстетического воспитания личности через призму художественной и нравственно-эстетической культуры (А.М. Новиков [3, с. 312], Т.Д. Суслова [7, с. 38-45], О.В. Суходольская-Кулешова [8], Т.В. Челышева [11] и др.) позволяет определить эстетическую культуру личности как определенный уровень ее потенциала, целенаправленности эмоционально-чувственным переживанием и духовным наслаждением, радостью от всех видов жизнедеятельности, требующих от человека повышенной творческой активности. С уровнем эстетического развития личности, ее способностью откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связывают прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности, самые результативные проявления творческой энергии и

инициативы людей, наглядно представленные в разнообразных достижениях мировой культуры.

Как разновидность культуры и общества (Т.Д. Суслова) художественная культура включает в себя функционирование специализированного художественного творчества – искусства; народно-художественную культуру; массовую культуру – профессиональное и коммерциализированное художественное творчество для больших масс людей и потребление его продукта на основе спроса-предложения; элитарную художественную культуру; художественные субкультуры регионов, профессиональных объединений, молодежи и т.п.; художественно-эстетические стороны экономической, политической, правовой и других видов деятельности [7, с. 38-45].

Применительно к нашей работе сказанное обусловливает необходимость введения в содержание эстетического и художественного образования молодежи сведений об основах художественной эстетики не только национальной культуры. В связи с этим художественное образование рассматривается как средство формирования эстетических качеств личности через национальную и мировую культуру. С одной стороны, изучение и воспроизведение элементов собственной национальной художественной культуры учащимися является фундаментом для творческой интерпретации в художественных работах, с другой стороны, этот процесс способствует формированию интереса к другим национальным художественным культурам.

При таком подходе обеспечивается личная причастность к культуре народа, национальная идентификация получает индивидуальную окраску, создаются условия для равноправного диалога культур и вовлечения личности в цивилизационные процессы. Без развитой способности к эстетическому чувствованию, переживанию человечество вряд ли смогло бы реализовать себя в столь разносторонне богатом и прекрасном мире «второй природы» [2].

Эстетическая культура общества конкретизируется и персонализируется, прежде всего, в эстетической культуре личности. Она представляет собой совокупность и меру развитости эстетического сознания и мировоззрения, эстетического вкуса, полноту и последовательность их проявления в поведении, общении и деятельности личности. Иначе говоря, эстетическая культура личности означает единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения. Своеобразный качественно-количественный сплав этих составляющих в духовной структуре человека выражает степень освоения эстетической культуры общества личностью, одновременно определяя также и уровень возможной творческой самоотдачи [1, с. 59].

Искусство появилось для решения специфических задач по освоению и преобразованию мира и является непременным компонентом цивилизации на всем протяжении ее существования и развития [6]. В условиях цивилизации общество оказывается все более заинтересованным в специфических способах выражения и закрепления общественного интереса и достаточно тонких средствах решения социальных противоречий. Из этой потребности на почве недейственного уже мифологического синкретизма и возникает искусство как высокоспециализированная форма такого воздействия.

Художественное образование выполняет особую роль в сохранении и развитии культурных традиций, в процессе самоидентификации и интеграции личности в национальную (С.Л. Рубинштейн) общероссийскую и мировую культуру [6]. Рождается иная образовательная ситуация, обусловливающая

1 - «Человек активен и способен выбирать. Свобода воли – основа развития» - «Свобода воли – иллюзия. У человека не всегда есть возможность выбора»;

2 – «Без Учителя невозможно найти Путь и пройти его. Для развития необходима Школа» - «Учитель не обязателен, более того, он может быть помехой на Пути. Школа это тупик»,

10-11 класс:

1 – «Главный девиз: "Профессионализм и Мастерство" – «Главный девиз: "Любовь, Безумие, Жажда";

2 – «Существует жизнь после смерти» - «Никакой жизни после смерти быть не может».

В начале тренингового занятия учащихся необходимо ознакомить с некоторыми общими положениями организации спора: 1) бесполезно искать "золотую середину" между первой и второй частями каждого тезиса, а также пытаться их объединять; 2) бессмысленны компромиссы "и то и другое верно, смотря с какой стороны смотреть"; 3) не следует принимать одну и отвергать другую часть любого тезиса; 4) по ходу обсуждения спорщики могут прийти к какому-либо важному для себя выводу, не следует опасаться возникших новых ощущений; 5) необходимо помнить, что один из лучших аргументом в споре - искренность, глубина переживаний.

Тренинговое занятие так же может решать и диагностические задачи (с привлечением экспертов, оценивающих уровень аргументации выступлений).

Выводы. Подводя итоги наших размышлений, важно подчеркнуть что, каждый год обучения – этап в реализации развивающих задач образования, достижении метапредметных результатов. Ресурсами для решения задач развития (и диагностики) метапредметных УУД могут являться не только урочные формы работы, но и внеурочные (например, классный час). Конструктивно организованное психолого-педагогическое сотрудничество позволяет настроить образовательный процесс на поэтапное решение задач, связанных с формированием УУД: осознанной работы с универсальным способом - последовательностью конкретных действий, тренировки в применении универсального способа, создания предпосылок для дальнейшего применения учащимися конкретного умения в урочной и внеурочной деятельности.

Заметим, что представленные разработки классных часов демонстрируют так же возможности учета в логике формирования УУД специфического ценностно-смыслового содержания кадетского образования.

Литература:

1. Аристотель. Топика. Соч.: в 4-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. С. 347-530.
2. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – М.: Литература, 1988. 1392 с.
3. Битянова М.Р. Новое слово и новое дело. О Федеральных государственных образовательный стандартах //Классное руководство и воспитание школьников. 2012. №10. С. 4-7.
4. Зверева И.И. Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования // Психологическая наука и образование PSUEDU.ru. 2015. №2. С. 59-71.
5. Теплицкая А.Г. Сильный аргумент. Развитие универсальных учебных действий //Классное руководство и воспитание школьников. 2012. №10. С. 15-17.

точки зрения плакаты с этапами аргументации и принципами аргументации можно оставить висеть в классе для того, чтобы обращаться к ней при необходимости аргументировать свою точку зрения.

По завершению работы, связанной с письменной аргументацией, каждая группа в течение 3-х минут представляет результаты обсуждения в устной форме.

4 этап. Создание предпосылок для дальнейшего применения умения: анализ аргументов, оценка экспертов, рефлексия.

Эксперты оценивают уровень аргументации выступлений, используя оценочный лист (на каждую группу – отдельный лист) (рис. 1), учитывая, что за соблюдение каждого критерия команде следует начислять по одному баллу.

Критерии аргументации	*Балльная оценка*
Названа тема обсуждения	1
Обозначена цель обсуждения	1
Высказана собственная точка зрения	1
Собственная точка зрения конкретизирована фактами и /или примерами	1
Соблюдены принципы аргументации и доказательства: - закон тождества	1
- закон непротиворечия	1
- закон исключенного третьего	1
Сделан вывод	1
Итоговый балл	

Рис. 1. Бланк экспертов

Примечание: максимальное количество баллов – 8.

Окончательный выбор по итогам заслушивания аргументов в защиту каждого качества необходимо сделать всему классу (в том числе и экспертам), разделив свой голос в пользу двух из представленных качеств (подняв одновременно две цифры из веера цифр, соответствующие номеру команд). Психолог ведет подсчет, какое из качеств набрало наибольшее количество голосов. Эксперты озвучивают оценку работы каждой группы. Учащиеся обмениваются впечатлениями, дают рефлексию проделанной работы.

Одной из форм работы по развитию (диагностике) универсального учебного действия – аргументации своей точки зрения в 6-11-х классах может служить тренинговое занятие «Спор». Развивающей стороной занятия является развитие умения отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее. Ведущий предлагает участникам тренинга для обсуждения пары противоположных по смыслу высказываний, имеющих мировоззренческий характер, например:

6-7 класс:

1 - "Мир беспощаден и несправедлив" - "Мир совершенен и безупречен";

2 - «Необходимо постоянно работать над собой и меняться» - «Развитие происходит само собой, часто независимо от нас»,

8-9 класс:

перестройку системы педагогического и художественного образования в связи с объективной потребностью общества в личности, способной к художественно-творческому освоению мира, нацеленной на развитие способностей к созданию художественных ценностей и владеющей художественной культурой.

Знакомство с обширной научной и методической литературой по теме (Г.А. Петрова, Т.Д. Суслова и др.), учет собственной многолетней преподавательской практики показывает необходимость и плодотворность эстетического воспитания творческой молодежи в вузах, при котором осуществляется приобщение студентов к миру общечеловеческих и национальных ценностей через собственное творчество. В ходе такой работы осознаешь, что без искусства нет полноценного воспитания личности, что изобразительное искусство воспитывает богатейшие формы образного воображения, которое служит глубинной психологической основой всех форм мышления. В подтверждение приведенных положений можно привести высокие результаты государственной аттестации выпускников факультета искусств, кафедры изобразительного искусства, которые подтверждают, что уровень знаний и художественного мастерства соответствуют высоким учебным показателям.

Наша опытно-экспериментальная работа на базе Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова показала плодотворность процесса художественного и эстетического воспитания студентов как системы мер, обеспечивающей формирование личности, сочетающей в себе целостность творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

В начале первого этапа осуществлялся констатирующий эксперимент, в ходе которого было проведено анкетирование и тестирование студентов, показавшее исходный уровень развития у них эстетической эмпатии. В конце формирующего эксперимента было проведено повторное анкетирование и тестирование, подтвердившее наши предположения о том, что предложенная методика организации и проведения занятий оказала существенное влияние на развитие уровня эстетического осознания учащихся, что было выявлено посредством проведения соответствующих измерительных методик, предполагавших градацию уровня эмпатии у учащихся на низкий, удовлетворительный и высокий. В основу такого деления был заложен ряд критериев (степень эмоциональной экспрессии ответа и сложности эмоционального пространства, оригинальность интерпретации, адекватность определения основной эмоциональной модальности и др.).

При разработке приемов, рекомендаций и методов педагогической работы, включающих в себя эстетическое воспитание и художественную деятельность в вузе, которая способствует активизации самосознания студентов, формированию их активной социальной позиции, основанной на гуманистических ценностях; гармонизирует эмоционально-коммуникативную сферу и снижает остроту реагирования на стрессовые ситуации, то есть оптимизирует поведение студента и расширяет его возможности для общения в совместной деятельности с коллективом.

Для воспитания высококультурного нравственно сформированного студента нужно, чтобы вся система эстетического воспитания была единой и объединяла все учебные дисциплины, всю общественную жизнь студента, где

каждый учебный предмет, каждый вид деятельности внес свой вклад в формирование эстетической культуры личности.

Актуальная проблема эстетического воспитания учащейся молодёжи нашего региона посредством приобщения к национально-художественной культуре требует разработки дидактических условий, основанных на постижении самобытных особенностей наследия отечественной художественной культуры и изучению национального, материального и духовного наследия, воплощающего в себе философию мировосприятия народов и занимающего важное место в эстетическом освоении как отечественной, так и мировой культуры.

Художественно-педагогическое образование и эстетическое воспитание студентов средствами изобразительного искусства и художественной культуры будет наиболее эффективным, если:

- всесторонне изучить и использовать творческое наследие мастеров изобразительного искусства и других объектов художественной культуры, в частности творчество осетинских художников (таких, как: А.В.Джанаев, М.С. Туганов и др.)

- использовать в образовательно-воспитательном процессе основные виды и жанры профессионального изобразительного искусства, изучить объекты художественной культуры республики, (в частности исторические памятники архитектуры РСО-Алании и т.д.);

- раскрыть художественно-эстетическую значимость произведений изобразительного искусства и объектов художественной культуры (посетив запасники Владикавказского художественного музея им. М.С.Туганова, где хранится более пяти тысяч уникальных по своей значимости творческих работ) как средства эстетического воспитания студентов;

- использовать образовательно-инновационные технологии и внедрить в учебно-воспитательный процесс дифференцированные формы и методы художественного образования и эстетического воспитания молодёжи средствами изобразительного искусства: (использование инновационных технологий на лекциях по курсу «История изобразительного искусства»; просмотр фильмов о художниках в Доме кино г. Владикавказа и т.д.);

- раскрыть художественно-эстетическую значимость произведений изобразительного искусства русской и мировой художественной культуры (поездка на ознакомительную практику в Санкт-Петербург; посещение: Эрмитажа, Русского музея, Этнографического музея, Музея народов мира, дворцового комплекса Петродворца, Санкт-Петербургского ин. живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е.Репина, Художественно-промышленной Академии им. А.Л. Штиглица и т.д.).

Выводы. Таким образом, обобщая свой педагогический опыт и говоря о роли формирования у молодежи художественной культуры в процессе эстетического воспитания, надо помнить, что эстетико-воспитательный эффект в полной мере ощутим в неразрывном сочетании с другими направлениями воспитания. Главный показатель эстетической воспитанности человека – его самостоятельные творческие личностные действия, их гуманный характер, благородный тип поведения, манеры и внешний облик, сообразованные с высоким вкусом, креативностью и пробуждением в человеке художника, развитием потребности и способности к творческому восприятию мира и искусства, к творческому характеру деятельности.

наиболее точно характеризующие их класс. Каждый ученик должен самостоятельно сделать выбор, подняв по команде соответствующую цифру из веера цифр. Ведущий, осуществив подсчет, озвучивает основные качества, получившие одобрение со стороны большинства учащихся класса.

С целью анализа того, насколько часто ценности, релевантные содержанию кадетского образования, заложенные в определении качеств класса, используются учащимися кадетских классов при назывании отличительных качеств класса в сравнении с учащимися общеобразовательных классов (при проведении мероприятий на классную параллель, например, «Самый классный класс») возможен вариант выбора учащимися качеств класса из ряда предложенных ведущим. В таком случае, перечень предлагаемых учащимся для выбора качеств класса следует наполнить наряду с нейтральными (веселый /класс/, /класс/ обладающий чувством юмора и т.п.) качествами, в определении которых заложены ценности релевантные содержанию кадетского образования (ответственный /класс/, исполнительный /класс/, аккуратный /класс/, дружный /класс/ и др.). Заметим, что по результатам экспертной оценки в число ценностей, релевантных содержанию кадетского образования, входят: «из группы терминальных - здоровье (физическое и психическое), активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений), наличие хороших и верных друзей, счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), счастливая семейная жизнь; из группы инструментальных - исполнительность (дисциплинированность), ответственность (чувство долга, умение держать свое слово), твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями), самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах), рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)» [4, с. 64].

Учащимся, выбравшим определенное качество, необходимо аргументировать, почему именно оно является отличительной особенностью их класса. Таким образом, организуется работа в 3-х/4-х рабочих группах. Оставшиеся ученики (те, кто выбрал другие качества) становятся экспертами (вместе с психологом), задача которых – оценивать результаты работы групп с точки зрения верного применения аргументации.

На этапе формирования универсального учебного действия - аргументации своей точки зрения мы, разделяя точку зрения специалистов Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», считаем целесообразным для закрепления учащимися этапов и принципов аргументации использование варианта сочетания и письменной и устной аргументации своей точки зрения. В рамках решения задачи, касающейся письменной аргументации учащимися своей точки зрения, А. Теплицкой предложен специальный бланк [5, с. 16], содержащий вопросительные предложения и высказывания, с которых стоит начинать ответ на каждый из вопросов. Альтернативным вариантом «подсказки» для учащихся последовательности письменной аргументации своей точки зрения считаем опору на этапы аргументации и указанием прописать на каждый этап по 1-3 предложения. Заметим, что на этапе формирования УУД – аргументации своей

- доказательство через наведение, под которым Аристотель понимает индуктивные рассуждения: «Наведение же есть восхождение от единичного к общему [1, с. 362],

- аподейктическое доказательство – единственно строго научное, поскольку оно исходит из достоверных начал и ведется по строго логическим мыслительным формам – силлогизмам. Приведем лишь для примера схему первой фигуры силлогизма:

Если А присуще всякому Б
и Б присуще всякому В,
то А присуще всякому В.

После знакомства учащихся с правилами аргументации ведущий акцентирует внимание учащихся на необходимости их соблюдения на всех этапах аргументации:

1. Обозначение темы выступления.
2. Обозначение цели выступления.
3. Высказывание собственной точки зрения по заявленной теме.
4. Конкретизация собственной точки зрения доводами и примерами.
5. Формулирование вывода, итога выступления.

Так, например, формулируя вывод, итог выступления необходимо помнить о том, что он связан с целью обсуждения, которая, в свою очередь, соотносится с темой выступления; при этом и тема и цель и вывод не должны противоречить закону тождества, т.е. при их формулировании необходимо «мыслить каждый раз что-нибудь одно». Или на этапах высказывания собственной точки зрения по заявленной теме, конкретизации собственной точки зрения доводами и примерами необходимо помнить о том, что суждения, согласно закону непротиворечия, не должны быть противоречивыми друг другу.

Выполняется тренировка на разных примерах (выбор партнера для исполнения вальса на «Кадетском балу», выбор рода войск для участия в конкурсе «Смотр строя и песни» и др.).

На этапе формирования УУД – аргументации своей точки зрения возможен так же вариант переформулирования этапов аргументации вопросительными предложениями и дополнения их высказываниями, с которых стоит начинать ответ на каждый из вопросов. Интересен в этом смысле опыт работы психолога-методиста Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ» А. Теплицкой [5, с. 16], которая в рамках решения указанной задачи предлагает учащимся установить соответствие между вопросами и высказываниями, с которых стоит начинать ответ на каждый из вопросов.

3 этап. Работа над последовательностью конкретных действий, алгоритмом аргументации.

На этом этапе необходимо определить самое главное качество для своего класса и аргументировать, почему именно оно является отличительной особенностью их класса.

Осуществляется работа по вопросам: «Ваш класс – какой?», «Какое качество отличает вас от других кадетских классов?» Наиболее часто звучащие версии учеников записываются на доске, каждой из которых присваивается порядковый номер. Ведущий предлагает ученикам выбрать из предложенных идей только три-четыре (в зависимости от количества учеников в классе) –

Литература:

1. Гильберт К.Э., Кун Г. История эстетики: Изд-во «Алетейя», 2000. 79 с.
2. Новиков А.М. Методология образования. М.: Логос, 2002. – С. 312
3. Петрова Г.А. Эстетическое воспитание студентов // Педагогика высшей школы. – Казань, 1995. – С. 19, 326
4. Рубаева В.П., Бекоева М.И. Формирование нравственно-ценностных приоритетов у студентов нелингвистических факультетов современного вуза средствами английского языка. Монография / Под ред. док. пед. наук, проф. Б.А. Тахохова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 135 с.
5. Рубинштейн С.Л. Наука и действительность // Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989. – С. 337
6. Суслова Т.Д. Художественно-эстетическая культура // Программа педагогических вузов и педагогических колледжей. М., 2001. - С. 38-45.
7. Суходольская-Кулешова О.В. Формирование эстетической культуры будущего учителя // Педагогика. 2003. № 5. – С. 94-96.
8. Цораева Ф.Н. Формирование нравственно-эстетической культуры младших школьников //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012.№ 1. С. 315-318.
9. Цораева Ф.Н. Формирование нравственно-эстетических ценностей у студентов через творческую деятельность//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 186-189.
10. Челышева Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты: Монография. М.: АПК и ПРО, 2001. – С. 424.

Педагогика

УДК: 37.022

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

АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В работе представлена технология проектирования и разработки электронного учебника как средства обучения будущих специалистов. Реализация данной технологии в учебном процессе высших учебных заведений поможет более эффективно организовать учебно-познавательную деятельность студентов в информационном образовательном пространстве.

Ключевые слова: электронный учебник, информационное образовательное пространство, учебная деятельность.

Annotation. The paper deals with the technology of design and development of electronic textbook as a tool for training future specialists. The use of the suggested technology in teaching process of high educational institutions enables successful activity of a learner in electronic learning environment.

Keywords: electronic textbook, electronic learning environment, learning activity.

Введение. Демократизация образования, расширение доступа к высшему образованию, требует создания разнообразных и гибких форм обучения в высших учебных заведениях [1]. Индивидуализация образования, построение учебного процесса вокруг личности студента, позволяет создать максимально благоприятные условия для всестороннего развития личности каждого студента, увеличение разнообразия индивидуальных образовательных маршрутов и, как следствие, расширение спектра возможных комбинаций различных компетенций и знаний, что позволяет более гибко адаптироваться к динамическому рынку труда. Внедрение интерактивных образовательных технологий повышает роль контролируемой самостоятельной работы студента в образовательном процессе, создание таких форм отношений студентов и преподавателей, при которых студент будет видеть свою задачу не в том, чтобы усваивать готовые знания, а в том, чтобы под руководством преподавателя активно участвовать в конструировании нового знания. Происходит переориентация образования с подготовки узких специалистов, обладающих стандартным набором знаний, умений и навыков, на развитие у студентов критического мышления и умения самостоятельно совершенствовать уровень своей профессиональной подготовки. Повышение прозрачности образовательного процесса, формализация требований к студентам обеспечивает объективность оценки успеваемости студента и соизмеримость результатов обучения, способствует формированию открытого рынка образовательных услуг, использование интерактивных средств обучения приводит к совершенствованию и увеличении разнообразия форм контроля преподавателя за распределенной нагрузкой студентов.

Изложение основного материала статьи. Обучение с помощью электронных учебных пособий стало возможным благодаря достигнутому уровню компьютерного обеспечения современного общества, что с неизбежностью будет возрастать в будущем, по мере дальнейшего формирования информационного общества.

Проблемы создания электронных учебников

Основополагающим для использования электронного учебного пособия является рабочая программа курса. Она представляет собой своего рода договор между преподавателем и студентом: преподаватель принимает на себя обязательства раскрыть в курсе определенный круг проблем, изложить определённый материал, обеспечить возможность изучения студентом соответствующей литературы и проверить представленные им работы по определенному кругу тем. Со своей стороны, студент, выбирая курс, принимает на себя обязательства освоить излагаемый в курсе материал и в установленные сроки выполнить все предусмотренные программой курса задания для того, чтобы разумно и заблаговременно организовать самостоятельную работу над изучением соответствующего материала и выполнения заданий.

Школьникам предлагается обсудить, что такое умение аргументировать. После того, как выслушаны версии детей, ведущий знакомит учащихся с определением аргументации: аргументация – это приведение доказательств, объяснений, примеров для обоснования какой-либо мысли перед слушателем.

Ведущий предлагает пятиклассникам обсудить, какими преимуществами обладает человек, который умеет аргументированно доказывать свою точку зрения, людям каких профессий необходимо уметь аргументировать свою позицию, и привести примеры ситуаций, для решения которых необходимо использование данного умения.

Подводя итог всем высказанным предположениям, можно сделать вывод, что умение аргументировать необходимо любому человеку, независимо от его профессии. Чаще всего аргументация необходима тогда, когда несколько людей должны прийти к общему мнению по какому-нибудь вопросу.

2 этап. Обсуждение принципов, этапов аргументации.

Задачей этого этапа является анализ того, как правильно аргументировать свою точку зрения.

Информационной справкой на данном этапе может послужить упоминание об учении Аристотеля о доказательстве, аргументации и убеждении. В «Риторике» Аристотеля рассматривается учение, способствующее “находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета”. По мнению Аристотеля, знание логических закономерностей мышления – это основание любого рассуждения и доказательства.

Аристотелем были сформулированы принципы аргументации и доказательства, названные логическими законами:

1. Закон тождества. По мнению Аристотеля, размышление невозможно «если не мыслить каждый раз что-нибудь одно».

2. Закон непротиворечия основывается на доводе, что два несовместимых друг с другом суждения не могут быть одновременно истинными; как минимум одно из них ложно. Чтобы эффективно использовать закон противоречия достаточно правильно учитывать условия его употребления. Основным требованием является соблюдение в высказываемой мысли единства времени и отношения между предметами. Например, высказывания «Москва – столица» и «Москва – не столица» могут быть одновременно правильными, если мы говорим в первом случае о современности, а во втором – об эпохе Петра I, который, как известно, перенес столицу в Санкт-Петербург.

3. Закон исключенного третьего - требование к мыслительному процессу, согласно с которым если в одном из двух выражений что-либо о предмете утверждается, а во втором отрицается – одно из них обязательно истинно.

Но в целях убеждения, по мнению Аристотеля, важны не только строгие рациональные умозаключения, но и другие формы умозаключений:

- диалектическое доказательство строится из правдоподобных (умозаключений) («Правдоподобно то, что кажется правильным всем или большинству людей или мудрым – всем или большинству из них или самым известным и славным» [2, с. 750]),

- эристическое доказательство, по Аристотелю, основывается на умозаключениях, опирающихся на положения, «которые только кажутся правдоподобными, но на деле не таковы...» [2, с. 349-350],

его или напомнить, как они применяли этот способ на уроке для решения учебных задач.

Кроме того, проведение классных часов – один из вариантов работы команды педагогов и психолога, перед которой стоит цель формирования и диагностики УУД.

На примере разработанных внеклассных мероприятий кадетской направленности, мы попытаемся показать главные признаки, которыми обладает классный час, работающий на формирование УУД:

1.Двухкомпонентная цель – решение конкретной организационной (или другой) задачи и тренировка в применении универсального способа.

2.Осмысленная работа с универсальным способом – последовательностью конкретных действий, алгоритмом.

3.Создание предпосылок для дальнейшего применения младшими подростками конкретного умения не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В качестве примера представим классный час для учащихся-кадет 5 классов, содержательной составляющей которого является подготовка к мероприятию «Кадетская Весна», а развивающей – работа над метапредметным коммуникативным умением аргументировать свою точку зрения. Данный классный час может выполнять и диагностическую функцию – диагностика метапредметного УУД – коммуникативного умения аргументировать свою точку зрения.

Заметим, что подобная модель классного часа может быть использована также при подготовке и к другим мероприятиям (в т.ч. и для учащихся общеобразовательных классов), в рамках проведения которых подразумевается знакомство классов между собой, представление классов друг другу и т.п., например «Посвящение в пятиклассники», «Самый классный класс» и др.

Благодаря специфическому предметному наполнению учебного процесса в практике Калужской системы кадетского образования в курсе «Деловой русский язык» кадеты знакомятся с понятиями доказательства речи, аргументации и убеждения. Данный классный час в рамках работы над организационной целью - подготовкой к «Кадетской Весне», решает задачу тренировки в применении универсального способа, а также осознанной работы над последовательностью конкретных действий, алгоритмом аргументации.

1 этап. Постановка задач классного часа. Знакомство с умением аргументировать свою точку зрения.

Ведущий напоминает учащимся о предстоящем мероприятии – «Кадетская весна», предполагающим знакомство кадет из разных регионов. В рамках этого мероприятия каждому классу необходимо представиться с помощью «визитной карточки», которая будет отражать ключевую особенность коллектива. «Визитная карточка» - это название команды, выражающее представление членов команды о том, каким они видят свой класс. Данный классный час посвящен тому, чтобы определить основное качество класса, которое будет отражено на «визитной карточке».

Чтобы справиться с этой задачей, необходимо продумать и обсудить следующие вопросы: какова цель нашей работы? Из каких вариантов мы будем совершать выбор? Ведущий акцентирует внимание учащихся на том, что в ситуациях выбора, связанных с принятием решения, необходимо предложить свои мысли на обсуждение и попытаться аргументировать свою позицию.

С учетом этой функции рабочей программы мы рекомендуем следующую ее форму. Программа курса должна включать краткую аннотацию курса, организационно-методический раздел, содержащий в качестве своего важнейшего элемента список требований к студентам и подробную характеристику форм отчетности по курсу, подробный календарный план и список рекомендованной литературы как обязательной, так и дополнительной. Рассмотрим все эти элементы программы курса подробнее.

Поскольку электронное пособие воспринимается с экрана, то оно имеет свои особенности [2].

1. На экране текст учебника располагается во фрейме. Вместо фреймов можно использовать всплывающие окна, где размещаются рисунки, списки определений, указатели, комментарии.

2. Для лучшего понимания, усвоения и запоминания материала используются технические возможности: анимация, звук, цвет, иллюстрации. Включение специальных фрагментов помогут смоделировать сложные физические и технические процессы.

3. Главы должны быть более короткими по сравнению с книжными, их необходимо разбивать на дискретные фрагменты, которые содержат один узкий вопрос. Как правило, такой фрагмент состоит из двух-трех абзацев.

4. Необходимо выделять ключевые слова, термины, имена, чтобы, щелкая по ним кнопкой мыши, вызывать гиперссылки с объяснениями значений этих слов или комментарием на экран компьютера.

5. Использовать колонтитулы или заголовки на каждой электронной странице, чтобы студенты не терял ориентации в электронном пособии.

При создании электронного издания необходимо учитывать все совокупность приемов, методов, способов продуцирования графической и аудиовизуальной информации с учетом воспроизведения электронных изданий с локального носителя, локальной сети или из образовательных сайтов Всемирной паутины. В частности, необходимо помнить, что во всех случаях текстовой материал больших объемов желательно публиковать в обычных бумажных изданиях. На экране рекомендуется представлять минимум текстовой информации.

Дидактические требования к электронным изданиям

Рассмотрим дидактические требования к электронным изданиям:

1. Требование научности означает достаточную глубину, корректность и научную достоверность изложения содержания учебного материала, с учетом последних научных достижений. Процесс усвоения учебного материала с помощью электронного издания должен строиться в соответствии с современными методами научного познания: эксперимент, сравнение, наблюдение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, аналогия, индукция и дедукция, анализ и синтез, метод моделирования, в том числе и математического, а также метод системного анализа.

2. Требование доступности означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно индивидуальным особенностям обучающихся. Недопустима чрезмерная усложненность и перегруженность учебного материала, при котором овладение этим материалом становится непосильным для обучаемого.

3. Требование проблемности обучения обусловлено самой сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Когда студент сталкивается

с учебной проблемной ситуацией, требующей разрешения, его мыслительная активность возрастает.

4. Требования наглядности обучения означает необходимость учета чувственного восприятия изучаемых объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение учащимся. Требования наглядности в электронных изданиях реализуется на принципиально новом, более высоком уровне. Распространение систем виртуальной реальности позволит в ближайшем будущем говорить не только о наглядности, но и о полисенсорности обучения.

5. Требования самостоятельности и активизации обучаемого предполагает самостоятельных действий при работе с электронным изданием, четкое понимание конечных целей и задач учебной деятельности. Поэтому в электронных изданиях должна прослеживаться четкая модель деятельности обучаемых. Мотивы его деятельности должны быть адекватны содержанию учебного материала. Для повышения активности обучения необходимо вводить в электронное издание разнообразные вопросы, предоставлять обучаемому возможность выбора пути усвоения материала, возможность управлять ходом событий.

6. Требования системности предполагает последовательность усвоения определенной системы знаний в изучаемой предметной области, необходимо, чтобы знания, умения и навыки формировались в определенной системе, в строго логическом порядке и находили применение в жизни. Для этого необходимо: предъявлять учебный материал в систематизированном и структурированном виде; учитывать как ретроспективы, так и перспективы формируемых знаний, умений и навыков при организации каждой порции учебной информации; учитывать межпредметные связи изучаемого материала; тщательно продумывать последовательность подачи учебного материала и его воздействия при усвоении, аргументировать каждый шаг по отношению к обучающемуся; строить процесс получения знаний в последовательности, определяемой логикой обучения; обеспечивать связь информации в электронных изданиях с практикой путем увязывания содержания и методики обучения с личным опытом обучающегося, подбором примеров, создания содержательных игровых моментов, предъявления заданий практического характера, экспериментов, моделей реальных процессов и явлений.

Мы называем [4] электронным учебным пособием (ЭУП) курс, созданный на основе мультимедиа-технологии и основывающийся на информационной технологии. Процесс его создания должен быть тщательно спланирован. Кроме того, необходимо предусмотреть постоянный жесткий контроль качества, чтобы добиться результата, отвечающего целям и ожиданиям потенциального потребителя.

Универсальной технологии создания электронного учебного пособия не существует. Каждый производитель применяет собственную технологию. Приведем некоторые принципиальные положения, которые можно адаптировать к созданию электронного учебного пособия любого типа.

Создание электронного учебного пособия зависит от таких факторов, как источник финансирования, дидактическая цель, опыт команды, знание предмета, тип тематики (технические очень сильно отличаются от гуманитарных), существующие средства и т.д.

При создании ЭУП приходится сталкиваться с двумя полярными мнениями по методологии их создания. Первое из них заключается в том, что

развитием знания. Во-вторых, универсальные учебные действия не формируются одномоментно. Психологи выделяют три основных этапа этого процесса [3, с. 6-7]:

1 этап - Представление. Выполнение учебного действия по образцу.

Для выполнения предложенного ученику задания требуется тот или иной способ деятельности, которым ученик не владеет, не знает ни алгоритма его выполнения, ни названия способа. Но он может выполнить его с опорой на предложенный учителем образец выполнения.

2 этап - Способ. Осуществление способа действия при решении учебной задачи по его называнию.

Ученик ориентируется на назначение и существенные аспекты способа, предложенного учителем, может назвать этот способ, знает и выполняет определенную последовательность действий, которая приводит к нужному результату, может описать эту последовательность, не опираясь на конкретный предметный материал.

3 этап - УУД. Самостоятельное применение необходимого способа действия при ориентации на условия учебной задачи.

На данном этапе ученик способен сознательно выбирать и применять тот или иной способ, ориентируясь на цель и условия учебной задачи. Он может сам выстроить саму деятельность, т.к. владеет представлениями о ее структуре и имеет опыт самостоятельного построения отдельных этапов деятельности.

Согласно требованиям ФГОС, к 5 классу необходимо подвести учащихся к достижению на третьем уровне сформированности целого ряда умений [7].

Так, что касается метапредметных УУД, то во ФГОС метапредметные образовательные результаты предлагается обеспечивать, проверять и оценивать каждому учителю, непосредственно начиная с начальной школы. Неоднозначность толкования в современных образовательных стандартах метапредметности, связанная с «неправомерным отождествлением метапредметной и общеучебной деятельности» [6, с. 7], привела к тому, что «школам приходится … самостоятельно додумываться до того, как обеспечить метапредметные образовательные результаты.., поскольку дожидаться качественных и научно-обоснованных учебников с метапредметным компонентом в ближайшие годы малоперспективно» [6, с. 7]. Разделяя точку зрения А.В. Хуторского [6, с. 8], считаем, что для реализации метапредметного подхода «не нужно вносить в учебный процесс что-то дополнительное», достаточно лишь «грамотно организовать деятельность учеников».

Формулировка цели статьи. Анализируя описанные в психолого-педагогической литературе исследования и практические разработки, посвященные формированию у учащихся УУД, заметим, что значительное их число выполнено на примерах учебной деятельности школьников. Мы предполагаем, что не меньший потенциал для решения указанной задачи содержится так же и во внеурочных формах работы. Классный час может выступать одним из ресурсов решения задачи *развития и диагностики* (курсив наш) метапредметных универсальных учебных действий. Именно на нем у педагога появляется возможность привить школьникам универсальные способы деятельности во внеучебных условиях. Важно, чтобы школьники, решая конкретную задачу, например, по распределению обязанностей во время подготовки к празднику «Кадетский бал», осознавали универсальный способ, которым они в данный момент пользуются. Для этого необходимо раскрыть

Психология

УДК:159.9

аспирант Зверева Инна Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского" (г. Калуга)

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СРЕДСТВАМИ КЛАССНОГО ЧАСА (НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. В статье на примере классного часа для 5-го класса кадетской направленности описан опыт командной работы педагога и психолога, перед которой стоит цель формирования и диагностики универсальных учебных действий. Развивающей составляющей классного часа является работа над метапредметным коммуникативным умением аргументировать свою точку зрения. Процесс развития УУД понимается автором как закономерный, поэтапный и довольно длительный. Разработанное внеклассное мероприятие решает задачу тренировки в применении универсального способа, а также осознанной работы над последовательностью конкретных действий, алгоритмом аргументации. Описан вариант проведения классного часа для решения диагностических задач эффективности кадетского образования. В статье намечены перспективы работы по развитию (диагностике) универсального учебного действия – аргументации своей точки зрения в 6-11-х классах.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, метапредметные умения, коммуникативное умение аргументировать свою точку зрения, кадетское образование.

Annotation. In article on the example of class hours for the 5th grade cadet orientation describes the experience of teamwork of the teacher and psychologist, with the purpose of formation and diagnostics of universal educational actions. Developing component of homeroom is to work on interdisciplinary communication ability to argue their point of view. The process of development, IT is understood by the author as natural, gradual and fairly long. Developed extra-curricular activities solves the problem of training in the application of the universal method as well as the conscious sequence of specific actions, the algorithm argument. The described variant of the class hour for the solution of diagnostic problems of the effectiveness of military education. The article offers prospects for the development work (diagnostics) universal educational actions – argue for his standpoint of 6-11 classes.

Keywords: universal learning activities, interdisciplinary skills, communication ability to argue their point of view, military education.

Введение. Задача формирования универсальных учебных действий (далее – УУД) заявлена в федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) как одна из приоритетных.

Развитие УУД – это закономерный, поэтапный процесс, достаточно длительный. Во-первых, развитие УУД встроено в общий процесс овладения новым знанием - благодаря процессу освоения нового развиваются УУД, которые в свою очередь, обеспечивают умения, связанные с применением и

автору достаточно правильно подготовить необходимые материалы, а перевести их в компьютерную форму не составит особой проблемы. Согласно второму мнению, квалифицированный программист может взять любой традиционный учебник и без помощи его автора сделать из него эффективное учебное средство. В первом случае абсолютизируется содержательная часть, во втором ее программная реализация.

Мы согласны с [3] что создание компьютерных электронных учебных курсов это итерационный процесс взаимодействия авторов учебных материалов и разработчиков, а связующим звеном и организаторами этого процесса должны быть специалисты по методике подготовки средств для электронных изданий.

Рассмотрим упрощенную схему производства электронного учебного пособия

Предварительная работа. Для разработки каждого конкретного ЭУП необходимо, прежде всего, разработать документы, регламентирующие процесс их разработки, и выбрать инструментарий для практической подготовки необходимых учебно-методических материалов. Основными документами, определяющими разработку ЭУП, являются договора и технические задания, подписываемые каждым специалистом и заказчиком ЭУП. Предварительная подготовка включает следующие основные этапы:

1) разработка дидактических требований к ЭУП - для этого проводится анализ потребностей, который включает специфику данного направления, данной группы потенциальных учащихся и цели курса. По результатам данного анализа принимается решение о форме ЭУП;

2) разработка технических требований к ЭУП - необходимо убедиться в том, что выбранную технологию можно реализовать, что для этого есть средства и кадры (внутри учебного заведения или вне него). В противном случае нужно изменять или техническое задание, или подумать над другой формой курса;

3) разработка структуры ЭУП;

4) разработка методики использования ЭУП в учебном процессе (для преподавателей);

5) разработка методики работы с ЭУП (для студентов).

Подготовка содержания. ЭУП как программное средство учебного назначения можно представить в качестве системы, состоящей из двух подсистем:

1.информационной (содержательная часть);

2.программной (программная часть). [3]

В информационную часть электронного учебного пособия входят: аннотация; методические рекомендации по изучению курса; четко структурированные учебные материалы; иллюстрации, представленные всем спектром мультимедиа (графика, анимация, звук, видео); практикум для выработки умений и навыков применения теоретических знаний с примерами выполнения задания и анализом наиболее часто встречающихся ошибок; система диагностики и контроля (тестовые задания, задания для работы в группе и т.п.); дополнительные материалы (от контекстной расшифровки терминов до нормативной базы и электронной библиотеки); сервисные средства (справка по работе с учебником, словарь, глоссарий и т.п.).

На стадии подготовки содержания в первую очередь создается сценарий. Иногда он снабжается иллюстрациями, разъясняющими инструкции. В этот период автор, методист и разработчик работают вместе. Это сотрудничество позволяет использовать потенциал технических средств и избежать использования экрана компьютера как средства для перелистывания страниц. Сценарий подразумевает продумывание организации интерактивности, то есть взаимодействия между студентом и компьютером, студентом и преподавателем, другими студентами.

Возможный функциональный состав программной подсистемы ЭУП может выглядеть следующим образом: 1) система регистрации студента; 2) модули учебного материал; 3) дополнительные материалы (от контекстной расшифровки терминов до нормативной базы и электронной библиотеки); 4) сервисные средства (справка по работе с учебником, словарь, глоссарий, электронный ежедневник, система поиска и т.п.); 5) коммуникационная система (обеспечение взаимодействия преподавателя и студентов); 6) защитная система.

Фазы подготовки содержания и программирования, как правило, чередуются. Автор может подать идею, которую разработчик может реализовать технически или сказать, что на данном этапе развития технологий выполнить идею автора невозможно. Методист может показать автору, как содержание может быть разбито на интерактивные составляющие. Чем лучше автор начинает разбираться в возможностях технологий, тем лучше он сможет сам структурировать содержание.

Дизайн. В течение данной фазы уточняются общая структура электронного учебного пособия и создается детальный сценарий. Данный процесс состоит из двух этапов: создание общей концепции и дизайна каждой отдельной части. В общую концепцию входит определение общего стиля, атмосферы курса, структуры навигации, обратной связи со студентами, выбор кнопок для навигации и т.п. Важно, чтобы исходно заданный внешний вид и структура не претерпевали значительных изменений в ходе разработки. Изменения, вносимые на более поздних этапах, являются источниками ошибок программы, что порождает дополнительные часы работы, и, следовательно, удорожают продукт. В детальный дизайн входит проработке содержания курса, внешнего вида каждого окна и контекстных меню. Проще вносить изменения на данном этапе, чем в общей концепции. В любом случае, каждое изменение должно быть зафиксировано в письменном виде.

Производство. На данном этапе идет непосредственная разработка продукта. Материалы компонуются в модули, делаются перекрестные ссылки, организуется взаимодействие различных частей ЭУП. Оцифровываются графика и звук, оформляются все окна.

Тестирование. Тестирование электронного учебного пособия идет на каждой фазе производства, чтобы итоговый продукт совпадал с намеченными дидактическими целями. Также важно техническое тестирование программы, направленное на выявление программных ошибок. Крупные производители электронных учебных пособий имеют специальные тестирующие службы, тогда как небольшие команды (и, в частности, университеты) склонны использовать электронные учебники сразу, выявляя ошибки уже в процессе эксплуатации.

Полученные в исследовании данные позволяют наметить новое направление в работе с детьми с нарушениями в развитии, цель которого – целенаправленное их социальное развитие. Своевременное и компетентное включение ребенка в систему социальных отношений с учетом его социального опыта, актуальных и потенциальных индивидуальных возможностей развития социального интеллекта, его взаимоотношения с окружающими можно рассматривать в качестве важнейшего условия оптимизации процесса социализации ребенка с ОВЗ.

Внедрение результатов исследования в практику работы с детьми в рамках проводимого эксперимента показало, что апробированная нами программа изучения социального интеллекта у детей старших дошкольников с ОВЗ может быть использована в педагогической работе с ними.

Литература:

1. Дмитриева Е.Е. Развитие социальной компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: монография. – Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. - 129 с.

2. Соловьева Л.Г. Диалогическое общение дошкольников с речевыми нарушениями / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. - №4. - с. 37-45.

3. Сорокоумова С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с ЗПР к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: дис.кандд.псих.наук: 19.00.10 / Сорокоумова Светлана Николаевна. – Н.Новгород, 2005 – 339 с.

4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция – М: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

5. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация – М: ПЭРСЭ, 2002. – 192 с.

6. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике соиального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие – Урга: Изд-во Уфимсокого филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2010 – 69 с.

7. Чеснокова О.Б. Методики диагностики развития социального интеллекта в детском возрасте /О.Б.Чеснокова, Е.В.Субботский, Ю.В.Мартиросова // Психологическая диагностика. – 2003. - №3 - с. 52-80.

Таблица 2

Распределение детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников по уровню развития эмоционально-поведенческого компонента социального интеллекта

Испытуемые	Уровни сформированности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Дети с ЗПР	10	29,0	20	59,0	4	29,0
Дети с ОНР	11	35,0	17	53,0	4	35,0
Дети с ЛУО	-	-	13	44,0	17	-
Нормально развивающиеся дети	24	69,0	11	31,0	-	69,0

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у детей с ОВЗ доминирует средний уровень развития эмоционально-поведенческого компонента социального интеллекта: в 59% случаев у детей с ЗПР, в 53% случаев у детей с ОНР. У детей с ЛУО – низкий уровень (в 69% случаев) развития эмоционального сотрудничества и готовности поддержать сверстника в ущерб своим интересам.

Для старших дошкольников с ЗПР и ОНР характерны следующие особенности поведения: заинтересованность в партнере по общению, отказ сверстнику в поддержке, оказание помощи на определенных выгодных для ребенка условиях, уход от решения конфликта.

Для умственно отсталых дошкольников типичным было безразличное отношение к сверстнику, отказ сверстнику в помощи, игнорирование конфликтной ситуации.

Значительная часть детей с ЗПР, ОНР (соответственно 29% и 35%) оказались на высоком уровне развития эмоционально-поведенческого компонента социального интеллекта. Несмотря на вариабельность поведения, дети были эмоционально вовлечены в деятельность сверстника, проявляли выраженную готовность к сотрудничеству, к просоциальным формам поведения, к конструктивному разрешению конфликтной ситуации.

Высокий уровень развития данного компонента социального интеллекта показали нормально развивающиеся дети в 69% случаев. Они активно сотрудничали со сверстником, помогали ему даже в ущерб собственным интересам.

Таким образом, полученные фактические данные свидетельствуют о ситуативном интересе детей с ОВЗ к сверстнику, о низком уровне развития навыков межличностного взаимодействия, готовности к просоциальному поведению. Потенциальные возможности детей с ЗПР и ОНР в развитии эмоционально-поведенческого компонента социального интеллекта оказались выше возможностей детей с ЛУО.

Выводы. Таким образом, в исследовании выявлено, что у старших дошкольников с ОВЗ имеет место нарушения в развитии как когнитивного, так и эмоционально-поведенческого компонентов социального интеллекта.

Итоговое тестирование ЭУП должно проводиться в экспериментальных группах под непосредственным наблюдением авторов, методистов и разработчиков. Ее цели:

•проверить работу всех функциональных модулей обучающей программы в реальном режиме (не наблюдается ли зависаний программы, насколько быстро она работает и.т.п.);

•выявить не замеченные ранее неточности в изложении учебного материала и программной реализации. В этой работе не обойтись без студентов. Их необходимо стимулировать к тому. Чтобы они фиксировали и передавали авторам (разработчикам) замеченные ими ошибки;

•оценить эффективность организации интерфейса ЭУП, фиксируя, что именно вызывает затруднения у студентов при работе с ней;

•оценить среднюю продолжительность работы студента с каждым курсом, что ляжет в основу составления учебных планов; накопить базу результатов выполнения тестовых заданий для осуществления проверки их валидности. [3, С. 176]

Регистрация и сертификация ЭУП. Правовая и патентная защита подразумевает, что компьютерные обучающие программы и сетевые курсы подпадают под действие Закона Российской Федерации. О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных, предусматривающих ответственность за несанкционированное распространение ЭУП и материалов из них. Товарный знак на программу также является средством ее защиты. Регистрация ЭУП нужна для осуществления правовой защиты ЭУП.

Сертификация обучающих программ есть подтверждение их качества. Она проводится аккредитованными государственными или негосударственными организациями, которые устанавливают соответствие ЭУП требованиям, зафиксированным в нормативных документах. Федеральной системой сертификации программного обеспечения является РОСИНФОСЕРТ. Одной из форм сертификации ЭУП является присвоение рекомендательных грифов Минобразования РФ.

Поддержка. В методическую поддержку входит обучение технического персонала и преподавателей осуществляется разработчиками. После этого они сами смогут консультировать студентов в случае затруднений при работе с ЭУП. Техническая поддержка обучающих программ обычно предусматривает указание в документации телефона горячей линии (или адреса электронной почты) по связи с разработчиком. В принципе ЭУП создаются для достаточно долгой жизни. Необходимо предусмотреть обновления содержания и формы.

Выводы. В системе Moodle созданы все курсы по всем дисциплинам преподаваемым в ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма»: «Интернет-технологии», «Информационные технологии в спорте», «Педагогика физической культуры», «Теория и методика в избранном виде спорта» «Теория и методика современной спортивной подготовки» и т.д. Многие студенты Академии учатся по индивидуальному графику, находясь на тренировочных сборах и соревнованиях. По результатам выполнения студентами заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии [4]. Таким образом, система Moodle является центром и создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Литература:

1. Ахапкин Д.Н. Методическое пособие по системе сетевого и дистанционного обучения на основе платформы Sakai. / Д.Н. Ахапкин, Ф.А. Андрианов, Н.Е. Копосов, Н.В. Никифоров / – СПб.: Санкт-Петер-бургский государственный университет, 2007. – 68 с.
2. Родин В.П., Создание электронного учебника: Учебное пособие. / В.П. Родин / - Ульяновск: УлГТУ, 2003. — 30 с.
3. Романов А.Н., Торопцов, В. С., Григорович Д. Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования/А.Н. Романов, В.С. Торопцов, Д.Б. Григорович/ – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2000
4. Афзалова А.Н., Фаткуллов И.Р. Педагогическая система информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе // Образовательные технологии и общество. - 2015. Т. 18. № 4. С. 753-766.

Педагогика

УДК 373.5.016:739

ассистент кафедры психологии и педагогики детства
Багапова Надежда Владимировна
Тюменский государственный университет
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К РЕГИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ КУСИНСКОГО ЛИТЬЯ)

Аннотация. В статье рассматривается формирование познавательного интереса учащихся на занятиях скульптурой и лепкой, изучая региональную художественную культуру – кусинское художественное чугунное литье. Познавательный интерес влияет на мотивацию творческой работы детей.

Ключевые слова: познавательный интерес, региональная художественная культура, мотивация, скульптура, кусинское художественное чугунное литье.

Annotation. In the article, forming of cognitive interest is examined students on employments of sculpture and modelling studying a regional artistic culture - the artistical cast-iron of Kusa. Cognitive interest influences on motivation to creative work of children.

Keywords: a cognitive interest, the regional artistic culture, motivation, sculpture, the artistical cast-iron of Kusa.

Введение. Происходящие глубокие изменения в жизни российского общества обнажили все болевые точки отечественной воспитательной системы и, в частности, указали на дефицит духовной культуры подрастающих поколений. Во многом это связано с незнанием культурного наследия.

Формулировка цели статьи. В связи с этим важнейшими задачами общеобразовательной школы, а также дополнительного художественного образования детей становится формирование познавательного интереса и

Данные таблицы 1 свидетельствуют о различиях старших дошкольников по уровням сформированности способности к понимаю социальных проблем.

Сравнительное изучение позволило обнаружить у большинства детей с ОВЗ низкий уровень развития когнитивного компонента социального интеллекта.

В 61% случаев у детей с ЗПР, в 50% - у детей с ОНР и 83% - у детей с ЛУО отсутствовала способность видеть, анализировать, возникающие между детьми проблемы. У детей наблюдалось неэффективное решение социальных проблем в виде избегания ,ухода от анализа социальных ситуаций («Не знаю», «Много игрушек», «Играет», «Он поднял руку»).

Достаточно большой процент старших дошкольников с ЗПР (39%) и 44% детей с ОНР показали средний уровень развития данного компонента социального интеллекта. У детей с ЛУО этот уровень наблюдался в 17% случаев. У испытуемых наблюдалось стремление понять предложенные для анализа социальные ситуации. Однако самостоятельного и конструктивного решения проблемы у них мы не наблюдали. Дети обнаружили беспомощность в интерпретации отдельных этических ситуации взаимоотношений детей, в аргументации своих суждений.

Высокий уровень развития когнитивного компонента социального интеллекта из группы детей с ОВЗ показали лишь 6% детей с ОНР.

Нормально развивающихся старших дошкольников в 54% случаев характеризуют высокие показатели развития данного компонента: способность встать на позицию сверстника, видеть конструктивные способы разрешения проблемы, возникающие между детьми.

Высокую активность в понимании социальных проблем обнаружили и 40% нормально развивающихся детей со средним уровнем развития когнитивного компонента социального интеллекта. Низкий уровень его развития у этой группы испытуемых выявлен только в 6% случаев.

Таким образом, у большинства старших дошкольников с ОВЗ отсутствуют знания об этических нормах взаимодействия и поведения детей, возможных способах разрешения проблемных ситуаций. Потенциальные возможности в развитии когнитивной составляющей социального интеллекта у старших дошкольников с ЗПР и ОНР оказались выше, чем у детей с ЛУО.

Остановимся на результатах изучения эмоционального сотрудничества со сверстниками и готовности к просоциальному поведению у детей с ОВЗ (таблица 2).

В процессе выполнения задания взрослый порицает и поощряет действия ребенка. После завершения работы аналогичное задание выполняет другой ребенок.

3. Проективная методика «Картинки» (Е.О. Смирнова)

Взрослый показывает ребенку картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых фигурирует обиженный ребенок. Ребенку задают вопросы: «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?»; «Что бы ты сделал на месте обиженного мальчика (девочки)?»

Особенности эмоционального отношения к сверстнику и проявления просоциальных форм поведения измерялись по трехбалльной шкале по различным показателям: эмоциональная вовлеченность в действия сверстника; реакция на поощрение и порицание в адрес партнера со стороны взрослого; частота проявления просоциальных форм поведения; варианты решения конфликтных ситуаций.

Качественный и количественный анализ позволил выделить при ориентации на возрастную норму следующие уровни развития социального интеллекта у старших дошкольников.

Высокий уровень (от 9 до 16 баллов): ребенок наблюдает и активно вмешивается в действия сверстника, адекватно относится к оценкам сверстника взрослым, обнаруживает просоциальные формы поведения, конструктивный подход в решении конфликтных ситуаций.

Средний уровень (от 5 до 8 баллов): ребенок проявляет ситуативный интерес к сверстнику, индифферентное отношение к оценкам сверстника взрослым, способность к просоциальным действиям на основе договора , предлагает решение конфликтной ситуации с привлечением взрослого.

Низкий уровень (до 4-х баллов): у ребенка отсутствует интерес к сверстнику, отмечается неадекватная реакция на оценку сверстника взрослым, ребенок отказывает в помощи сверстнику, уходит от решения конфликтной ситуации.

Остановимся на результатах исследования (таблица 1).

Таблица 1

Распределение детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей по уровням развития когнитивного компонента социального интеллекта

Испытуемые	Уровни сформированности					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Коли-чество	%	Коли-чество	%	Коли-чество	%
Дети с ЗПР	-	-	13	39,0	21	61,0
Дети с ОНР	2	6,0	14	44,0	16	50,0
Дети с ЛУО	-	-	5	17, 0	25	83,0
Нормально развивающиеся дети	19	54,0	14	40,0	2	6,0

уважения к народной культуре. Для этого необходимо вызвать интерес к объекту, к процессу изображения и его результату.

Об огромном потенциале региональной художественной культуре рассказывают многие педагоги, в том числе и Т.Я. Шпикалова: «Народное искусство представляет «мир в целостности, включающей отношение людей друг к другу, человека к природе, культуры и искусства одного народа к культуре и искусству другого». [5]

Изложение основного материала статьи. Сохранение и развитие нашей культуры невозможно без обращения к тем духовным высотам, которые были достигнуты обществом в прошлом, но рискующие в наше время совсем исчезнуть.

В региональной художественной культуре выделяется кусинское художественное чугунное литье. Это уникальный национальный промысел Урала, который зародился более 100 лет на Кусинском чугунолитейном заводе.

Кусинское литье было представлено на выставках разного уровня, начиная с общероссийских и заканчивая международными, занимало при этом призовые места и никогда не обходилось без особого внимания. Одна из самых значимых – всемирная выставка в Милане, на которой Куса была награждена «Гран-при» в 1906 г. [3].

Многочисленные награды выставок всероссийского и международного уровня в период до 1917 года доказывают, что Куса была важным центром художественной обработки металла.

Обретением своего творческого лица кусинское художественное литье во многом было обязано скульпторам, выросшим из числа местных мастеров, получившим профессиональное образование и работавшим непосредственно на заводе, Ф. О. Васенину, А. С. Гордееву, Г. Л. Зайцеву, В. В. Кашкарову, А. К. Костеркиной, А. В. Пащенко, А. И. Авладееву [3]

Совершенствование технических навыков кусинских модельщиков, формовщиков и чеканщиков в производстве печного и посудного, архитектурно-садового и мебельного тонкостенного ажурного литья в первой половине XIX века стали наиглавнейшей предпосылкой перехода к выпуску кабинетных изделий.

«Кабинетные изделия» - это пластика малых форм, изделия декоративно-прикладного искусства, предназначавшиеся для украшения дворцов, аристократических салонов, дворянских и купеческих особняков, для использования в мещанском быту.

Искусство Кусы изначально воплотило в себе истинно народные представления о прекрасном. Может поэтому кабинетные вещи кусинских мастеров характеризуются большой натуралистичностью, наивным простодушием образного решения, грубоватым юмором.

Обращение к кусинскому художественному чугунному литью на занятиях скульптурной пластикой могут обрести сегодня особую актуальность благодаря уникальной возможности формирования познавательного интереса учащихся, обучения детей творить новое, многообразное, бесценное. Пластичность материалов, оптимальная трудность процесса лепки, вариативность смысловой нагрузки и множественность образного решения изделия, особенности протекания творческой деятельности при создании изделия, задействующей разные психические качества ребенка - все это

обуславливает и предполагает успешное развитие творческих способностей юных художников и познавательного интереса учащихся.

На начальном этапе уже важно, что дети мотивированы к художественной деятельности. Так, известный психолог С.Л. Рубинштейн писал: «Между развитием способностей и интересом существует теснейшая взаимосвязь: с одной стороны, развитие способностей совершается в деятельности, которая стимулируется интересом, с другой – интерес к той или иной деятельности поддерживается ее успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями». По мере их развития, совершенствуются и сами способности, приобретая нужные качества.

В детских школах искусств и художественных школах существует такая дисциплина как «Скульптура», а в младших классах предмет называется «Лепка» (с 1 по 3 классы по семилетней программе обучения). Уникальная методика лепки из глины и пластилина проста в освоении и ни с чем несравнима по воздействию на творческое развитие человека любого возраста.

Лепкой дети начинают заниматься уже с младшего возраста, осваивая простейшие приёмы работы с пластилином и глиной: раскатывание, сплющивание, вытягивание. Для этого периода естественны декоративные изображения, всевозможные обобщения, стилизация, изображения подчас нереальных фантастических и сказочных сюжетов.

Занятия лепкой способствуют формированию умственных способностей, развивают художественный вкус, индивидуальность, интуицию, воспитывают организованность, дисциплинированность и аккуратность при работе с глиной и пластилином.

В окружающей действительности дети встречаются с произведениями скульптуры разных видов (монументальной, станковой, скульптурой малых форм). При восприятии пластического образа они учатся понимать специфику «языка» скульптуры, так как она даёт трёхмерное изображение предмета в реальном пространстве, обогащает ребёнка новыми способами художественного видения. В отличие от живописи, графики, образы скульптуры имеют реальный объём и специфический материал. Это вызывает у воспринимающего ощущение весомости, тяжести, желания прикоснуться к скульптуре, понять пластическую позу, ритмическую композицию.

Скульптура относится к пространственным видам изобразительного искусства: её образы требуют кругового осмотра с разных точек зрения. Овладение языком объемной пластики дает детям возможность более глубокого понимания красоты и гармонии, пробуждает желание привнести их в свою повседневную жизнь.

Занятия скульптурой также служат воспитанию чувства радости творческой работы, уважительного отношения к рукотворным произведениям, приобщает детей к духовным ценностям. Элементарные знания о скульптуре дают возможность делать выводы, рассуждать, сравнивать пластические образы. Через интерес к анималистическому жанру у детей наблюдается любовь к природе и животному миру. Скульптура анималистического жанра не только эстетически обогащает учащися, но и даёт им возможность получать новые знания о животных, бережно и неравнодушно относиться к природе.

Изложение основного материала статьи. В экспериментальном исследовании приняли участие 34 ребёнка с ЗПР; 32 ребёнка с ОНР; 30 детей с ЛУО и 35 нормально развивающихся детей - всего 131 ребёнок старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МБДОУ №36, 203 г. Нижнего Новгорода.

Программа констатирующего эксперимента включала изучение социального интеллекта: ориентированность на социальные проблемы, готовность к эмоциональному сотрудничеству и просоциальному поведению.

С целью изучения сформированности когнитивной составляющей социального интеллекта мы использовали методики:

1. Субтест «Понятливость» (вопросы, заимствованные из теста Векслера)

Детям предлагалось ответить на 6 вопросов, наиболее понятных и соответствующих современным условиям, например: «Что ты будешь делать, если потеряешь мячик своего товарища?» и др.

2. Проективная методика «Картинки»

Ребенок должен был решить социальную проблему, связанную с отношением людей, найти выход из 6-ти понятных, знакомых проблемных ситуаций (например, не приняли в игру, отняли или сломали любимую игрушку и т.п.).

Степень решения проблемы измерялась по трехбалльной шкале по различным показателям: самостоятельность, конструктивность и степень осознания принятого решения.

Качественный и количественный анализ позволил выделить при ориентации на возрастную норму следующие уровни развития социального интеллекта у старших дошкольников.

Высокий уровень (от 25 до 30 баллов): ребенок при поиске выхода из проблемной ситуации проявляет самостоятельность, предлагаемые способы решения носят конструктивный характер. Они осознанны, аргументированы и соотнесены с социальными нормами.

Средний уровень (от 12 до 24 баллов): ребенок находит выход из проблемной ситуации с помощью наводящих вопросов взрослого при доминировании тенденции ухода от ее решения, предлагаемые им решения соответствуют социальным нормам, однако осознание их недостаточно.

Низкий уровень (до 12 баллов): ребенок пассивен в разрешении ситуации, соглашается с предлагаемыми взрослым вариантами выхода из нее. Выдвигаемые способы решения деструктивны, не соотносятся с социальными нормами.

С целью изучения эмоционального сотрудничества и готовности к просоциальному поведению использовали методики:

1. Методика «Рисование рукавчики».

Детям предлагают по одной разукрашенной рукавичке. Им дается задание нарисовать соответствующий рисунок и раскрасить другую рукавичку. Решение этой задачи предполагало взаимный обмен карандашами.

2. Методика «Мозаика» (Е.О.Смирнова)

В игре участвуют двое детей. Взрослый даёт каждому ребенку поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами. Сначала одному из детей предлагается выложить домик, а другому наблюдать за партнером.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социальный интеллект, дети с нарушениями в развитии, дети с задержкой психического развития, дети с легкой умственной отсталостью, дети с общим недоразвитием речи, нормально развивающиеся дети, когнитивный компонент, эмоционально-поведенческий компонент, социальное развитие.

Annotation. The article presents the theoretical ideas about the entity of social intelligence, experimental data about particular qualities of social intelligent development (cognitive, emotional and behavioral components) of children having different variants of developmental disability (children with impaired mental function, mild mental retardation, general speech underdevelopment and the same age children with normal development).

Keywords: children with limited capacity of health, children with with development disability, social intelligent, children with impaired mental function, children with mild mental retardation, children with general speech underdevelopment, children with normal development, cognitive component, emotional and behavioral component, social development.

Введение. В современной психологической литературе имеется достаточно большое количество описаний и трактовок понятия социального интеллекта. По мнению ученных, данный феномен представляет собой сложную структуру социальной психики, которая включает в себя как когнитивные процессы (восприятие социальной ситуации, ее переработку и интерпретацию), так и поведенческие акты (поступки), связанные с пониманием и эмоциональным отношением субъекта к социальным явлениям.

Социальный интеллект рассматривается исследователями как способ успешной социальной адаптации, один из механизмов социализации личности (Е.О.Смирнова [4], Фатихова Л.Ф [6], О.Б. Чеснокова [7] и др.).

С этой точки зрения, категория социального интеллекта является актуальной для психологии детей с нарушениями в развитиями. Изучение особенностей социального интеллекта у лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и поиск эффективных путей его развития актуально как для теоретической, так и прикладных отраслей специальной психологии (И.А.Коробейников [5]).

В отечественной специальной психологии имеется ряд исследований, посвящённых изучению социального интеллекта у детей с нарушениями в развитии: детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), с легкой умственной отсталостью (далее - ЛУО), с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) (Е.Е.Дмитриева [1] , Л.Г.Соловьева [2], С.Н.Сорокоумова [3] и др). Они свидетельствуют о системном нарушении компонентов социального интеллекта у всех категорий детей с нарушениями в развитии, о низкой способности к ролевому поведению, о трудностях социально-психологической адаптации при смене социальной ситуации развития (Е.Е.Дмитриева [1]).

Формулировка цели статьи. В данной статье предпринята попытка изложения теоретических представлений о сущности социального интеллекта и экспериментальных данных об особенностях развития социального интеллекта у детей с ОВЗ. Цель проведённого нами исследования: изучение специфики развития социального интеллекта в старших дошкольников с различными нарушениями развития.

Одним из наиболее важных аспектов в обучении является формирование у учащихся формирование познавательного интереса. У детей возникают эстетические эмоции, оценки скульптурного образа:«Этот медведь красивее, чем настоящий, и не страшный». Воспринимая форму, ребёнок запоминает её при помощи мышечного чувства и одновременно усваивает некоторые способы изображения фигур.



Медведица лежа.
Автор Либерих Н. И. Модель 1888 г, отливка 1959 г.
Златоустовский государственный краеведческий музей

Теоретическая подготовка и практические занятия по скульптуре вырабатывают у учащихся особое чувство формы, материала, понимание законов декоративного искусства, подлинное понимание основных принципов национальной художественной культуры. На занятиях скульптурой особенно удачно сочетается решение творческих задач с необходимостью знания специфики ремесла, с умением выполнить вещь в материале, что связано для учащегося и с элементом игры, и с получением определенных трудовых навыков, так как непосредственно связана с производством.

По содержанию лепка бывает – предметная, сюжетная, декоративная, комплексная. В предметной лепке дети лепят отдельные конкретные изображения – фрукты, овощи, игрушки, фигуры людей и животных, бытовые предметы, транспорт, фантазийные существа. Изображение отдельных предметов для ребёнка является более простым, чем, например, в рисовании, т. к. он имеет дело с реальным объёмом, и ему нет надобности прибегать к условным средствам изображения. Дети быстрее овладевают изображением предметов конструктивной, нежели пластической формы. Практика показывает, что в результате обучения детей можно подвести к правильному

изображению человека и животного сначала конструктивным, а затем пластическим способом.

Во время «переходного возраста» происходит формирование критериев оценки людей и общества в целом. Подросток как бы примеряет на себя различные манеры поведения. Повышается интерес в изображении человека в сюжетных композициях. При формировании представлений и поведения важным является обращение педагога к примерам жизни и деятельности людей и литературных героев, которые могут служить для школьников образцом для подражания.



Емеля. Кислухин Н.М.Отливка 1978 г. по модели 1978 г. Челябинский музей ИЗО

В сюжетной лепке дети передают сюжетные композиции, в которых отдельные образы связаны между собой: по смыслу (герои одной сказки), размещению в пространстве (объединяются в сюжет на общей основе), по пропорциям (одинакового или разного размера в соответствии с сюжетом), по динамике (герои держатся за руки, бегут, смотрят в одну сторону или друг на друга) и т.д.

Сюжетная лепка требует большого объёма работы, времени, поэтому планируется не на один урок («Емеля»).

они не могут подчинить свои действия нормам, поэтому плохо понимают педагога, им не интересно слушать информацию от педагога, поэтому учебная мотивация не вполне сформирована. У учащихся со средним и высоким уровнем произвольности наблюдается высокая и нормальная мотивация и преобладание учебно-познавательных мотивов.

Литература:

1. Безруких М.М. Портрет будущего первоклассника // Дошкольное воспитание. 2003. №6. С. 94-99.
2. Божович Л.И. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей / Под ред. А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович. М., Издательство Московского университета, 1950.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. – М., Педагогика, 1983. – 385 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению психологии. СПб., Питер, 2006. 207 с.
5. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста. М., Просвещение, 1964. 352 с.
6. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
7. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., Педагогика, 1991.
8. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. М.: Гардарили, 2007. 252 с.
9. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника. М., Академия, 2012. – 368 с.
10. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

Психология

УДК:37.015.31 +159.922.762

доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент факультета психологии
и педагогики Фалина Светлана Артемьевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье излагаются теоретические представления о сущности социального интеллекта, экспериментальные данные об особенностях развития социального интеллекта (когнитивном и эмоционально-поведенческом компонентов) у детей с различными вариантами нарушенного развития: у детей с задержкой психического развития, легкой умственной отсталостью, общим недоразвитием речи и нормально развивающихся сверстников.

нормой.

Дети с низким уровнем развития интеллектуальных способностей по методике экспресс диагностики (23%), показали низкие результаты, но это может быть связано с какими-либо ситуативными причинами. Детей могла взволновать встреча с незнакомым человеком, могло присутствовать недоверие к нему, конфликты с одноклассниками могли повлиять на его эмоциональную сферу. Для того, чтобы проверить, мы провели методику экспресс диагностики интеллектуальных способностей повторно, но только форму В.

Методика по определению у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника» показала, что дети также делятся на 3 группы: с высоким уровнем сформированности, со средним и низким уровнями.

Дети с высоким уровнем (49,8%) хотят идти в школу, их привлекает новая обстановка, новые люди. Они не боятся ответственности, хотят быть самостоятельными и сами заботятся о себе и о младших, с интересом рассматривают учебную литературу, пытаются сами прочитать нужный текст.

Средний уровень сформированности «внутренней позиции школьника» (30,4%) проявляется в частичном желании ходить в школу. Таких детей привлекает школьная форма, новый портфель, школьные принадлежности. Они больше не хотят идти в детский сад и поэтому им пришлось идти в школу, но если бы был выбор ходить в школу или сидеть дома, они выбрали бы второе.

Дети с низким уровнем (19,8%) сформированности «внутренней позиции школьника» вообще оказываются ходить в школу. У них еще не сформировалась «внутренняя позиция школьника», им трудно войти в новый коллектив, их не привлекает новая деятельность, они малоинициативны, но в этой группе есть дети, у которых нежелание учиться проявляется через агрессию. Они ведут себя очень вызывающе, демонстрируют свое отношение к школе в отрицательных поступках, которые характеризуют их как хулиганов и забияк.

В целом по этим двум методикам (методика определения сформированности «внутренней позиции школьника» и методика экспресс диагностики интеллектуальных способностей детей 6-7 лет) можно сказать, что большая часть детей (77,6%) готовы к школьному обучению. У них сформирована личностная готовность, они не боятся новых трудностей, им интересна новая деятельность, новые люди. Все виды готовности составляют неразрывное единство. Их своеобразное сочетание у каждого ребенка позволяет делать вывод об индивидуальных особенностях детей, специфике подготовленности к школе. В настоящее время особую актуальность приобретает личностная готовность ребенка к обучению в школе, так как она тесно связана с важнейшим личностным новообразованием – внутренней позицией школьника.

Выводы. В заключение, мы можем отметить, при исследовании двух групп детей 6-7 лет выяснилось, что между исследуемыми показателями существует взаимосвязь. У детей с низким уровнем произвольности наблюдается низкий уровень готовности к обучению, положительное отношение к школе, у таких детей преобладают игровые мотивы. У детей с низким уровнем произвольности наблюдаются существенные проблемы: им трудно сосредоточиться на педагоге, их деятельность носит слабый характер,



Рамка «С розами в декадентском стиле».
Автор Ф.О. Васенин. Отливка 1933 г. по модели 1902 г.
Златоустовский государственный краеведческий музей

С развитием абстрактного мышления и стремления к украшательству дети часто с увлечением изображают всевозможные орнаменты. В декоративной лепке дети создают декорированные изделия – вазы, панно, лепные орнаменты, изделия по мотивам декоративной пластики народных умельцев. Эти изделия связаны с жизнью, поэтому имеют больше смысла для ребёнка.

В школьной практике бывает так, что само знакомство с изобразительным искусством начинается с произведений большого искусства, а их понимание требует некоторой специальной подготовки. Декоративные же изделия, народная пластика – «это образы, близкие мировосприятию и мироощущению ребёнка, это художественный язык, доступный для понимания и усвоения даже совсем маленькими детьми, это техника, виртуозно отточенная временем и руками сотен мастеров». Родство детского изобразительного творчества и народного искусства проявляется в настроении, жизнерадостности, добром восприятии мира.

Рассмотрим практическую работу детей с глиной при создании творческого произведения – анималистической композиции: (круглой скульптуры) также на примере изделий кусинского художественного чугунного литья «Олениха с олененком», автор – Марц А.В., модель 1970 г., «Два вальдшнепа», автор неизвестен, модель 1895 г; создание художественных лаконичных образов героев былин, сказок - «Емеля», автор Кислухин Н.М.по модели 1978 г., рассказов - «Гулливер», автор Готенберг Г.А. по модели 1980г., повестей – «Ноздрев», «Плюшкин», автор Соловьева А.А., модели 1897 г.

Это непростое задание, включающее в себя несколько этапов, дети выполняют уже к концу младшего школьного возраста (9 - 10 лет), когда у них уже сформированы необходимые навыки и умения в лепке.

Первый этап – подготовительный, начинается со сбора материала и выбор копируемой скульптуры или скульптурной группы. Далее следует изучение формы, пластики движения изделия.



Два вальдшнепа. Автор неизвестен.
Отливка 1890-1899 гг. по модели 1895 г.

Это говорит о том, что большая часть детей развиваются в норме. Они активны, сдержанны в поступках и действиях, настойчивы в достижении учебных целей, упорны, решительны, аккуратны. Низкий уровень развития произвольности поведения говорит о не сформированности умения слушать старших, действовать по их указаниям, у них страдает дисциплинированность, так как преобладают игровые мотивы деятельности.

Волевая готовность к обучению в школе – очень важный компонент психологической готовности. Волевая готовность предполагает умение слушать, вникать в содержание того, о чем говорит взрослый. Ученику нужно уметь понять и принять задание учителя, подчинив ему свои непосредственные желания и побуждения. Произвольность поведения проявляется в разных областях, в частности в умении выполнять указания взрослого и действовать по правилам школьной жизни. За выполнением правил и их осознанием лежит система отношений между ребенком и взрослым. Произвольность поведения как раз и связана с превращением правил поведения во внутреннюю психологическую инстанцию, когда они выполняются без контроля взрослого. Кроме того, ребенок должен уметь ставить и достигать цель, преодолевать некоторые препятствия, проявлять дисциплинированность, инициативность, решительность и самостоятельность.

На втором этапе нашего исследования изучалась психологическая готовность детей к школьному обучению. Для определения уровня психологической готовности к школьному обучению были проведены две методики: методика экспресс диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС 6-7 лет) и методика по определению у старших дошкольников сформированности «внутренней позиции школьника». В работе дети участвовали активно, принимали участие все дети.

Методика экспресс диагностики интеллектуальных способностей состоит из 4 субтестов, по результатам которых можно говорить об общей готовности ребенка к школе. Первый субтест направлен на выявление общей осведомленности детей, их словарного запаса. Второй – на понимание количественных и качественных соотношений. Третий – исключение лишнего – выявляет уровень логического мышления. Четвертый – направлен на выявление математических способностей.

Анализируя протоколы исследования и сводные таблицы по данной методике можно сказать, что 52,3% детей имеют высокий уровень интеллектуальных способностей. Эти дети с большим интересом выполняют задания, так как задания представлены в виде рисунков, что позволяет тестировать детей независимо от их умения читать. У детей довольно большой словарный запас, можно сказать, что они любознательны, так как уровень осведомленности высокий. Так же дети 1 группы понимают и умеют отличать количественные и качественные соотношения.

У детей со средним уровнем (24,7%) так же возникали трудности в четвертом субтесте. Третий субтест – исключение лишнего, выявляет уровень логического мышления. В нем также возникли небольшие трудности, но подумав, без помощи взрослых, дети все же справились, причем результаты были средние. В первом субтесте, дети показали средний, а некоторые высокий уровень общей осведомленности. В субтесте на соотношение количественного и качественного проблем не было, дети умеют различать эти характеристики. В целом дети этой группы с заданием справились в соответствии с их возрастной

По методике «Домик» высокий уровень произвольности поведения показали 51,8% детей, что говорит о том, что ребенок хорошо ориентируется в своей работе, у него в норме развиты пространственное восприятие имоторной организации пространства, исследования мелкой моторики рук. Ребенок может без особых усилий составлять общий рисунок из отдельных деталей. Дети со средним уровнем произвольного поведения – 21,2% немного отстают от своих сверстников в плане сенсомоторной координации, им необходима помощь со стороны взрослого. Слабо развита произвольность у детей третьей группы (27%), они слабо ориентируются в своей деятельности и даже с помощью взрослого не могут составить рисунок из отдельных частей.

Методика «Графический диктант» также позволила выявить три группы детей. Высокий уровень произвольности (53,3%) – это дети внимательно, не отвлекаясь, выслушивающие задания взрослого и с легкостью их выполняющие. В бланке ответа они не путают направление линий, легко ориентируются в пространстве. Дети со средним уровнем произвольного поведения по методике «Графический диктант» с небольшими затруднениями понимают инструкцию, с помощью взрослого им удается выполнить задания, в которых затем, посмотрев у рядом сидящего ребенка ответ, начинают исправлять свой (25,6%). В бланках ответов у таких детей много исправлений, помарок, вследствие чего рисунок теряет схожесть с образцом. В процессе выполнения они были несдержанны, постоянно отвлекались и отвлекали других детей.

Метод наблюдения для оценки волевых качеств также использовался для исследования уровня произвольности поведения. С помощью этого метода были сформированы три группы детей. Первая группа – дети с высоким уровнем развития волевых качеств (49,8%). У детей, вошедших, в эту группу на высоком уровне развиты: настойчивость, инициативность, что позволяет с легкостью включаться в процесс деятельности, смело принимать решения, самостоятельно выполнять задания. Вторая группа (31,6%) со средним уровнем развития волевых качеств – малоинициативны, слабо организованы, медлительны, страдает настойчивость и упорство. Выполняют задание с помощью взрослого. Третья группа – низкий уровень развития произвольного поведения (18,6%) – мало дисциплинированы, слабо организованы, не самостоятельны. В понимании инструкции возникают трудности и даже с помощью взрослых они часто не справляются с заданием. У данных детей страдает выдержка и поэтому малейшая трудность выводит их из себя, они становятся раздражительными, не уверенными в себе, иногда агрессивными.

Средний показатель уровня развития произвольности поведения по трем методикам составляет: высокий уровень у 50,6% детей; средний уровень у 25,6% детей; низкий уровень 23,7% детей.

Результаты, делящие детей на группы, по методикам различаются незначительно. Проценты детей с высоким, средним и низким уровнями произвольности поведения отличаются друг от друга примерно на 1-4 единицы, то есть высокий уровень произвольности по методике «Домик» 51,8%, по методике «Графический диктант» 50,3%, по методу наблюдения – 49,8%. Показатели среднего уровня произвольности расходятся на 1-2 единицы: «Домик» - 21,2%, «Графический диктант» - 24,1%, метод наблюдения – 31,6%. Расхождения в низких уровнях произвольности более значительны (3-4 единицы) и колеблются в пределах от 18,6% до 27%.



Гулливер. Готенберг Г.А. Отливка 1974 г. по модели 1980 г.
Златоустовский государственный краеведческий музей

Второй этап – проектно-эскизный. Ребята на основе собранного материала передают сюжетную композиции в эскизе. Здесь очень важен выбор сюжета, эмоциональная нагрузка. После коллективного обсуждения эскизов и выбора наиболее выразительного сюжета можно приступать к лепке из глины. Третий этап – изготовление каркаса. Чтобы скульптура держала форму, заранее по эскизу изготавливается проволочный каркас, крепится при помощи шурупов к деревянной дощечке (с помощью педагога или родителей). Четвертый этап –

лепка из глины. Лепка ведётся комбинированным способом: вначале на каркас набирается глина из которой формируется общая масса тела – силуэт, а затем уже добавляется глина для дальнейшего уточнения пропорций, лепки конечностей и т.д.

На занятиях лепкой с детьми младшего школьного возраста нужно принимать во внимание их возрастные особенности и с учетом их выбирать соответствующий возрасту сюжет.

Выводы. В любом виде деятельности наиболее ощутимые успехи достигаются тогда, когда работают с увлечением. Уникальная методика лепки из глины и пластилина проста и ни с чем несравнима по воздействию на творческое развитие человека любого возраста. Увлеченность и познавательный интерес в обучении детей изобразительному искусству влияют на их мотивацию в творческой работе. Интерес детей к объекту (теме) изображения способствует более активному протеканию процесса восприятия натуры, активизации памяти и впечатлений.

Благодаря богатой истории развития, участие на международных выставках и всемирное признание показывает, что кусинское художественное чугунное литье обладает большим потенциалом для формирования познавательного интереса учащихся к региональной художественной культуре.

Литература:

1. Алексахин Н.Н. Волшебная глина. Методика преподавания лепки в детском кружке. - М.: Издательство «Агар». 1998.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методологические основы). - М.: Просвещение, 1982. 192 с.
3. Байнов Л.П. Художественный чугун Кусы. Серия «Южный Урал: Природно-географические факторы и историко-культурные процессы».– Челябинск: Изд-во «Рифей», 1998.
4. Боголюбов Н.С. Лепка на занятиях в школьном кружке. - М.: Просвещение, 1979.
5. Народное искусство на уроках декоративного рисования; Шпикалова, Т.Я.; Изд-во: М.: Просвещение, 1979 г.
6. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. Под ред. Щукиной Г.И. -М.: Просвещение, 1984 г. 184 с.

произвольности поведения и психологической готовности к школе детей 6-7 лет.

Результаты анализа показывают, что наблюдается наличие позитивного взаимодействия высокого уровня произвольности поведения и высокого уровня личностной готовности ребенка к школьному обучению. Диагностика проходила в два этапа: исследование уровня произвольности поведения и исследование психологической готовности к обучению в школе. На первом этапе исследования проводилась диагностика произвольности поведения у детей 6-7 лет. Задачей этого этапа было изучение волевой сферы ребенка и формирование групп произвольного поведения. На втором этапе исследовалась готовность ребенка к обучению в школе. Задачей данного этапа было проведение диагностики по выявлению степени психологической готовности к школе.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось с использованием следующих методик: Проективная методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, которая используется для определения уровня развития произвольной сферы ребенка, изучения возможностей в области перцептивной и моторной организации пространства, исследования мелкой моторики рук [10]. Методика «Домик» Н.И. Гуткина, представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Методика рассчитана на детей 5-10 лет и может использоваться при определении готовности детей к школьному обучению. Методика используется для определения способности ребенка копировать сложный образец [4]. Метод наблюдения представляется для оценки волевых качеств, дает полную характеристику волевой активности субъекта за счет наблюдения за его настойчивостью, инициативностью, решительностью, самостоятельностью, которые проявляются в деятельности.

Эти волевые качества, отражающие активирующую и содержательную функции воли, наиболее ярко проявляются в действиях и поступках субъектов, удобны для наблюдения, характерны для всех видов деятельности. По каждой шкале высчитывается среднее арифметическое значение, а затем выводится общий балл по развитию волевых качеств. Методика разработана А.И. Высоцким. Методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС) предназначена для быстрого ориентировочного обследования уровня интеллектуального развития 6-7-летних детей, разработана в Институте развития одаренности И.С. Авериной, Е.И. Шабановой. Методика изучение новой внутренней позиции Г.А. Урунтаева проводится индивидуально с детьми 6-7 лет в форме беседы «Об отношении к школе и учению». Экспериментатор знакомится с ребенком и спрашивает, нравится ли ему в школе (для воспитанников детского сада – хочет ли он пойти в школу) [9].

С целью выявления уровня произвольности поведения детям были предложены методики «графический диктант», «домик» и использовался метод наблюдения для оценки волевых качеств. По результатам каждой из проведенных методик, а именно, «Домик», «Графический диктант» и метод наблюдения для оценки волевых качеств были сформированы группы детей: первая – с высоким уровнем развития произвольного поведения, вторая – со средним уровнем произвольного поведения, третья – с низким уровнем развития произвольного поведения.

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент Гусова Альбина Дударбековна
Северо-Осетинский государственный университет
имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста, анализу взаимосвязи уровня произвольности поведения и психологической готовности детей 6-7 лет к школе. Проводится диагностика произвольности поведения детей 6-7 лет, выявляются уровни произвольности поведения детей данной категории. В статье автор попытался раскрыть особенности взаимодействия высокого уровня произвольности поведения и высокого уровня личностной готовности ребенка к школьному обучению.

Ключевые слова: психическое развитие, взаимосвязь произвольности, произвольность поведения, тестирование произвольности, дети дошкольного возраста.

Annotation. Technological education management system creates a completely different structure of the educational process. The backbone factor ensuring purposeful use of various teaching categories are the laws and principles of teaching and learning and cognitive activity. Accordingly, the article analyzes the problems of using microprocessors, software controls igibkih automated control systems in modern educational space, the urgency which justified the modern period of development of the information society and the transition to new educational standards.

Keywords: information society, educational technology, educational system, information and communication technologies, teaching aids.

Введение. Принимая во внимание условия современной начальной школы, возрастает актуальность исследования проблемы взаимосвязи уровня развития произвольности поведения и готовности ребенка к школьному обучению. Многочисленные публикации в психолого-педагогической литературе подтверждают важность и современность данной темы. Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается такими отечественными учеными, как Г.А. Безруких [1], Л.И. Божович [2], Л.С. Выготский [3], Н.И. Гуткина [4], А.В. Запорожец [5], Е.Е. Кравцова [7], Т.Д. Марцинковская [8], Г.А. Урунтаева [9], Д.Б. Эльконин [01].

Проблема исследования заключается в необходимости изучения особенностей произвольного поведения и психологической готовности к обучению в школу. Детский возраст является важным периодом для развития личности ребенка. Основные индивидуальные качества и свойства личности складываются именно в детстве. В процессе своего психического развития ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей. Важнейшими аспектами данной проблемы являются произвольное поведение, а также психологическая готовность к обучению в школе. В связи с этим, данная статья направлена на изучение взаимосвязи уровня

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, подполковник, преподаватель кафедры огневой подготовки Баланов Сергей Александрович
Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ
(г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий профессионального образования Гамзаева Мадина Вагидовна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий Магомедалиева Муминат Рабазановна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу структуры и содержания, а так же процессу формирования коммуникативной компетентности педагога. Автор рассматривает тренинг, способствующий повышению коммуникативной компетентности в профессиональной педагогической деятельности.

В статье описан примерный план проведения тренинга в студенческой группе. Приведены данные опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагог, тренинг, студены.

Annotation. The article is devoted to analysis of structure and content, as well as the process of forming communicative competence of a teacher. The author examines the training enhancing communicative competence in the professional teaching activities.

The article describes a model plan of the training in the student group. The data of experimental work in the control and experimental groups.

Keywords: communicative competence, teacher, training, students.

Введение. В современный период актуальна проблема полноценного и всестороннего обучения в различных педагогических учреждениях. Главная роль и ответственность за качество образования лежит на педагоге. Хотя, не всегда, он может в полную силу показать свои возможности. Кроме знания предмета педагогу нужно уметь донести тему, организовать учебный процесс таким образом, чтобы были созданы благоприятные условия для успешного обучения и повышения мотивации учащихся. Для чего ему надо в совершенстве владеть искусством общения - коммуникации.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении подходов к определению содержания коммуникаивной компетентности студентов и возможности её формирования с помощью тренингов, начиная с этапа непосредственно профессиональной подготовки в условиях вуза и продолжая на протяжении всей профессиональной педагогической деятельности в условиях повышения квалификации и на основе самообразования.

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования коммуникативной компетентности – самая важная характеристика будущего специалиста, которая стала первоочередной задачей высшего профессионального образования, что в свою очередь свидетельствует об актуальности темы статьи.

Под коммуникативной компетентностью понимают «способность осуществлять общение эффективно, т.е. владение приемами и навыками передачи информации, эмоций, высоким уровнем точности межличностного восприятия и понимания партнера по общению, способствующее успешности совместной деятельности».

Коммуникативная компетентность как часть культуры общения является необходимым социально-психологическим условием достижения педагогического мастерства и успешной профессиональной деятельности будущего педагога. Развитие навыков общения представляет собой процесс овладения культурными инструментами общения и нравственными нормами поведения, которые выработаны в ходе общественно-исторической практики и приняты в той социокультурной группе, к которой принадлежит тот или иной человек. В настоящее время в условиях внедрения в школьную практику идеи педагогики «сотрудничества», «диалога», «соуправления» с неизбежностью возрастают требования к коммуникативной стороне педагогической деятельности. В этой связи актуальной проблемой высшей школы является подготовка студентов к продуктивному профессионально-педагогическому общению.

Различные теории и концепции в области коммуникации в учебном процессе позволили нам выделить этапы педагогического общения, каждый их которых направлен на решение определенных задач, требующих специальных знаний, особых коммуникативных навыков и умений.

На первом этапе в процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно педагогическим целям и задачам; системе методов обучения и воспитания, особенностям аудитории и индивидуальности самого педагога.

Все перечисленные этапы представляют собой опережающую стадию педагогического общения.

Она требует знаний о структуре, функциях, особенностях профессионального педагогического общения, специфике профессионального педагогического общения в разных условиях понимания его роли в эффективности педагогической деятельности. При планировании конкретных форм взаимодействия преподаватель должен исходить также из представлений об особенностях своего индивидуального стиля, своих потенциальных возможностях, сильных и слабых сторонах как субъекта профессионального-педагогического общения.

На втором этапе происходит организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало общения, во многом определяющее успешность дальнейшего развития педагогической деятельности. Этот этап требует навыков установления психологического контакта с группой, удержания ее внимания, навыков самопрезентации, а также широкого спектра социально-перцептивных умений и навыков. [2]

Третий этап – управление развивающимся педагогическим процессом. Этот этап требует использования разнообразных специфических приемов и

личности, характеризующих ее устойчивость, нормативность, самостоятельность, дисциплинированность, интеллект, ценностно-гуманистическую направленность личности, способность к толерантному поведению.

8. Напряженность профессиональной деятельности в замкнутом пространстве и жесткого, авторитарного управления негативно отражается на параметрах эмоциональной готовности к деятельности, что свидетельствует о необходимости дополнительного стимулирования внешних и внутренних психических условий деятельности.

Литература:

1. Приказ МВД России от 11.02.2010 г. № 80 «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации».

2. Амельчаков И.Ф., Чесовская М.Г., Долин В.А. Толерантность как личностное качество сотрудника органов внутренних дел (теоретико-методологические основания) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1. - С. 47.

3. Боброва И.А., Гончарова Н.А. Психологические особенности самоопределения личности на начальной стадии профессиогенеза // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России 2014. № 4 (64). - С. 198-205.

4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: в 6 - ти т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

5. Гончарова Н.А. Аксиологическое содержание карьерных ориентаций личности // Проблемы современного педагогического образования. 2016, № 51-2. - С. 318-324.

6. Кобозев И.Ю. Профессиональный стресс руководителей органов внутренних дел и его психопрофилактика. Автореф. дис. канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2011. - 25 с.

7. Пырский А.М., Вертаев А.В. Использование метода конкретных ситуаций для формирования компетенции принятия оптимальных управленческих решений у курсантов внутренних войск МВД России // Российский научный журнал. 2013. № 6 (37). - С. 126-133.

8. Устюжанин В.Н. Мировоззрение как личностный феномен и его формирование у курсантов и слушателей МВД России в ходе проведения ситуационно-ролевых игр // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 3 (59). - С. 154-158.

9. Устюжанин В.Н. Ответственность как системообразующее нравственное качество личности сотрудника органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.2014. № 2 (62). - С. 231-235.

10. Ходова Е.А., Гончарова Н.А. Прогноз успешности деятельности руководителей вневедомственной охраны различного уровня, на основе технологии оценки профессиональных компетенций // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016, № 2 (70). - С. 199 – 202.

устойчивости, самоуверенности, стремлении к социальным контактам, высокой нормативности, смелости. На втором этапе исследования, после завершения деятельности по обеспечению порядка в период Олимпийских игр, произведено сравнение с предыдущими показателями свойств личности при помощи t-критерия Стьюдента. Получены достоверно значимые различия (при $p \leq 0{,}05$), на основании которых сделан вывод о положительной динамике значений показателей дисциплинированности, интеллекта, ценностно-гуманистической направленности, способности к толерантному поведению. Однако условия среды, замкнутого пространства, напряженности деятельности, также и негативно отразились на определенных параметрах психологической готовности к деятельности. Об этом свидетельствует снижение значений свойств смелости, решительности и отрицательная динамика показателей эмоционально-волевой сферы личности.

Выводы:

1. Морально-психологическая готовность является психическим феноменом, представленным общей готовностью, выраженной в гуманистических убеждениях и ценностных ориентациях личности. Ситуативная готовность проявляется в практической деятельности в виде комплекса нравственных реакций и действий личностного и эмоционально-волевого характера.

2. Общая морально-психологическая готовность сотрудников полиции выступает в качестве базовых психических структур направленности личности, формируется в условиях учебной деятельности и представляет собой нравственные эталоны и идеалы, необходимые для сличения собственных действий субъекта в дальнейшей реальной практической деятельности.

3. Учебно-профессиональная деятельность обеспечивает условия для формирования общей морально-психологической готовности сотрудников полиции, что по формальным признакам определяется при помощи психодиагностических методов в ходе психологического отбора к деятельности в специфических условиях.

4. Ситуативная морально-психологическая готовность обнаруживается в реальной практической профессиональной деятельности, которая актуализирует качества личности как субъекта деятельности, создавая условия для личного ценностного переживания, сопричастности, определенной личной жертвы и способствует выработке профессионально значимых волевых, регулятивных, нравственных качеств личности.

5. Условия повышенной личной ответственности в профессиональной деятельности нравственного содержания, обеспечивают личную встречу субъекта с моральными ценностями, позволяют ему выйти за рамки привычных действий и использовать накопленный эталонный и идеальный потенциал общей морально-психологической готовности.

6. Практические задачи профессиональной деятельности оказывают достоверно значимое влияние на процессы формирования профессионально значимых качеств личности, посредством активизации психических свойств личности, обеспечивающих морально-психологическую готовность к деятельности: тактичность, уступчивость, осторожность, терпимость к неудобствам, способность к самостоятельности.

7. Ценностная среда профессиональной деятельности стимулирует действие механизмов интернализации эталонных поступков и развитие свойств

способов, навыков управления познавательной деятельности, поддержания учебной мотивации. Индивидуальное общение предполагает наличие у преподавателя достаточно высоких способностей к межличностному восприятию, в том числе определенный уровень развития эмпатии. Успешность четвертого этапа определяется способностью педагога к рефлексии.

Педагог проводит самоанализ анализирует системы общения, корректирует возможные варианты организации процесса общения в группе.

На четвертом этапе цикл общения заканчивается, и вновь осуществляется переход к первому этапу. [8]

«Компетентность – это целостное социально-профессиональное качество, позволяющее специалисту быть успешным и в процессе профессиональной деятельности, и в процессе взаимодействия с другими людьми». Педагог должен обладать готовностью успешно исполнять свои функции. Для него характерны такие личностные свойства как ответственность, организованность, целеустремленность, адекватность взаимодействия с учебной группой, педагогическим коллективом, социумом в целом. Иными словами, задача высшей школы сводится к формированию у студентов «коммуникативной компетентности», которая содержит в себе знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Грамотно выполненная задача повышения коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения может быть выполнена при условии наибольшей активизации совместных усилий педагогов и студентов. Повышать уровень коммуникативной компетенции требует постоянной работы над собой по всем направлениям – повышение уровня знания языка, самоконтроль в общении. [4]

Такие ученые И.А Зязюн, И.Ф. Кривонос, И.И. Тарасевич рассматривают в «самостоятельной работе студентов по совершенствованию своей речи два направления: самоконтроль и создание у себя установки на владение правильной литературной речью во всех ситуациях речевого общения».

Особенность педагогической работы требует от него владения правильной русской речью, нормами литературного произношения. Человек в жизни может иметь тусклый, незвучный, ограниченный в своём диапазоне голос. [5]

Таким образом, эффективное педагогическое общение требует целой системы взаимосвязанных коммуникативных навыков и умений, которым необходимо специально и систематизировано обучать будущих педагогов.

Как отмечают Андреева Г.А., «в социально-психологическом тренинге развитие коммуникативной компетентности происходит не естественным путем, а с помощью специальных приемов, заключающихся в создании особых ситуаций воздействия». Тренинг коммуникативной компетентности состоит в выработке социально-психологических умений, связанных с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношений, взаимовлияний. [1]

В рамках реального учебного процесса данная технология применяется в форме тренинга, т.е. курса, рассчитанного на группу студентов, ориентированного в большей мере на применение активных методов с целью повышения компетентности в общении, что направлено в первую очередь на достижение практических результатов.

Целью тренинга является повышение коммуникативной компетентности в профессиональной педагогической деятельности.

В содержание тренинга входит: когнитивный компонент – усвоение системы знаний об эффективном педагогическом общении, его роли в структуре педагогической деятельности; эмоционально-мотивационный компонент – формирование личностно значимых представлений о себе как субъекте профессионального педагогического общения; поведенческий компонент – овладение системой практических умений и навыков эффективного профессионального педагогического общения в разных ситуациях.

3. Субъект образовательного процесса

4. Необходимые условия проведения тренинга

- формирование группы
- формирование мотивации
- формирование образа цели
- формирование поведенческих моделей
- завершение образовательной ситуации

5. Примерный план проведения тренинга

- Вводное слово
- Упражнение
- Групповое обсуждение
- Мини-лекция
- Упражнение на рефлексию
- Этапы проведения занятия, формы и методы работы:
- Работы в малых группах
- Презентация каждой группы
- Индивидуальная работа
- Анализ полученных результатов
- Ролевая игра
- Упражнение на рефлексию [6].

Анализ проведенной работы показал широкие возможности и результативность занятий, проводимых по типу психологического тренинга, который является эффективным средством психологического воздействия, позволяющим решать широкий круг задач в области развития компетентности в общении.

Поэтому активное использование психологического тренинга для решения реальных практических проблем является актуальной задачей в повышении коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения. Основу контингента возможных участников групп психологического тренинга составляли педагоги профессионального училища.

В процессе опытно-экспериментальной проверки нами были проанализированы результаты влияния тренинга на повышение коммуникативной компетентности педагогов.

Сравнивая изменения в контрольной группе, где не проводился тренинг и в экспериментальной группе, с педагогами которой был проведен тренинг коммуникативных умений, позволяет сделать вывод о положительном влиянии тренинга на повышение коммуникативной компетентности. У педагогов профессионального обучения повысился уровень компетентности в общении.

стимулирующей внутренние условия и активность личности для понимания и переживания ценностей. Поэтому включенность в практическую деятельность в качестве активного субъекта потенциально способствует «гармоничному самовоспитанию сотрудника органов внутренних дел и повышению эффективности системы воспитательной работы в органах внутренних дел в целом» [2, С. 47].

Результативность процесса обучения в учебно-профессиональном учреждении выражается в общей морально-психологической готовности выпускника к моральным поступкам, однако собственно поступки в реальной практической деятельности будут проявлением уже ситуативной готовности. Условия образовательного процесса не предоставляют возможностей для мониторинга такой готовности выпускника. На проверку морально-психологической готовности могут уйти годы исследований и анализа поведения, компетентности и имиджа сотрудников полиции. И не всегда гипотезы о наличии такой готовности будут доказаны. Между тем, современность предоставила нам возможность проверить такое предположение в период проведения XXII Олимпийских зимних игр в 2014 г. Сводный отряд полиции Санкт-Петербургского университета МВД России, выполнявший обязанности по несению службы в период проведения Олимпийских игр, находился именно в необходимых социально-психологических условиях. Основной состав отряда был представлен курсантами и слушателями в возрасте от 19 до 22 лет. Практическая деятельность по охране общественного порядка осуществлялась в течение 5 месяцев. Задачи, стоявшие перед отрядом, требовали актуализации ресурсов общей психологической готовности, а также проявления ситуативной морально-психологической готовности в конкретных ситуациях. Состав участников отряда произведен при помощи процедур профессионально-психологического отбора. Отрядом руководили опытные профессионалы, обеспечивающие качество управленческих решений, эффективную организацию несения службы, контроль нормативного поведения. Деятельность сотрудников сопровождалась психологической поддержкой профессиональных психологов, ориентирующих личность каждого сотрудника отряда на понимание ответственности и почетности выполняемых обязанностей.

Результаты мониторинга психологических свойств личности сотрудников Сводного отряда позволили установить, что условия реальной профессиональной деятельности, управления и психологического сопровождения, понимания высокой меры личной ответственности в деятельности, способствуют выработке специфических морально-психологических качеств и развивают ряд профессионально значимых свойств, необходимых для обеспечения морально-психологической готовности к деятельности. Это выражено в личностных свойствах тактичности, уступчивости, осторожности, терпимости, самостоятельности, самодостаточности. При исследовании личностных особенностей при помощи 16-факторного опросника Р.Б. Кеттелла установлено, что на первом этапе исследования обнаруживаются значения выше среднего по многим факторам. Профиль личности претендентов в состав Сводного отряда был изначально представлен значениями показателей, свидетельствующими о положительно-ориентированной и конструктивной направленности, что прослеживалось в стремлении к общению, высоких показателях интеллекта, эмоциональной

навыком, оно должно быть подвергнуто упражнению, включено в деятельность, многократно натренировано. На данный факт указывают многие исследования, а также педагогическая практика по подготовке специалистов, которая показывает эффективность обучения именно в конкретных практических ситуационных условиях [7].

В отношении внешних практических, кинетических действий процесс перехода умения в навык вполне объясним - количество упражнений переходит в качество навыка, а именно, готовую форму реагирования сотрудника полиции, силовой приём в схватке с преступником, точный выстрел. Однако внутренние, идеальные действия, к которым относятся морально - психологические поступки, также должны быть подвержены тренировке. В противном случае они останутся в психической репрезентативной системе человека только на уровне представлений, что в конкретной ситуации потребует дополнительных раздумий о поступке, борьбы мотивов, при которой скорее побеждают мотивы гедонизма (удовольствия), прагматизма и безопасности [5].

Процесс тренировки морально-психологических умений возможен при наличии соответствующей ценностной среды и социального окружения лиц, демонстрирующих нравственное поведение. В данном контексте нравственное поведение рассматривается в качестве высшей психической функции и становление такой функции невозможно без социального плана взаимодействия с другими. Этот факт уже давно отражен в классической психологии Л.С. Выготским. Обсуждая в своих работах развитие высших психических функций, он указывает на факт того, что всякая функция в культурном развитии человека появляется на сцену сознания дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри человека как категория интрапсихическая [4, С. 144]. Следовательно, основным условием морально-психологического обеспечения учебно-профессиональной и служебной деятельности должны выступать практические действия ценностного содержания. Нравственность и ценности высшего порядка должны стать интрапсихическим феноменом, обеспечивающим психологическую готовность к ответственным, ценностным поступкам, как лиц обучающихся в учебном заведении, так и действующих сотрудников полиции.

Важнейшим условием формирования морально-психологической готовности сотрудника является его внутренняя активность как субъекта деятельности, при помощи которой им совершаются акты обнаружения ценностного содержания, скрытого в объектах и явлениях [3]. Совместная коллективная деятельность позволяет определить значимость этих объектов и явлений, следовать этим образцам как должным эталонам и возводить данные образцы в абсолютную ценность – идеал. Это связано с механизмами, согласно которым происходит присвоение морального опыта. Требуются определенные усилия внутреннего порядка, механизмы которых приводятся в действие всякий раз в межличностных отношениях духовного содержания. Это необходимое условие перехода нравственной нормы из внешнего плана - во внутренний, из средства взаимодействия между людьми - в личную ценность. Нравственная норма требует не только ее усвоения и повторения в виде словесного правила, но и необходимого, при любом действии, произвольного усилия, осознанности и специально организованной деятельности,

Они стали независимыми в рассуждениях, стали проявлять меньше агрессии, более эмоционально стабильными, инициативными, внимательными и логичными в своих выводах. Полученные нами результаты проведенной работы были обсуждены с учителями во время индивидуальной беседы. Их интерес повысился тем, что на основе диагностики каждому учителю были выданы индивидуальные рекомендации по повышению их коммуникативного потенциала. [7-10]

Изучив научную педагогическую и психологическую литературу по вопросам повышения коммуникативной компетентности педагогов профессионального обучения с помощью тренинга позволил сделать следующие выводы:

1. Коммуникативная компетентность педагога профессионального обучения изучается большинством ученых, как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в ситуациях личностного взаимодействия. В состав компетентности включаются когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты.

2. Коммуникативная компетентность в профессиях типа «человек -- человек» становится профессионально значимой, а для профессии педагога коммуникативная компетентность является основополагающей, т. к. профессия педагога предполагает постоянное общение с людьми.

3. Источниками коммуникативной компетентности являются: врожденные особенности личности, воспитание, жизненный опыт, общая эрудиция и специальные методы обучения. Наилучший обучающий эффект на сегодняшний день дают групповые методы, так называемые группы тренинга, или «Т- группы». В России они выступают под названием «группы социально-психологического тренинга».

4. Одним из наиболее эффективных методов развития коммуникативной компетентности является тренинг, представляющий собой синтез всех активных средств обучения. В исследованиях влияния тренинга на изменение уровня коммуникативной компетентности подтверждается его эффективность.

Выводы. Подведя итог, мы можем сказать, что коммуникативная компетентность- неотъемлемая составляющая профессии будущего педагога профессионального обучения. В связи с этим в своей работе педагогам профессионального обучения необходимо повышать уровень коммуникативной компетентности, а самым эффективным способом является тренинг.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Психолого-педагогические технологии в процессе формирования способности к педагогическому самоменеджменту у студентов педагогического вуза: Монография / Москва, 2016.

2. Алиева Р.Р. Основные подходы к изучению проблемы формирования организационной культуры будущего учителя / Вестник университета (ГУУ). 2013. - №13. – С. 170-173.

3. Арсалиев Ш.М.Х., Мусханова И.В. Особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 169-173.

4. Арсалиев Ш.М.-Х. Использование проектных технологий в этнопедагогике / материалы Международной научно-практической конференции для работников науки и образования. Saint-Louis, 2016.

5. Бакулина И. Проблема коммуникативных умений учителя // Педагогические технологии. - 2008. - №2. - с. 19

6. Гамзаева М.В. Игровые технологии обучения в процессе подготовки бакалавров профессионального обучения // В мире научных открытий. 2015. № 3 с. 547-555

7. Гамзаева М.В. Профессиональные качества личности современного менеджера образования и стиль его руководства // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 6. С. 426-433.

8. Кочеткова В.Г. Развитие коммуникативной компетенции студентов в условиях информатизации образования // ИТО-Поволжье - 2006

9. Ярычев Н.У., Самбиева Л.И. Развитие профессиональной мобильности учителя современной школы (научное издание) / Кисловодск, 2016.

10. Ярычев Н.У. Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов Чеченской республики // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2009. № 1. С. 25-29.

11. Ярычев Н.У., Дудаев Г.С.Х. Компетентностный подход как фактор повышения качества образования // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 8-5. С. 152-154.

Педагогика

УДК 372.8

магистр, аспирант Баранова Елена Сергеевна
Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ, КАК СПОСОБЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (ШКОЛЬНИКОВ)

Аннотация. В статье ставится вопрос необходимости включения социологического похода к изучению истории в современные отечественные УМК по истории. Автор считает, что социологический подход является проблемным, аналитическим подходом к изучению прошлого, что способствует формированию целостного исторического мышления в условиях нелинейного сетевого общества.

Ключевые слова: социологический подход к изучению истории, историческая социология, целостное историческое мышление, сетевое общество.

Annotation. The article raise the issue of the need to use a sociological approach to the study of history in the contemporary native curriculum and instructional kit in history. The author believes that the sociological approach is problematic, analytical approach to the study of the past. This sociological approach forms unified historical thought in a non-linear network society.

Keywords: sociological approach to the study of history, historical sociology, unified historical thought, network society.

возможностей действий и прогноза конечного результата на основе имеющегося стабильного потенциала общей психологической готовности.

Морально-психологическая готовность, как составной элемент в структуре общей готовности, обеспечивается совокупностью гуманистических взглядов и убеждений сотрудников полиции, интериоризированными нравственными ценностями, моральными нормами поведения, приверженностью понятиям долга, чести, солидарности, достоинства и служения. Она проявляется в комплексе эмоционально-волевых психологических феноменов, позволяющих преодолевать внутренние и внешние препятствия, регулировать собственные психические действия, достигать целей, подчинять контролю собственные импульсы. О высоком уровне морально-психологической готовности к профессиональной деятельности свидетельствует уверенность личности в успехе, воодушевление и интерес при выполнении поставленных задач, стремление добиться успеха, ответственность и сосредоточенность на конструктивных решениях, понимание обязанностей и возможных вариантов изменения ситуации.

Формирование общей психологической готовности к профессиональной деятельности является задачей профессионального обучения, в процессе которого обретаются знания, совершенствуются мотивационные, познавательные, эмоциональные и волевые компоненты готовности, необходимые для дальнейшей мобилизации ресурсов, эффективности и надежности в деятельности. В системе профессиональной подготовки сотрудников полиции успешность выполнения конкретных трудовых задач определяется, в большей степени, данным уровнем готовности [8]. Ключевым моментом обсуждения тут предстает долгосрочность использования опыта, стабильность личностных качеств, естественность нравственных поступков, произвольность действий в следовании моральным нормативам.

Общая морально-психологическая готовность является также результатом длительной работы личности над собственными индивидуально-психологическими качествами и формируется как в процессе учебной, так и в ходе профессиональной деятельности. Ошибочно предполагается, что выпускник учебного заведения системы МВД должен обладать данным видом готовности «априори». Однако, сохраняющаяся тенденция неправомерного применения насильственных и агрессивных методов в работе сотрудников правоохранительных органов, свидетельствует не в пользу такой готовности [10]. Причем нарушения норм морально-нравственного поведения являются не ситуативной реакцией, связанной с угрозой для жизни сотрудника и необходимостью экстренного ответа на опасность, но в большинстве случаев со стабильностью проявляемых негативных форм поведения, сложившейся внутренней структурой деформированных убеждений и ценностей. Все это позволяет предположить, что полученные в процессе обучения формальные знания о морали и нормативно - ценностном выполнении обязанностей служителя закона, остаются за пределами внутренних переживаний личности, не подкрепляются соответствующими практическими действиями.

Морально-нравственные качества личности, как и другие ее свойства, должны пройти путь от знаний и умений к навыкам. Как известно, умения представляют собой освоенные способы выполнения каких - либо действий, но всего лишь на уровне знания и понимания определенных общих правил о том, как эти действия необходимо выполнять. Для того чтобы умение стало

Формулировка цели статьи. Цель предлагаемой к обсуждению темы, состоит в исследовании сущностных характеристик понятия «морально-психологическая готовность» и определении совокупности диспозиционных и ситуационных условий, обеспечивающих преднастроенность субъекта правоохранительной деятельности (сотрудников полиции) к выполнению обязанностей на должном уровне эффективности и надежности. В связи с этим в структуре морально-психологической готовности рассматривается общая готовность, и исследуются ее показатели, а также ситуативная готовность и ее показатели. Несмотря на единство данных видов готовности, психологические механизмы обеспечения ее функций приводятся в действие в зависимости от внешних условий учебной и профессиональной деятельности, а также внутренних условий личности.

В процессе исследования были выдвинуты гипотезы, согласно которым морально-психологическая готовность сотрудников полиции к выполнению профессиональных обязанностей наиболее эффективно проявляется в условиях профессиональной и практической деятельности, которая способствует формированию свойств личности, определяющих ее устойчивость, нормативность, самостоятельность, дисциплинированность, ценностно-гуманистическую направленность, способность к толерантному поведению.

Изложение основного материала статьи. Деятельностный подход к определению проблемы психологической готовности основывается на понимании данного явления в качестве целостного проявления личности, в совокупности индивидуально-психологических и социально-психологических качеств. Однако некоторые исследователи рассматривают психологическую готовность в ряду категории психических состояний личности, что характеризует данное явление с точки зрения кратковременной, ситуативной мобилизации имеющихся психологических ресурсов.

Понятие «психологическая готовность» является феноменом, объединяющим показатели общей и ситуативной готовности. Общая готовность определяется совокупностью качеств субъекта труда, которые имеют отношение к базовой устойчивости личности в разнообразных видах деятельности. Таковыми выступают стабильные свойства, позволяющие личности сохранять равновесие при изменяющихся условиях деятельности. Поэтому тут важными факторами будут характеристики учебной деятельности и ее результатов: наличие знаний, умений и навыков, сформированной ценностной системы личности, способностей к саморегуляции и самоконтролю, позитивной мотивации и правосознания, нравственных качеств, убеждений и мировоззрения в целом. Ситуативная готовность отличается большей динамичностью и подвижностью, что позволяет субъекту варьировать способы адаптации к нестандартным условиям в специфических видах деятельности. Таким образом, общая психологическая готовность к деятельности представляет собой личностное образование, характеризующееся стабильностью и устойчивостью, а ситуативная психологическая готовность выступает в качестве психологического состояния, возникающего в конкретных условиях деятельности, интенсивность которого зависит от требований среды и способности личности к саморегуляции. Ситуативная готовность - это своеобразная «предстартовая» активизация психических ресурсов, направленных на оценку конкретных задач, осознание, определение

Введение. Современное общество описывают как «виртуальное» «сетевое общество».

В постнеклассической картине мира сетевое общество предстает, как общество незавершенное, нелинейное, динамичное, непредсказуемое, неопределенное, открытое, в котором действуют разнообразные разнонаправленные тенденции и силы[4; 6; 15; 16; 22].

В условиях постоянно обновляющейся информации образование призвано выполнять превентивную функцию, а именно стать коммуникативным каналом, который закладывает базу для реализации своих возможностей в нелинейном мире.

Всё это повышает субъектность образования [25]: возрастает личная ответственность ученика за свой выбор, «построение самостоятельного образовательного маршрута». В связи с этим школьный учебник истории должен стать путеводителем в информационном потоке, побуждать ученика накапливать культурный и интеллектуальный опыт, для процесса идентификации и самоидентификации.

Однако, для того чтобы знания с уроков истории стали по-настоящему полезным знанием, у школьника должно быть сформировано целостное историческое мышление.

В связи с этим представляется актуальным изучить эффективность социологического подхода к изучению истории, как способа формирования целостного исторического мышления школьников.

Изначально обратимся к теоретическому осмыслению социологического знания в различных парадигмах. Это в свою очередь даст нам возможность выработать дефиницию «социологического подхода к изучению истории, как способа формирования целостного исторического мышления».

Изложение основного материала статьи. Понятие «социология» впервые употребил Сен-Симон, и затем оно было воспринято О. Контом, который вводит понятие «социология» в общенаучный оборот и становится основателем социологии как науки [1]. Социология – это наука об общих и специфических социальных закономерностях организации, функционирования и развития общества, путях, формах и методах их реализации, в действиях и взаимодействиях членов общества [18].

В социологическом знании выделяют макросоциологический и микросоциологический подходы. Макро- и микросоциология - два уровня социологического анализа, социологических обобщений [26].

Макросоциология - уровень социологического анализа целых обществ, социальных структур и систем, фундаменталных социальных закономерностей и процессов. Базовые понятия этого уровня - общество, социальная система, класс, власть и т.п. [18].

Следует отметить, что исследователи макросоциологического уровня, как правило, придерживаются принципов одной из двух основных конкурирующих теорий: функционализма и теории конфликтов [7].

Точка зрения функционализма на общество и общественную структуру была впервые выражена в XIX в. Г. Спенсером. Он сравнивал общества с живыми организмами, подобными человеческому телу, а именно каждая часть общества выполняет свою функцию, и чем больше различия между этими функциями, тем труднее одной части заменить другую [8].

Э. Дюркгейм великолепно развил идеи функционализма. Э. Дюркгейм рассуждал так: если общество образовано из множества различных частей и каждая оказывает влияние на функционирование всей системы, то общественные явления можно объяснить, анализируя их функции в общественной системе [1].

Современные функционалисты – Т. Парсонс, Р. Мертон и К. Дэвис – выступают последователями Г. Спенсера и Э. Дюркгейма. Их основной подход состоит в определении частей общества, выявлении их положительных и отрицательных функций, а именно в выделении элементов социального взаимодействия, подлежащих исследованию, и определении их функции в обществе [26].

Функционалисты считают, что изменения общества обычно имеют постепенный, а не революционный характер [1].

Противоположное мнения отстаивают сторонники теории конфликтов.

Теория конфликта сформировалась главным образом на основе произведений К. Маркса. Марксизм, обосновывающий взаимодействие элементов в обществе, как систему базис-надстройка можно с определенными оговорками рассматривать как функциональную теорию [12].

Однако в западной социологии марксизм анализируется с иной точки зрения. Поскольку К. Маркса определял главным источником развития любого общества конфликт между классами и на этой основе проводил идею функционирования и развития общества, то такого рода подходы в западной социологии получили название теории конфликтов [19].

Для понимания развития общества К. Маркс ввел понятие «общественно-экономическая формация», которая у него базируется на способе производства материальных благ и форме собственности [24].

В основе формации лежит известный способ производства, представляющий собой единство базиса (экономики) и надстройки (политики, идеологии, науки и др.). К. Маркс полагал, что для обозначения развития общества можно выделить пять основных общественно-экономических формаций: первобытнообщинная, античная, феодальная, капиталистическая и коммунистическая [21].

Концепция немецкого социолога Р. Дарендорфа является одной из наиболее значительных современных теорий конфликта. Р. Дарендорф отрицает идею Маркса о том, что основные конфликтующие группы в обществе — это классы, образованные по экономическому признаку. По мнению Р. Дарендорфа, главной причиной конфликта является тот факт, что одни люди имеют власть над другими [10].

Функционализм и теория конфликта различны по своей сущности. Функционалисты обычно рассматривают общество как совершенно устойчивое и единое целое, а сторонники теории конфликта считают, что в нем постоянно происходят изменения и возникают конфликты. Функционалисты придают важнейшее значение согласию всех членов общества в отношении общих ценностей, а последователи теории конфликта уделяют основное внимание проявлениям подавления одних членов общества другими [7].

Второй уровень, объединяющий социологические теории, изучающие поведение и взаимодействие людей нашел отражение в рамках микросоциологии.

Психология

УДК: 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Гончарова Наталья Андреевна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
психолог группы кадров отдела вневедомственной охраны
Савинова Марина Сергеевна
Отдел вневедомственной охраны по г. Йошкар-Оле (г. Йошкар-Ола)

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В статье производится анализ понятия «морально-психологическая готовность», что позволяет выделить в его содержании два психологических фактора, объединяющих в себе показатели общей готовности и ситуативной готовности. Первый уровень готовности представляет собой стабильные качества личности, обеспечивающие длительные, устойчивые возможности для выполнения деятельности широкого спектра. Второй вид готовности является динамическим образованием, определяющим внутреннюю настроенность на выполнение необходимых действий в конкретных видах деятельности, в зависимости от наличной ситуации.

Ключевые слова: общая психологическая готовность, ситуативная психологическая готовность, морально-нравственные качества, высшие психические функции, психологический ресурс.

Annotation. The article analyzes the concept of «moral and psychological readiness» that allows to highlight two psychological factors in its content, that combine performance of general readiness and situational readiness. The first level of readiness includes stable personality traits that provide long-term, sustainable opportunities to perform a wide range of activities. The second type of readiness is a dynamic formation, defining inner disposition to perform the necessary actions in specific activities, depending on the given situation.

Keywords: general psychological readiness, situational psychological readiness, the moral quality of higher mental functions, value-regulatory environment, psychological resource.

Введение. Специфические особенности правоохранительной деятельности, важность и сложность задач выполняемых в данной сфере, определяют характер и содержание требований к профессиональной подготовке сотрудников полиции, качеству выполнения служебных обязанностей, эффективности и надежности в самых разнообразных условиях оперативной обстановки. В качестве принципиально значимых, концентрирующих все требования к способностям и компетенциям субъектов данного вида труда, выступают предписания к морально-психологической готовности личности сотрудника полиции. Основные из них сформулированы Приказом МВД № 80 от 11.02.2010 и подразумевают такое состояние сознания и психики, которое отражает их «нацеленность, активность, настроенность и мобилизованность на преодоление возможных трудностей, обеспечивающее результативность и качество выполнения оперативно-служебных задач» [1].

стимуляции повышает психофизиологическую устойчивость к соревновательному стрессу, снимает чрезмерную психическую напряженность, преждевременное психическое утомление, способствует повышению работоспособности.

Выводы. Сеансы аудиовизуальной стимуляции способствуют повышению психофизиологической устойчивости к соревновательному стрессу, оптимизации тренировочно-соревновательного процесса юных боксеров и положительно влияет на психическое состояние спортсменов, так после введения сеансов аудиовизуальной стимуляции в экспериментальной группе наблюдались улучшения по показателям ситуативной тревожности.

Динамика среднестатистических показателей самочувствия, активности и настроения показывает изменения уровня данных показателей у спортсменов контрольной и экспериментальной групп. Аудиовизуальная стимуляция способствует повышению самочувствия у юных боксеров, что в свою очередь приводит к улучшению настроения, восстановлению и сохранению работоспособности, нормализации сна, снижению переутомления и психосоматических нарушений.

Литература:

1. Доскин В.А. Психологический тест «САН» применительно к исследованиям в области физиологии труда [Текст] / В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, О.М. Строгина и др. // Гигиена труда, 1975. - №5. – С. 28-32.
2. Минуллин А.З. Психофизиологические особенности адаптации юных боксеров к соревновательному стрессу [Текст]: дис. … канд. биол. наук. / А.З. Минуллин. - Челябинск: ЧГПУ, 2013. – 143 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.
4. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера [Текст] / Ю.Л. Ханин. - Л.: ЛНИИ-ТЕК, 1976. – С. 18.
5. Шаяхметова Э.Ш. Психофизиологические закономерности адаптации боксеров высокой квалификации к физическим нагрузкам: монография [Текст] /Э.Ш. Шаяхметова, Э.Р. Румянцева, Р.М. Муфтахина, А.Л. Линтварев. - Санкт-Петербург: НПЦ ПСИ, 2014. – 176 с.

Микросоциологический подход - это стремление охватить целостность социальной жизни, изучая интеракции, т.е. социальное взаимодействие индивидов. Базовые понятия этого уровня - социальная группа, социализация, социальное действие, социальное взаимодействие и т.п. Подход базируется на идеях М. Вебера о том, что социальную реальность следует интерпретировать, постигая внутренний смысл человеческих поступков [26].

М. Вебер ввел в социологию фундаментальное понятие – категорию «понимание». «Понимающая социология» – по М. Веберу, – рассматривает поведение личности лишь постольку, поскольку личность связывает со своим действием определенный смысл [9]. То есть социология, считает М. Вебер, должна быть «понимающей» постольку, поскольку действие индивида осмысленно [7].

Видную роль в развитии теорий интеракционализма сыграли У. Джеймс, Ч.Х. Кули, Дж. Дьюи, Дж. Г. Мид, Г. Гарфинкель. Авторы интеракционистских теорий полагали, что взаимодействие людей можно понять исходя из категорий наказания и поощрения, что именно это определяет их поведение [8].

Особое место в микросоциологических подходах занимает теория ролей, связанная с именами Я.Л. Морено, Р.К. Мертона, Р. Линтона. Смысл ролевой теории можно понять из слов В. Шекспира: «Весь мир – театр <…> И каждый не одну играет роль» [19]. Теория ролей рассматривает социальный мир как сеть взаимосвязанных социальных позиций (статусов), определяющих поведение человека [8].

Таким образом, макросоциологический или органистический подход предполагает, что общество – единое целое, структурированное на части. Метод, которым пользуются ученые в рамках такого подхода – философский анализ (индукция, дедукция, анализ, синтез) [7, 20].

Микросоциологический или атомистический подход подразумевает, что главное – человек, а общество является суммой индивидов. Метод использования – эмпирический, т. е. опытный анализ (наблюдения, опросы, эксперименты) [7, 20].

Социология, как наука об общественных закономерностях развития, отличается от других социальных наук не столько предметом, сколько специфической точкой зрения.

Разные ученые по-разному ее называли: Э. Дюркгейм – социологическим методом (социологизмом), Р. Миллс – социологическим воображением, П. Бергер – социологическим подходом [3].

Социологический взгляд на мир отличается от обычных представлений [1].

Э. Дюргейм писал о том, что социологический метод обусловлен исследовательским интересом к общественному порядку. Изучить функциональность социальных фактов, которая обеспечиваете целостность общества, служит определенным эксплицитным и специфическим политическим, экономическим или религиозным целям. Дюркгейм назвал это «принципом социологизма» [11].

Социологическое мышление возникает тогда, когда мы начинаем понимать, как общие категории влияют на нашу частную жизнь, «видеть необычное в банальном». Такой подход называется социологическим воображением (понятие ввел Р. Миллс) [2].

В социологическом воображении сливаются воедино наука и «искусство не доверять» обычному видению мира. Реальная полезность социологического

воображения в том, что оно развивает особую функцию разума – видеть латентные аспекты социальных явлений, проникать в сущность окружающих реалий, постигать их оборотную сторону и различные грани [19].

Как подчеркивал П. Бергер, социологический подход — это способность замечать общее в частном [3].

В. Вундт отмечает, что «социологический подход призван упорядочить многообразие опыта надлежащей логической схемой, дающей возможность познать причинные условия последовательности» [5].

Для социологического подхода «есть его прямое дело: выяснить закономерности и тенденции, действующие сейчас, а значит, и в будущем в силу их универсальности. Даже в прошлом людей интересует не столько то, что было, сколько то, будет это «было» повторяться или нет. И как далеко оно может зайти. А для этого надо знать, что в прошлом было с необходимостью и в силу каких социальных механизмов» [14].

«Историческая наука поставляет фактический материал для размышлений, но лишь социология дает средства его понимания. Так называемая «мыслящая история» есть лишь социологический анализ самого исторического процесса» [23].

Г. Тард и вовсе связывает продолжение социологии как науки именно с умением последней выводить «из частичных истин ту действительную общую истину, которую они в себе заключают, основной социальный факт» [27].

Итак, дефиниция социологического подхода к изучению истории, как способа формирования целостного исторического мышления включает в себя:

1. выявление взаимосвязи и взаимодействия различных сторон жизнедеятельности общества;
2. определение предпосылок тех или иных процессов, явлений;
3. установление причин и последствий тех или иных событий.

Следовательно, социологический подход является проблемным, аналитическим подходом к изучению прошлого, предполагает умение видеть закономерности и выстраивать причинно-следственные связи в логическую последовательность. А значит, включение социологического подхода в УМК по истории способствует преодолению фрагментарности исторических знаний.

Лекции по русской истории В.О. Ключевского являются отправной точкой отечественного опыта применения социологического подхода в учебной литературе. Такой подход к изучению истории В. О. Ключевский назвал «исторической социологией», целью которой было «изучение строения общества, организации людских союзов, развития и отправлений их отдельных органов…» [17].

Основными историческими силами, по мнению В. О. Ключевского являются человеческие личности, общество и природа, а «исторической социологии следует рассмотреть многообразие сочетаний этих факторов». «История опирается на конкретные факты; социологический же подход требует обобщающего взгляда на исторический процесс, а в идеале – формирования законов исторического и общественного развития» [17].

При этом следует учитывать, что применение социологического подхода в УМК не должно приобретать характер «вульгарно социологического» изложения истории, что было свойственно учебникам истории 1920-30-х гг. Такой подход был способен «только породить глубокое отвращение у ребят. Серые и по бумаге и по содержанию учебники говорили о мануфактурах, барщинах и т.п., а не о живых людях» [13].

Как показали наши исследования, до корригирующих мероприятий статистически значимых различий в показателях самочувствия у боксеров КГ и ЭГ не были обнаружены (ЭГ – 4,4±0,14 балла, КГ – 4,6±0,11 баллов, $p>0,05$). Следует отметить, что самочувствие спортсменов обеих групп характеризуется как среднее. Полагаем, что на самочувствие юных боксеров влияют интенсивные физические нагрузки специально-подготовительного этапа и переживания спортсменов за свою соревновательную деятельность. Из данных представленных в таблице 2, видно, что после использования АВС у боксеров ЭГ произошли изменения в показателе самочувствия ($p<0,01$). Аудиовизуальные стимулы помогли юным спортсменам экспериментальной группы снять избыточное напряжение предсоревновательного периода и повысить работоспособность. У спортсменов контрольной группы подобные эффекты не были обнаружены, их показатели остались практически неизменны ($p>0,05$).

Сопоставление показателей самооценок активности не выявило статистически значимых различий средних значений у юных боксеров экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента (ЭГ– 4,7±0,12 балла, КГ – 4,9±0,16, балла $p>0,05$). Данные характеристики активности соответствуют средним значениям. Примечательно, что после корригирующих мероприятий показатели по шкале «активность» у боксеров ЭГ и КГ достоверно изменились ($p<0,01$). Предполагаем, что это связано с настроем спортсменов на отборочный этап соревнований, боксеры подчеркивали свою спортивную индивидуальность, технику, тем самым были активны на момент исследования. В том числе на показатели активности боксеров ЭГ воздействовали сеансы аудиовизуальной стимуляции.

По результатам исследования по шкале «настроение» статистически значимые различия у боксеров КГ и ЭГ до корригирующих мероприятий обнаружены не были (ЭГ – 5,7±0,12 баллов, КГ – 5,8±0,10 баллов, $p>0,05$). Настроение спортсменов обеих групп характеризуется как высокое. Это может свидетельствовать о том, что тренировочный процесс вызывает интерес у спортсменов, предоставляет удовольствие, желание ходить на ежедневные занятия. Из полученных данных представленных в таблице 2 заметны изменения в показателе настроение после корригирующих мероприятий ($p<0,01$), что может говорить об эффективном использовании сеансов АВС у боксеров.

Проанализировав динамику средних значений показателей самочувствия, активности и настроения наблюдаем изменения уровня данных показателей у спортсменов экспериментальной группы на 29%, 34% и 7%, соответственно. Также были обнаружены достоверно значимые различия активности, самочувствии и настроении юных боксеров контрольной и экспериментальной групп в конце исследования, т.е., после использования сеансов аудиовизуальной стимуляции. Следовательно, аудиовизуальная стимуляция способствует повышению самочувствия у юных боксеров, что в свою очередь приводит к улучшению настроения, восстановлению и сохранению работоспособности, нормализации сна, снижению переутомления и психосоматических нарушений.

Проведенное исследование показывает возможность использования качестве корригирующих мероприятий аудивизульную стимуляцию по программе Альфа/тета расслабление. Курсовое применение аудиовизуальной

Изменение показателей самооценки самочувствия, активности и настроения юных боксеров в специально-подготовительном периоде представлено в таблице 2.

Таблица 2

Показатели самочувствия, активности и настроения юных боксеров в динамике периода применения корригирующих мероприятий

Этапы эксперимента	Группы спортсменов		Достоверность различий p
	ЭГ	КГ	
Самочувствие **(баллы)**			
до корригирующих мероприятий	4,4±0,14	4,6±0,11	>0,05
после корригирующих мероприятий	5,7±0,12	4,8±0,12	<0,01
p	<0,01	>0,05	
Активность **(баллы)**			
до корригирующих мероприятий	4,7±0,12	4,9±0,16	>0,05
После корригирующих мероприятий	6,3±0,15	5,9±0,13	<0,01
p	<0,01	<0,01	
Настроение **(баллы)**			
до корригирующих мероприятий	5,7±0,12	5,8±0,10	>0,05
После корригирующих мероприятий	6,1±0,09	5,8±0,10	<0,01
p	<0,01	<0,05	

Примечание: низкий – 1,0 - 2,2; ниже среднего – 2,3 - 3,4средний – 3,5 - 4,5; выше среднего – 4,6 - 5,7; высокий – 5,8 - 7,0

Выводы. В связи с этим необходимо проанализировать, с помощью каких средств и методов реализовывался социологический подход в учебной литературе по истории, и использовать лучший опыт при составлении современных УМК по истории.

Литература:

1. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М., 1992.
2. Батыгин Г. С. Предисловие // Миллс Ч. Р. Социологическое воображение. М.: Издательский Дом NOTA BENE, 2001.
3 .Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.
4. Ван Дейк Я. Сетевое общество. 1991. М.: Академия, 2011.
5. Вундт В. Социальные законы // Философия истории: Антология: учеб. пособие для студентов гуманит. ВУЗов / Сост. и ред. вступ. ст. Ю.А. Кимелева. - М.: Аспект-Пресс, 1995.
6. Гваттари Ф. и Ж. Делёз Ризома. 1976. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
7. Гидденс Э. Социология: курс лекций. М. 2011.
8. Гофман А.Б. 7 лекций по истории социологии. Учебник для вузов. М.: КДУ, 2000.
9. Давыдов Ю. Н. Макс Вебер и современная теоретическая социология: Актуальные проблемы вебер. социологического учения. – М.: Мартис, 1998.
10. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. –1994. – № 5. – С. 1421–47.
11. Дюргейм Э. Правила социологического метода. 1895. // Арон Р.. Этапы развития социологической мысли. М.: «Прогресс».1992.
12. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. М.: Аспект Пресс, 2004.
13. Зимин А. А. Как я стал историком. / рукопись А. А. Зимин Храм науки // Режим доступа: http://scepsis.net/library/id_3677.html
14. Зиновьев А. А. Коммунизм как реальность. М.:Астрель, 2008.
15.Кастельс М. Зарождение сетевого общества. 1996. М.: ГУ ВШЭ, 2000
16. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М: ГУ ВШЭ, 2000 // Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/63184/.
17. Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций. М.:Мысль, 1995.
18. Кравченко С.А. Социологический энциклопедический русско – английский словарь. Более 10000 словарных статей. М.:Астрель, 2004.
19. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. М.: Экзамен. 2011.
20. Лапин Н.И. Предмет и методология социологии // Социологические исследования. 2002. № 8.
21. Маркс К. Капитал. Т.1. Гл.4. М., 1954.
22. Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии № 7, 2008. // Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/w/WWW.html.
23. Репина Л.П. История исторического знания. М.: Стереотип, 2006.
24. Сергейчик Е. М. Философия истории. СПб: Лань, 2002.
25. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 2004.
26. Смелзер Н.. Социология. М.: Феникс, 2008.

27. Тард Г. Социальные законы // Зомбарт В. Социология // Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/zombart/12.php

Педагогика

УДК:37.013

кандидат педагогических наук,
доцент Батчаева Аминат Хаджи-Махмутовна
ФГБОУ ВО "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

ВОСПИТАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема формирования межэтнической толерантности подрастающего поколения средствами этнокультуры народов КЧР. Межэтническая толерантность рассматривается как качество, характеризующее личность, приобретающее первостепенное значение для обеспечения бесконфликтного общения представителей народов многонациональной республики. Особое внимание уделяется приобщению школьников к своей традиционной культуре через урочную, внеурочную деятельность.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, общечеловеческие ценности, поликультурная среда, этнокультура, культура межэтнического общения.

Annotation. This article reveals the problem of the younger generation inter-ethnic tolerance formation by means of the multicultural activities organization. Inter-ethnic tolerance is regarded as a personality characterizing that acquires paramount importance to ensure a peaceful and constructive dialogue of the multinational Russia peoples representatives, especially its national regions. Special attention is given to schoolchildren enculturation to their traditional culture through curricular, extra-curricular activities.

Keywords: inter-ethnic tolerance, human values, multicultural nature, multicultural environment, culture of interethnic communication.

Введение. Одной из наиболее сложных социальных проблем современности является обостряющаяся проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей. Обостряются противоречия между ростом национального самосознания, желанием представителей одной и той же этнической группы к консолидации и их стремлением к межэтнической интеграции, установлению единого экономического, культурного и информационного пространства, что нередко приводит к открытому противостоянию [7]. Поэтому в последние десятилетия заметно усилился интерес к феномену межэтнической толерантности [5], проблеме ее формирования в межличностных отношениях. Эта проблема актуальна в высших учебных заведениях, которые в условиях полиэтничности отличаются многонациональным составом.

Таблица 1

Показатели ситуативной тревожности юных боксеров в динамике периода применения корригирующих мероприятий

Этапы эксперимента	Группы спортсменов		Достоверность различий p
	ЭГ	КГ	
Ситуативная тревожность			
до корригирующих мероприятий	45,2±1,02	42,5±0,98	>0,05
после корригирующих мероприятий	32,0±1,02	40,4±1,12	<0,01
p	<0,01	>0,05	

Примечание:до 30 баллов – низкая тревожность; 31-45 баллов – умеренная тревожность; 46 и более баллов – высокая тревожность

После введения сеансов аудиовизуальной стимуляции в экспериментальной группе наблюдались улучшения по показателям ситуативной тревожности. Так, тревожность в данной группе понизилась на 29,3%. На наш взгляд, это связано с тем, что сеансы аудиовизуальной стимуляции способствуют повышению психофизиологической устойчивости к соревновательному стрессу, оптимизации тренировочно-соревновательного процесса юных боксеров и положительно влияет на психическое состояние спортсменов.

В контрольной группе не были обнаружены достоверно значимые различия. Уровень тревожности у боксёров КГ остался прежним (умеренным), это может свидетельствовать о том, что тренировочно-соревновательный процесс был построен грамотно, тренеры принимали активное участие в мотивации спортсменов, поддержке.

Исследование особенностей изменения самооценок самочувствия, активности и настроения юных боксеров в специально-подготовительном периоде представляется нам актуальным, поскольку своевременная коррекция психических состояний, следствием которых являются названные самооценки, может стать эффективным путем повышения результативности и спортивного совершенствования спортсменов.

Анализируя данные шкалы САН, принимали во внимание то, что самооценки самочувствия, активности и настроения отражают объективные воздействия тренировочных нагрузок на спортсмена и являются одним из важнейших критериев адаптации к этим нагрузкам. Также, на наш взгляд, результаты исследования самооценок несут на себе отпечаток адаптационной психической реакции спортсменов на стрессовые факторы тренировочной и соревновательной деятельности и носят объективную окраску.

Для психофизиологического воздействия использовались естественные стимулы: свет и звук для изменения психоэмоционального состояния. Комплекс практичен и прост в использовании. Пациент надевал наушники, очки со светодиодами, закрывал глаза, после чего запускали выбранную программу. Прибор подавал специально подобранные световые и звуковые сигналы, оказывающие воздействие на центральную нервную систему (ЦНС). Это обеспечивало психофизиологическую коррекцию функционального состояния ЦНС, нормализацию процессов возбуждения и торможения, снятие избыточного напряжения, индуцирование сна, восстановление работоспособности, снижение переутомления и психосоматических нарушений.

Сеансы аудиовизульной стимуляции проводились каждый день во время тренировочного процесса спортсменов, кроме воскресенья, так как тренировочный процесс, включает в себя один день для восстановления организма. Были использованы два аппарата «PhotoSonix», каждый предполагал работу с двумя испытуемыми. Всего было проведено 10 сеансов аудиовизуальной стимуляции со спортсменами экспериментальной группы по программе №13 Альфа/тета расслабление, что помогало научиться переходить из одного состояния в другое. Продолжительность программы Альфа/тета расслабление составляла 24 минуты при частоте 8-28 Гц. Эксперимент был проведен под контролем и непосредственным участием тренеров и помощников тренера. Одновременно на сеансы аудиовизуальной стимуляции приглашали по 4 человека, совместно с ассистентом тренера была разъяснена инструкция и запущена программа. Так, за одну тренировку была проведена работа с 36 боксерами.

Математико-статистическая обработка экспериментального материала проводилась с помощью табличного редактора MicrosoftExsel и программного пакета Statistica 6,0. Для определения различий в субъективной оценке психоэмоционального состояния боксеров 13-14 лет использовали метод сравнения групп по U-критерия Манна-Уитни при уровне значимости $p<0,05$, $p<0,001$ [3].

Изложение основного материала статьи. До начала эксперимента были зафиксированы следующее значения ситуативной тревожности: 45,2±1,02 баллов у спортсменов ЭГ и 42,5±0,98 балла у боксеров КГ, различия не достоверны ($p>0,05$). Данные показатели, согласно интерпретации Ч.Д. Спилбергера, соответствуют умеренному уровню ситуативной тревожности, просматривается тенденция повышению тревожности (высшая граница нормы). Данный факт вполне объясним тем, что исследование проводилось в специально-подготовительном периоде, для которого характерны разноплановые, высокие физические нагрузки, приводящие к значительным функциональным перестройкам в организме спортсменов [2].

Формулировка цели статьи. Межэтническая толерантность в условиях многонациональной республике рассматривается как обострения отношений народов многонациональной России:

- во-первых, межэтническая толерантность личности характеризуется знанием общечеловеческих и национальных ценностей; признанием равноправия и равнозначности; ценностным отношением к другим этнокультурам; сложной структурой, включающей когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты, взаимосвязанные и взаимообусловленные, проявляющиеся в деятельности и поведении человека;
- во-вторых, эффективность направленного формирования межэтнической толерантности школьников обусловливается степенью подготовленности педагога к осуществлению в учебно-воспитательном процессе культурно ориентированной педагогической деятельности: осознанием и принятием смысла равнозначности культурных ценностей, овладением специфическими формами и методами работы с детьми в многонациональном коллективе;
- в-третьих, дополнение и обогащение содержания уроков литературы, русского и родного языков, окружающего мира в начальной школе, предметов естественнонаучного направления в средних и старших классах учебными материалами, раскрывающими сущность и особенности взаимодействия культуры своего народа с другими этническими культурами.

Изложение основного материала статьи. Таким образом, становится очевидным, что межэтническая толерантность как одно из смысловых качеств личности должно быть воспитано. Воспитание в духе межэтнической толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у подрастающего поколения навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях [2].

Формирование межэтнической толерантности представляет собой сложный и достаточно длительный процесс, охватывающий, практически, все годы обучения в школе, а начинаться он должен с момента появления ребенка на свет и протекать под воздействием множества факторов, решающими среди которых являются семья и образование. Если члены семьи не принимают толерантность как собственную внутреннюю установку, то и ребенок, попадая в школу, естественно, не будет готов принимать других такими, какими они являются [11].

Поэтому образование как главный общественный институт, созданный для формирования и социализации личности, передачи новым поколениям накопленного опыта, знаний, ценностей, норм и всего того, что, в конечном счете, определяет индивидуальное и коллективное поведение людей, должно быть готово, работать не только с самим ребенком, но и с его семьей, его ближайшим окружением [3].

Познавательная активность, любознательность школьников, особенно младших школьников, постоянно направлена на познание окружающей действительности, поэтому процесс приобщения к культурной жизни других народов, формирование позитивных межэтнических установок очень эффективны в данном возрасте [12]. Однако следует учитывать, что прямое, открытое воздействие на сферу межнациональных отношений у школьников может привести и к обратному результату. Дети школьного возраста обладают

целым рядом особенностей: у них пока еще недостаточно развиты волевые качества, вследствие чего обучающиеся испытывают затруднения при выполнении деятельности однообразного характера; зависимость от общественного мнения, особенно мнения сверстников; отличаются ярко выраженной эмоциональностью, интересуются внешними яркими фактами.

Воспитательная работа в данном направлении должна начинаться уже в начальной школе, т.к. именно в младшем школьном возрасте возникают психологические предпосылки для формирования толерантности как качества личности. К ним относятся осознание своей этнической принадлежности и понимание этнических различий. Кроме того, в младшем школьном возрасте происходит не только систематизация знаний о других народах и культурах, но и закладываются отношение к ним, своеобразная их «оценка», основы поведенческой модели к своей и другим этническим группам [6].

Организованный процесс воспитания культуры межнационального общения требует соблюдения основного правила - толерантности по отношению к людям различных вероисповеданий и этнической принадлежности. В наше время воспитание толерантного отношения к другим народам и культурам - одна из важнейших социальных задач школы. Решить ее, значит, во многом решить проблему межнационального взаимодействия. У каждого народа свои корни, своя национальная культура, и чем они глубже уходят в землю, тем крепче и мощнее ствол. Очень важно каждому из нас уметь обращаться к своим корням, исконной культуре. Обращение к культурному наследию в условиях модернизации образования означает использование в формировании межэтнической толерантности исторического опыта данной культуры. Современные условия определяют необходимость постоянной «расшифровки» прежнего культурного опыта, его переоценки и приспособления к новой ситуации [4]. Условия, при которых система формирования этнотолерантности будет эффективна, включают в себя:

- развитие у подрастающего поколения чувство гордости за ту этническую культуру, которую они унаследовали (традиции, язык, сказания, танцы, песни);
- включение поликультурного материала во все аспекты обучения и воспитания;
- развитие принятия и уважения этнических форм и отличий;
- создание в коллективах атмосферы, в которой обучающиеся не боялись бы рассказывать о своих проблемах, о недружественном отношении к ним со стороны других людей;
- проведение идеи равенства всех этнических групп народов России, не выделяя при этом ни одного из этносов [15].

Каждое поколение, любая эпоха воспринимает ценности прошлого по-своему, в соответствии с духом своего времени осмысливает историю, отраженную в элементах культуры своей «малой родины», народа, которая, в свою очередь, является частью общечеловеческой культуры. Исходя из педагогических наблюдений, можно сделать вывод, что наиболее эффективной для школьника является культура того региона, где он проживает. Именно в ее элементах наиболее ярко воплощаются общечеловеческие ценности.

Задача приобщения школьников к своей традиционной культуре решается через урочную, внеурочную деятельность и организацию внеклассной работы:

- национальные (в том числе религиозно-духовные) праздники;

Введение. Тренировочно-соревновательная деятельность боксеров сопровождается воздействием на спортсменов различных помех как внутреннего, так и внешнего проявления. Влияние помех на спортсменов происходит через воздействие на психическую сферу. Такие нагрузки могут создать чрезмерную психическую напряженность, преждевременное психическое утомление, способствовать снижению работоспособности и, в конечном счете, отрицательно сказаться на спортивной результативности [5].

Проблема исследования и диагностики психофизиологических состояний всегда являлась одной из важнейших в практическом и теоретическом отношениях в психологии, психофизиологии и физиологии спорта.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы было исследование субъективной оценки психоэмоционального состояния юных боксеров в динамике периода применения корригирующих мероприятий.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе лаборатории психофизиологии и экспериментальной психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, спортивного комплекса Башкирского государственного университета и на базе стадиона «Динамо» г. Уфы.

Исследования проводились в специально-подготовительном периоде. Данный этап был выбран в связи с разноплановыми, высокими физическими нагрузками, которые должны привести к значительным функциональным перестройкам в организме спортсменов. В начале и в конце исследования спортсмены прошли углубленное обследование в Республиканском врачебно-физкультурном диспансере и были признаны здоровыми.

В условиях учебно-тренировочного процесса были обследованы 72 спортсмена в возрасте 13-14 лет, которые составили контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. Контрольная и экспериментальная группы были однородны по возрасту, стажу занятий боксом и уровню подготовленности. Допуск юных спортсменов к психофизиологическому обследованию проводился на основании письменного согласия одного из родителей и администрации спортивной школы.

Психоэмоциональное состояние юных боксеров оценивалось с помощью методики «Самочувствие, активность и настроение» и шкалы тревоги и тревожности Ч.Д. Спилбергера [1, 4].

В качестве корригирующих мероприятий использовали аудивизульную стимуляцию (АВС), выполняемую на портативном программно-аппаратном комплекс «PhotoSonix», который выпускается серийно, разрешен для медицинского применения. В состав комплекса входят аппаратные средства, общее и специальное программное обеспечение.

Аппаратный комплекс включает в себя следующие устройства:

- блок программного управления, обеспечивающий генерацию аудиальных и визуальных стимулов с целью коррекции функционального состояния центральной нервной системы. Он включает различные варианты программ для психофизиологической реабилитации, а также восстановления и сохранения работоспособности, нормализации сна, обеспечивает возможность индивидуализации воздействия;
- Дополнительные устройства: специальные очки со светодиодами, наушники.

13. Maddi S.R. The search for meaning // The Nebraska symposium on motivation 1970 / W.J. Arnold, M.H. Page (Eds.). Lincoln: University of Nebraska press, 1971. P. 137-186.

Психология

УДК 159,9

аспирант Гайнуллина Альбина Фанилевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М.Акмуллы» (г. Уфа)

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЮНЫХ БОКСЕРОВ В ДИНАМИКЕ ПЕРИОДА ПРИМЕНЕНИЯ КОРРИГИРУЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию субъективной оценки психоэмоционального состояния юных боксеров в динамике периода применения корригирующих мероприятий. Исследование проводилось в специально-подготовительном периоде на базе лаборатории психофизиологии и экспериментальной психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, спортивного комплекса Башкирского государственного университета и на базе стадиона «Динамо» г. Уфы. В условиях учебно-тренировочного процесса были обследованы 72 спортсмена в возрасте 13-14 лет, которые составили контрольную и экспериментальную группы. Психоэмоциональное состояние юных боксеров оценивалось с помощью методики «Самочувствие, активность и настроение» и шкалы тревоги и тревожности Ч.Д. Спилбергера. В качестве корригирующих мероприятий использовали аудивизульную стимуляцию по программе Альфа/тета расслабление. Были обнаружены достоверно значимые различия активности, самочувствии и настроении юных боксеров контрольной и экспериментальной групп в конце исследования.

Ключевые слова: тренировочно-соревновательный процесс, юные боксеры, ситуативная тревожность, самочувствие, активность, настроение, аудиовизуальная стимуляция.

Annotation. The article investigates the subjective evaluation of psychoemotional status of young boxers in the dynamics of the period of application of corrective measures. The study was conducted in a specially-preparatory period at the laboratory of psychophysiology and experimental psychology of the Bashkir state pedagogical University. M. Akmulla, the sports complex of the Bashkir state University and on the basis of the Dynamo stadium, Ufa. In terms of the training process was examined 72 athletes aged 13-14 years who were included in the control and experimental group group. Psycho-emotional state of young boxers were assessed using the methodology of "Health, activity and mood" and scales of anxiety and anxiety CH.D. Spielberger. As corrective measures used audio-visual stimulation. Were reliably detected significant differences in activity, health and mood young boxers the control and experimental groups at the end of the study.

Keywords: training-competition process, young boxers, situational anxiety, health, activity, mood, audio-visual stimulation.

- памятные даты исторического значения, юбилеи выдающихся деятелей национальной и духовной культуры, литературы, науки и народных героев;
- олимпиады, фестивали, выставки по национальной культуре, спортивные национальные игры;
- фольклорные концерты с исполнением национальных песен и танцев;
- конкурсы на лучшее приготовление национальных блюд и национальных художественно-прикладных изделий, костюмов;
- совместные социально-полезные, созидательные и творящие добро дела совместно с родителями;
- изучение художественных промыслов и ремесел народов Северного Кавказа [10]. Планируя деятельность по формированию межэтнической толерантности в образовательной организации, необходимо четко определять функции, ценности, способы, методы и формы обучения [13].

Учитываются нами условия, необходимые для эффективного развития межэтнической толерантности у школьников:

- готовность и желание педагога решить задачи воспитания школьников в духе межэтнической толерантности;
- возрастные особенности школьников при отборе произведений культуры этносов Северного Кавказа, способствующих формированию межэтнической толерантности;
- специфика социально - психологических особенностей элементов художественной культуры родного края;
- воспитательные возможности субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе;
- совместная творческая деятельность в разных ее формах (индивидуальная, групповая) в коллективе и через коллектив;
- комплексное воздействие на восприятие обучающихся, благодаря эмоционально-толерантной атмосфере;
- использование тренингов, игровых форм и приемов обучения и воспитания, приучающих к толерантному отношению, общению между собой детей разных наций и народностей;
- обеспечение тесной связи с родителями, семьей, что дает возможность «раздвинуть» рамки урока, связать его с жизнью, дать возможность толерантности быть деятельной;
- позитивная этническая идентификация как условие мирного межкультурного и межэтнического взаимодействия в полиэтническом социуме [4].

Подводя итог, мы можем сказать, что формирование культуры межэтнического общения в образовательной среде - это учебно-воспитательный процесс, опирающийся на специфическое содержание и технологии образования, обеспечивающее приобретение обучающимися ценностей, знаний, норм, умений общения для их последующего применения в поликультурной среде. Развитие системы образования должно происходить с учетом, как культурных национальных особенностей, так и тех изменений, которые происходят в развитии общества [5].

Следовательно, межэтническая толерантность - это моральное качество личности, характеризующееся терпимым отношением к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности; терпимым отношением к иным взглядам, нравам, привычкам, особенностям различных культурных групп или их представителям [6].

Межэтническая толерантность является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций; признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции, а выражается в стремлении достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения.

Отмеченные признаки нами рассматриваются, как параметры измерения межнационального согласия. Наличие различных форм толерантности - это та проблема, адекватное решение которой создает предпосылки установления позитивных межэтнических отношений, которые обеспечивают возможность полноценной социализации в условиях благоприятного микроклимата. Толерантность как тип индивидуального и общественного отношения к этнокультурным различиям, как терпимость к чужим мнениям и формам поведения можно рассматривать в качестве одного из фундаментальных признаков цивилизованности, уровня общей культуры личности. Таким образом, межэтническая толерантность - это акт нравственного самоопределения этносов к окружающей среде и своей этнической идентичности.

В реальной ситуации полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности КЧР, воспитание толерантных начал носит многоплановый характер. Проявляется острая необходимость создания социально-педагогических условий, направленных на формирование развивающейся личности, уважающей родную культуру и культуру других народов, не претендующую на свою исключительность, способную к активному содружеству в условиях диалога и внутрикультурной и межкультурной коммуникации. В числе задач, которые ставятся перед образованием, воспитание толерантной личности, готовой к терпимому отношению и взаимопониманию между этносами, социальными группами во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной или религиозной идентичности [11]. В этот сложный период переоценки ценностей, в период вхождения России в единое мировое образовательное пространство, проблема поликультурного образования и воспитания молодежи стала актуальна и для КЧР. Образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде - одна из глобальных проблем подготовки будущего учителя начальных классов.

Поликультурное воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов, и в то же время оно ориентировано на развитие у каждого человека планетарного мышления и осознание принадлежности к человеческому сообществу в прошлом, настоящем и будущем. Современный молодой человек должен уметь налаживать диалог и взаимодействие с теми, кто мыслит иначе, чем он, находить разумные компромиссы, организовывать сотрудничество между представителями различных политических партий, конфессий, культур ради процветания и развития родной Карачаево-Черкессии. Образование как организованный процесс освоения социокультурных ценностей человечества становится мощным фактором

(общая жизнеспособность) и в экзистенциальном, духовно-практическом – как собственно личностный потенциал.

Выводы. Таким образом, личностный потенциал является основной составляющей внутренних характеристик личности, определяющей выбор пути ее развития со всем разнообразием возможных потенциальных вариантов. В идеале личность должна уметь не только действовать и добиваться цели в определенных условиях, но и создавать оптимальные условия для своего же благополучного развития.

Вопрос развития личностного потенциала обретает решение в разработке развивающей среды, а также индивидуальному подходу к каждому ученику. Психология в представленном случае выполняет следующие функции: проектирование взаимодействия; диагностика хода взаимодействия; информационно-консультационная функция; развивающая функция; исправление хода взаимодействия; контрольно-оценочная; предсказание становления взаимодействия; саморазвитие. Следует добавить, что преподаватель существенно воздействует на создание мировоззренческих убеждений воспитанника, для чего ему необходимо развивать собственные возможности и потенциалы.

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что многообразие работ по теме личностного потенциала, отсутствие единой концепции данного понятия, предоставляет возможность для дальнейшего изучения этой проблематики.

Литература:

1. Аристотель. Соч. в 4-х т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1975. – С. 348.

2. Бадью А. Тайная катастрофа. Конец государственной истины // Социологос (альманах): Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2002. – С. 15–17.

3. Васильева А.В. К вопросу изучения личностного потенциала, его структуры и роли // Человек и образование. - 2016. - №2 (47). - С. 128-134.

4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Знание, 1995. С. 451–453.

5. Калитеевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997, С. 231-238.

6. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития / под ред. И.А.Петуховой. М.: Смысл, 2001, С. 154-161.

7. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих // Автореф. дис. …д-ра психол.наук. СПб.: СПбГУ, 1996. — 37 с.

8. Ницше Ф. Избранные сочинения. – М.: Просвещение, 2010. – С. 76.

9. Осипов Г.В. Рабочая книга социолога. – М.: Либроком, 2009. – С. 287.

10. Соколов В.В. Философия духа и материи Рене Декарта. – М.: Либроком, 2011. – С. 78–81.

11. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. – М.: Изида, 2004. – С. 113–115.

12. Хекхаузен Х. Агрессия. // Мотивация и деятельность. М., 1986, т. 1, с. 365-405.

детям, так и взрослым удаётся раскрыть способность к такой интеграции в разной степени. [3]

Сегодня можно часто встретить рекламу различных коучингов и тренингов, которые предлагают участникам развить свой личностный потенциал, под которым традиционно понимается эклектичная совокупность волевых качеств, навыков противостояния жизненным трудностям и психологическому прессингу, умения находить и принимать решения в необычных ситуациях, способствующих адаптации личности в различных житейских обстановках, актуализации своей индивидуальности.

Очень много имеющихся определений либо неясны и обтекаемы, не дают возможности понять специфику личностного потенциала, либо слишком жестко конкретизируют личностный потенциал через его многофункциональную спецификацию. Наряду с многообразием определений, есть очень много различных методов оценки личностного потенциала, которые опираются на разные операциональные определения данного конструкта. Личностный потенциал измеряют при помощи анкетных и опросных методик, в ходе личного ассессмента, а также при помощи глубинного интервью и контент-анализа продуктов мыслительной деятельности и т.д. Данные процедуры используются как при оценке кандидатов на какие-либо должности, так и при аттестации имеющегося персонала, чтобы с опорой на личностный потенциал работника в предстоящем наиболее эффективно планировать его карьеру.

Подытожив вышесказанное, можно сказать, что личностный потенциал предстает нам как интегральная характеристика личностной зрелости. А главным феноменом зрелой личности и формой проявления личностного потенциала считается как раз феномен самоопределения личности, то есть активность в некотором отстранении от заданных условий данной действительности — как внешних, так и внутренних, среди которых биологические, в частности физические предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические модули.

Личностный потенциал может считаться неотъемлемой составляющей личности, он считается главным вектором направленности становления. Ежедневный опыт дает нам интуитивное понятие об этой базовой индивидуальной характеристике, которая является стержнем личности. Потенциал человека существует как нераскрытая возможность, реализующаяся лишь при вполне конкретных жизненных обстоятельствах.

Понятие личностного потенциала было установлено, в частности, через его соотношение с человеческим потенциалом, проблема которого разрабатывалась в междисциплинарном аспекте в Институте человека РАН. В частности, О.И. Генисаретский, Н.А. Носов и Б.Г. Юдин (1996) резюмируют исчерпанность и неперспективность понятия «человеческий фактор», плохо поддающегося конкретизации и операционализации. Понятие же «человеческий потенциал», применимо не к отдельному человеку или группе людей, а к большим социальным группам и системам. Поэтому авторы предлагают переосмысление данного мнения применительно к разным «горизонтам» функционирования и развития общества. В социально-организационном горизонте человеческий потенциал переосмысливается как человеческие ресурсы, в экономическом горизонте – как человеческий основной капитал, в социально-экологическом – как актуальный потенциал

реализации функций общественных организаций «старейшин», «джамагъата», «куначеств». Опора на эти традиции как на систему компромиссов, примирения приводит к отказу от насильственных мер, предотвращает доведение конфликта до необратимости. Эти морально-этические нормы народов КЧР позволяли людям наряду с храбростью, мужеством, отвагой проявлять и такие прекрасные качества, как великодушие, взвешенность, терпимость, сдержанность и уступчивость, умение слышать и слушать собеседника.

Воспитание культуры межэтнической толерантности в республике требует решения следующих задач: воспитания российского и национального патриотизма; воспитания уважения к человеку независимо от расы, национальности, социального положения, отношения к религии; воспитания непримиримости ко всем проявлениям шовинизма, национализма, расизма и экстремизма; решения проблем межнациональных отношений, только путем переговоров, использования демократических механизмов разрешения конфликтов исключительно мирными средствами по собственному выбору сторон с учетом национальных традиций и обычаев. Несомненно, без глубоко продуманной, обоснованной, адекватной интересам народов и религий республики в целом политики в вопросах этноконфессиональных отношений само существование такой многонациональной республики, как КЧР, станет проблематичным. Каждая ошибка политиков может обернуться межнациональными или межконфессиональными конфликтами, страданиями миллионов людей. Чтобы вести правильную, нравственно чистую политику, необходимо опираться на хорошо продуманные идеи, необходимо видеть все связи общественного организма, все последствия принимаемых решений, т.е. необходима разработка обоснованной государственной идеологии в вопросах межнациональных и этноконфессиональных отношений**.** «Пережив межнациональные, межэтнические, межрасовые, межрелигиозные и другие конфликты, люди все больше и больше приходят к выводу о том, что существует только один путь обеспечения надежного мира и безопасности - путь толерантности, то есть терпимости, умения без применения насилия преодолевать конфликты и достичь согласия» [10]. Взаимная терпимость, диалог между религиозными конфессиями, сотрудничество, преодоление религиозного фанатизма и экстремизма, создание атмосферы толерантности, равное отношение ко всем этнокультурам со стороны государства. Задача формирования толерантности не может быть решена вне соответствующего видения конфессиональной реальности и нравственно религиозной ее оценки. Одним из важнейших факторов этого процесса была этнокультурная ситуация - постоянное взаимодействие народов и конфессий России. Не случайно пантюркизм и панисламизм не нашли здесь широкого распространения. У мусульман и христиан России в результате многовекового сосуществования в рамках общей историко-культурной ниши, а впоследствии и государственной системы сложился богатый опыт сотрудничества. Исходной же позицией в межконфессиональных отношениях уже к началу XX столетия была толерантность. Согласие между верующими и неверующими необходимо для общего этического мира. Установки на межнациональную интолерантность связаны с разностью религий, с убеждением в незыблемости этнических границ, установками на агрессию. Современная религиозная ситуация в КЧР характеризуется, с одной стороны, резким ростом общественного интереса к

религии и ее влияния на все стороны жизни общества, с другой - количественное возрождение ислама не дает заметного прогресса в нравственной, духовной жизни мусульман. Ислам не стал консолидирующим верующих фактором, усилились разногласия, как среди мусульманского духовенства, так и верующих. К расколу по национальному признаку в последнее время прибавился и раскол верующих на разные течения, приведший в ряде случаев к массовому противостоянию и кровопролитию. Имеют место противоречия между духовенством и разветвленностью ислама. Сложилась ситуация, когда общество и государство придерживаются светского устройства, а исламские разделения выступают за создание на Кавказе исламского государства, хотя и с некоторыми оговорками. Это обстоятельство ставит под сомнение, будущее южных республик в составе России. Более того, подобная поляризация общества приводит к тому, что многие аналитики, вначале приветствовавшие «исламское возрождение», теперь вынуждены констатировать, что религия не только не стала фактором стабилизации общественно-политического положения в республике, но и сама вносит в него элемент напряженности. Наличие всех этих трудностей, а также отсутствие информационно-идеологической защиты населения создали тот политический иммунодефицит, который и стал благодатной почвой для внедрения и развития на всем Северном Кавказе и КЧР идеи исламского экстремизма, ориентированного на построение исламского государства в регионе.

При всей сложности и конфликтности межнациональных и конфессиональных отношений в КЧР на протяжении последних 15 лет отмечаются отдельные факты сотрудничества, попытки наладить межконфессиональное сотрудничество. И это естественно, так как «несмотря на очевидные различия в нравственной модификации отношений у мусульман, христиан и буддистов, в них представлены некие универсалии, так как в основе культурных ценностей, исповедуемых большинством религий, лежат общечеловеческие морально-этические понятия любви, надежды, справедливости и уважения к человеку». На наш взгляд, для консолидации нашего общества, для утверждения в нем мировоззренческой толерантности необходимо активнее развивать межконфессиональный диалог. Такой диалог является важным фактором общественно-политической стабильности. Деятельность же по предотвращению межнациональных конфликтов должна опираться на этнические элиты различных народов, как на государственном уровне, так и на уровне национальных общественных организаций. И в первую очередь она должна быть направлена на сохранение и установление мер доверия между ними, путей согласия и взаимных уступок.

Программа нацелена на утверждение ценностей студенческой солидарности, обеспечение гармоничного сосуществования и конструктивного взаимодействия всех представленных в КЧГУ им. У. Д. Алиева сообществ этноконфессиональных групп, предупреждение любых проявлений ксенофобии, формирование эффективных механизмов социальной интеграции и культурной адаптации иностранных студентов.

Реализуемая Программа наследует лучшие, наиболее эффективные формы и методы реализации Программы «Толерантность», определявшей в период 2010-2016 гг. стратегию гармонизации межэтнических и межкультурных отношений в КЧГУ. Выполнение этой Программы, завершающееся в текущем году, благодаря комплексному характеру мероприятий по воспитанию

Личностный потенциал, помимо прочего, означает способность человека к умножению своих внутренних возможностей, в первую очередь способность к развитию. Потенциал личности - возможность жить богатой внутренней жизнью и эффективно взаимодействовать с окружением, быть продуктивным, эффективно влиять, успешно расти и развиваться.

Д. А. Леонтьев утверждает, что «личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня «личностной зрелости». Вариантом реализации личностного потенциала является его самоопределение. Личностный потенциал определяет способность человека к решению трудных ситуаций [6].

По А.Г. Маклакову личностный потенциал характеризует адаптивные способности человека. Личностный адаптационный потенциал это внутренние особенности человека, влияющие на его адаптацию, мотивацию и сохранение профессионального здоровья. Также можно считать и уровень психологической защищенности, склонность к конфликтам, самооценку, моральные качества и поведение в обществе [7].

В свете упомянутых мнений о личностном потенциале возникают трудности определенных теоретических и опытных изучений. Во-первых, неувязка эмоциональной текстуры и диагностики личностного потенциала. Во–вторых, неувязка формирования личностного потенциала и критериев, способствующих и, напротив, мешающих его формированию. В третьих, фактически функционирование личностного потенциала, в качестве которой выступает базовая независимая переменная, отвечающая за большинство результатов в итоге реального поведения. [3]

Одной из главных форм проявления личностного потенциала можно назвать психофизические процессы преодоления человеком неблагоприятных для развития условий. Известны заранее негативные условия для формирования личности, они имеют все шансы фатальным образом воздействовать на формирование, однако их воздействие может быть преодолено за счет факторов самодетерминации на основе личностного потенциала.

С точки зрения психологии развития благополучие человека лучше всего определяется в зависимости от того, насколько успешно индивид реализовался в жизни. Вопрос в чем состоит личностный потенциал и как его правильно реализовать является основной проблемой нашего исследования. Пытаясь ответить на этот вопрос можно выделить три основных пункта развития личности.

Во-первых, каждый человек появляется на свет с потенциалом стать самостоятельной личностью: способным без помощи других мыслить, самостоятельно работать, самоопределять себя в обществе. Это, наверное, базовое достижение процесса становления организма. Это равноценно для всех областей становления: биологической, физиологической, психологической, эмоциональной.

Во-вторых, любой человек появляется с возможностью приспособиться к происходящему, которое он не в состоянии контролировать. Это неизбежно, однако взрослые в разной степени реализуют эту способность.

В-третьих, у всякого человека имеется потенциал стать полноценным членом общества. Стать личностью, способной, храня при этом чувство собственной отдельности, объединяться с другими людьми в группы. Как

дезадаптация имеет возможность существовать как вынужденной, так и выбранной индивидом (Калитеевская, [5]). Другими словами, самореализация не всегда возможна в рамках, налагаемых требованиями успешной адаптации: так, обсуждая проблему творчества, С. Мадди вполне справедливо отмечает, что творчество есть всегда привнесение чего-то нового, в то время как задача общества состоит в том, чтоб сохранить некий status quo, существующее положение вещей, сопротивляясь нововведениям [13]. В терминах культурно-исторического подхода такая неувязка, как нам кажется, связана с потребностью разведения понятий социума и культуры. Таким образом, мы считаем необходимым объединять личностный потенциал с самореализацией, но не во всех случаях самореализация сочетается с успешной адаптацией; напротив, иногда она осуществляется за ее счет.

Эмпирическая психология личности, которая развивалась на протяжении прошлого столетия, во многом отталкивалась от повседневного сознания, для которого очевидно, что любой человек равен лично себе, что в различных ситуациях он поведет себя во многом похожим образом. «Первый взгляд» на причины поведения человека описал Х. Хекхаузен [12], объясняя те или иные поступки влиянием внешней среды на человека. По его мнению, если поведение человека обнаруживает вариативность в различных обстановках, естественным образом возникает мысль о ситуативных влияниях, о реагировании на особенности ситуации, окружения, о привыкании к наружным причинам - это «второй взгляд». В парадигме «третьего взгляда» Х. Хекхаузена мы и живем до сих пор: предпосылки всего видятся во взаимодействии личности с обстановкой, зависимые переменные являются в окончательном счете функцией взаимодействия данных двух групп детерминант. Законы согласования внутренних и внешних обстоятельств довольно универсальны. С середины XX столетия тему личности, личностного потенциала подхватили отечественные исследователи, пионером из которых принято считать Л.С. Выготского.

Понятие социального качества личности как группу определенных качеств, основанных на социальном взаимодействии, определил Г.В. Осипов [9, с. 287]. Элементами социального качества личности являются, по его мнению, мотивация, роль человека в обществе, жизненные и моральные убеждения, законы, которым следует человек, интеллект, образование, особенности психологических качеств личности, его умение быстро и самостоятельно принимать важные решения.

В.В. Соколов выделяет следующую структуру личностного потенциала и его элементы: такие, как профессиональный потенциал, потенциал работоспособности, образовательный потенциал, творческий потенциал, духовный потенциал [10, с. 78–81]. Рационально используя личностный потенциал, человек обеспечивает стабильность для социума.

В структуре конкретной личности потенциал определяется как индивидуальная система внутренних и внешних особенностей, способствующих выбору множества путей для его развития. Особенности личности средства, которые могут использоваться ею для достижения поставленных целей. Внешние ресурсы: люди, материалы, какие-либо явление и события и т.д. Внутренние ресурсы личные установки, моральные ценности и способности индивида.

человеколюбия, поддержанию мира и согласия, в целом, заложило основы толерантного сознания и поведения у студентов. Нами разработаны и внедрены в учебно-воспитательный процесс студентов педагогического факультета программа, направленная на укрепление установок толерантного сознания и поведения; налажена научно-просветительная деятельность в сфере образования по формированию толерантной среды Карачаево - Черкессии среди разных возрастных и этнических групп населения; обеспечен доступ широких слоев населения города к объективной информации об этнических и религиозных организациях, действующих в республике; организован и проведен ряд этнокультурных и межнациональных мероприятий, как в школах г. Карачаевска, так и на педагогическом факультете КЧГУ им. У. Д. Алиева.

Приобретаемый в процессе исполнения Программы опыт позволил более точно оценить ключевые потребности в сфере укрепления толерантных отношений, и соблюдение принципа системности при формировании толерантной среды в КЧГУ, обеспечило активное и сбалансированное осуществление мероприятий всех разделов Программы. Все это способствовало, в том числе, сокращению числа правонарушений, совершаемых в студенческом городке на почве межнациональной ненависти, и, соответственно, уменьшению негативных информационных поводов, наносящих серьезный ущерб имиджу университета.

Вместе с тем, в современных условиях большое значение, в сравнении с периодом реализации Программы, приобретают проблемы адаптации иностранных студентов. Органичное включение этой категории жителей студенческого городка в университетскую этнокультурную среду сегодня выступает важнейшей задачей, от решения которой зависит качество знаний студентов университета. В то же время, интеграция в новый социум – это сложный, длительный и подчас болезненный процесс, предполагающий освоение новых, отличающихся от имевших место в предыдущем жизненном опыте человека, моделей взаимодействия с окружающим миром.

В связи с этим настоящая Программа в значительной степени нацелена на создание условий для языковой и социокультурной интеграции учащихся-иностранцев в университетское сообщество, содействие адаптации студентов иностранцев в КЧГУ им. У. Д. Алиева. При этом настоящая Программа исходит из того, что формирование толерантности – это встречный процесс и уважение личности каждого человека, где взаимную толерантность нужно воспитывать как у молодежи Карачаево-Черкесской Республики, так и у гостей.

Главная цель Программы – совершенствование усилий органов государственной власти и гражданского общества Карачаево - Черкессии в деле формирования и укрепления в республике толерантной среды на основе ценностей многонационального российского общества, общероссийской гражданской идентичности и кавказского социально-культурного самосознания, создание условий для успешной социальной интеграции и культурно-языковой адаптации студентов иностранцев.

Основными задачами реализации Программы являются:

1. Обеспечение конструктивного взаимодействия всех представленных в университетском сообществе этноконфессиональных групп, утверждение ценностей молодежной солидарности.

2. Создание условий для профилактики межэтнических и межкультурных конфликтов, искоренения проявлений ксенофобии, расизма.

3. Выработка и реализация системного подхода к процессу языковой и социокультурной интеграции учащихся - инофонов в республиканское сообщество.

4. Реализация комплексных интеграционно - адаптационных мероприятий, направленных на в ключение российских и зарубежных иностранцев в новую для них культурную среду и систему социальных языковой и культурной интеграции детей и молодежи, принадлежащей к данной группе жителей студенческого городка.

5. Воспитание у молодежи позитивных ценностей и установок на уважение, понимание и принятие сконцентрированного в университете многообразия культур.

6. Создание благоприятной атмосферы межкультурного и межконфессионального взаимодействия в университетском сообществе, расширение форм этнокультурного сотрудничества.

Таким образом, логика концепции, положенной в фундамент Программы, связывает процессы воспитания культуры толерантности, профилактики проявлений ксенофобии, адаптации студентов иностранцев и создания условий для этнокультурного взаимодействия в единую цепь факторов, необходимых для достижения поставленных целей. Программа предусматривает реализацию комплекса мероприятий, осуществляемых по следующим направлениям:

1. Дальнейшее совершенствование нормативно-правовой базы и правоприменительной практики в этноконфессиональных отношениях.

2. Разработка и внедрение мер превентивного предупреждения ксенофобии на почве национальной и религиозной розни.

3. Улучшение существующих механизмов работы с иностранцами в КЧР.

4. Выработка и осуществление проектов, нацеленных на социальную интеграцию и культурно-языковую адаптацию иностранных студентов в студенческое сообщество.

5. Усиление роли медиасообщества в процессе распространения идей гражданской солидарности, взаимоуважения и противодействия негативным стереотипам и установкам.

6. Использование зарекомендовавших себя общемировых практик в области создания толерантной среды и успешного включения студентов иностранцев в студенческое сообщество.

7. Систематический сбор и анализ данных о ходе выполнения Программы.

С учетом положительного опыта научно-экспертного сопровождения предшествующей Программы «Толерантность» (Программы гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в КЧГУ им. У.Д.Алиева на 2010-2020 годы) существенно расширяется научно-методическая составляющая принимаемой Программы (диагностика этноконтактной ситуации; мониторинг межконфессиональных отношений, этносоциальной стратификации и этнодемографических процессов в республике; социометрия и тестирование; социолингвистическая экспертиза; осуществление исследований по изучению криминальной ситуации в среде студентов иностранцев; подготовка и публикация аналитических и статистических отчетов по проблемам иностранцев, поддержка специализированных центров при ведущих высших

добиться в жизни всего, что он сочтет нужным. Сообразно его мнению, личностный потенциал характеризуется в первую очередь саморазвитием, стабильностью личности, «ее устойчивостью и сопротивляемостью к жизненным трудностям» [8, с. 76].

Исследования по опросу развития и становления личности проводили Э. Фромм и Э. Дюркгейм. Э. Фромм считал, будто каждый человек – совокупность высоконравственных свойств, которые он получает по наследству и приобретает в течение всей жизни. «Каждый человек уникален по-своему» [11, с. 113–115]. По мнению Э. Дюркгейма, «человек становится личностью в первую очередь путем духовного становления, формирования собственных жизненных принципов, взглядов и ценностей» [4, с. 451–453]. Французский философ А. Бадью считал, что личностью становится только тот индивид, который «занимается постоянным самосовершенствованием и не ограничивается какой-либо конкретной сферой, а развивается всесторонне» [2, с. 15–17]. Всесторонне развитый человек более талантлив, интеллигентен, начитан. Но есть условие: такая личность может быть сформирована только в обществе с высокоразвитой культурой, где духовные ценности ставятся выше остальных. Другими словами, А.Бадью полагал, будто личностный потенциал человека имеет возможность осуществляться в совершенной мере только в обществе и цивилизованно образованной среде.

Обычно под потенциалом понимают способность к выполнению определенных действий: принятию решений, совершению зрелых поступков, возможностью реализовать себя в обществе. С точки зрения психологии, потенциал – способность развивать собственную личность и справляться с жизненными трудностями. При различных жизненных обстоятельствах потенциал может быть раскрыт полностью или частично, в зависимости от стремления индивидуума к саморазвитию [2].

Феноменологию, отражающую позитивные эффекты развития личностного потенциала или его недостатки, в различных подходах в психологии обозначали такими понятиями как свобода, сила, внутренняя защита, внутренний контроль, ориентация на действие и другие. Лучше всего ему подходит понятие «жизнестойкость» (hardiness), введенное С.Мадди [14] в качестве операционального аналога «отваге быть» по П.Тиллиху (1995). Мадди определяет жизнестойкость не как личностное свойство, а как систему установок либо убеждений, в определенной мере поддающихся корректировке и развитию - установки на включенность в противовес отчуждению и изоляции, установки на контроль за событиями в противовес ощущению бессилия и установки на принятие вызова и риска в противовес рвению к сохранности и минимизации напряжений. Разработав тест жизнестойкости и проведя с его помощью значительное количество исследований, С.Мадди доказал, что жизнестойкость является той базисной чертой личности, которая опосредует воздействие на ее рассудок и поведение в различных благоприятных и не очень благоприятных событиях, зависимость от соматических проблем и социальных условий.

В данной группе определений личностного потенциала содержится скрытое противоречие: с одной стороны, личностный потенциал рассматривается как успешность человека в определенной деятельности, с другой – он при этом связан также со способностью адаптации к требованиям конкретного социума. При этом упускается из виду мысль о том, будто

Психология

УДК 37.015.3

аспирант Васильева Анастасия Вадимовна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

Аннотация. В статье представлена ретроспектива взглядов зарубежных и отечественных исследователей на теорию развития личностного потенциала, подвергшуюся пристальному вниманию с начала XX века и остающуюся актуальной по настоящее время. Рассмотрены понятие, структура и возможности успешной реализации личностного потенциала. Статья предназначена для всех интересующихся проблемами развития личности, психологов, педагогов.

Ключевые слова: личностный потенциал, адаптация, личностная зрелость, развитие личности.

Annotation. The article presents a retrospective of the views of foreign and domestic research on the theory of the development of personal potential, exposed to scrutiny from the beginning of the twentieth century and remains relevant to the present. We consider the concept, structure and possibilities of success of the latter. This article is intended for anyone interested in the problems of development of the personality, psychologists, teachers.

Keywords: personal potential, adaptation, personal maturity and personal development.

Введение. Тему становления личности и ее потенциала начали исследовать зарубежные ученые еще много веков назад. Первым термин использовал Аристотель, в одном из научных трудов философ дал определение понятию Потенциал «как внутренней силе, способной воплотиться в действительность посредством человеческой энергии» [1, с. 348].

Преодоление жизненных препятствий раскрывает истинные возможности личности, определяет умение подавлять свои страхи и решать возникающие проблемы. Нередко люди не полностью реализуют свой внутренний потенциал и не представляют, что они могли бы совершить, но по какой-то причине этого не произошло. Тема личностного потенциала, его сути, динамики развития, лабильности актуальна и привлекательна для многих современных исследователей, как в области психологии, так и в областях социологии, педагогики, философии.

Формулировка цели статьи. Анализ взглядов зарубежных и отечественных авторов на феномен личностного потенциала и его составляющие, а также оценка перспектив успешной реализации личностного потенциала при сопряжении внешних (природа, социум, культура) факторов и внутренних (биологических, психических) особенностей индивида.

Изложение основного материала статьи. Представления ученых в части интерпретации термина «личностный потенциал» оказывались весьма разными. Ф. Ницше небезосновательно считал, что любой человек имеет шанс

учебных заведениях и научных учреждениях Карачаево-Черкессии по изучению проблем толерантности и адаптации; проведение экспертных семинаров и круглых столов с участием профильных специалистов: этнопсихологов, культурологов, конфликтологов, социологов, религиоведов).

Программа имеет межвузовский комплексный характер и рассчитана на поэтапную реализацию в течение 2010-2020 гг.:

I этап (2010-2016 г.) - разработка методологических, научно-методических и технологических основ конструктивного взаимодействия всех представленных в городском сообществе этноконфессиональных групп; обобщение и развитие имеющегося в Карачаево - Черкессии положительного опыта социальной интеграции, культурной и языковой адаптации иностранцев; мониторинг реализации Программы и создание системы контроля за выполнением её мероприятий; широкое информирование жителей Карачаево - Черкессии о целях, задачах и содержании Программы через средства массовой информации республики; привлечение внимания к целям, задачам и содержанию Программы представителей органов местного самоуправления, работников научных, образовательных учреждений и учреждений культуры, некоммерческих организаций и бизнес - структур; проведение запланированных мероприятий, выработка критериев оценки их эффективности; разработка методики комплексной оценки эффективности мероприятий по социальной и культурной адаптации детей – иностранцев в образовательных учреждениях Карачаево-Черкессии.

II этап (2017-2020 гг.) – реализация системы мероприятий по гармонизации вызываемых протекающими в Карачаево-Черкессии процессами межкультурных, межэтнических и межконфессиональных взаимодействий; совершенствование системы контроля за выполнением мероприятий Программы; внедрение продуктивных методик социальной интеграции и культурно-языковой адаптации иностранцев в городское сообщество; мониторинг осуществления Программы; обобщение достигнутого опыта и оценка результатов реализации Программы. Программа ориентирована на целевые группы, охватывающие в своей совокупности всё население Карачаево - Черкессии, и направлена на основные сферы общественной жизнедеятельности, достижение целей и задач. Программа обеспечивается выполнением мероприятий, объединенных в разделы:

Раздел 1. Воспитание культуры толерантности через систему образования.

Раздел 2. Межконфессиональное взаимодействие и толерантность в Карачаево - Черкессии.

Раздел 3. Содействие культурному взаимодействию в республиканском сообществе.

Раздел 4. Укрепление ценностей толерантности через взаимодействие с медиа сообществом Карачаево-Черкессии.

Раздел 5. Создание условий для языковой и социокультурной интеграции учащихся – иностранцев в республиканское молодежное сообщество. Содействие адаптации иностранцев в Карачаево-Черкессии.

Раздел 6. Формирование в молодежной среде нетерпимого отношения к идеям ксенофобии и расизма.

Раздел 7. Организационное, научно-методическое обеспечение, мониторинг хода реализации Программы.

Выводы. В студенческой среде развивать толерантность необходимо совместной внеаудиторной работой студентов, причем, желательно не соревновательной, не индивидуальной, а коллективной. Участие в общественной жизни университета объединяет студентов: это различные КВНы, студенческие фестивали творчества, студенческие советы, профком, различные творческие кружки. Чтобы способствовать формированию толерантного сознания и препятствовать распространению экстремизма и насилия необходимо, прежде всего, воспитывать у людей уважение к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающиеся по внешности, языку, убеждениям, отражать разнообразие идей в обществе. Как уже было отмечено выше, наиболее прогрессивной, организованной, интеллектуально и творчески развитой частью молодёжи является именно студенчество. Учащаяся молодёжь во многом определяет вектор будущих преобразований в КЧР. Толерантность для студента подразумевает отношения внутри студенческой среды и, конечно, вне неё. Межэтническая толерантность – это неотъемлемая составляющая качества личности специалиста, выражающаяся в наличии системы представлений, взглядов, убеждений, знаний о представителях других общностей, реализующихся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межнациональному общению, сотрудничеству, межличностному взаимопониманию и взаимодействию с представителями иных этнических групп. Эффективность процесса воспитания межэтнической толерантности студентов обеспечивается включенностью в систему подготовки будущего педагога этнокультурного компонента; в переходе познавательной деятельности в ситуацию решения профессиональных задач; в мотивационной, когнитивной, поведенческой готовности и способности студентов к конструктивным межнациональным отношениям, глубокому интересу к расширению своего кругозора; развитию благоприятной этносоциальной, поликультурной среды вуза.

Литература:

1. Абдулкаримов Г.Г. Этнические стереотипы школьников: проблема формирования толерантного сознания. М.: Высшая школа. 2006.
2. Анисимов О.С. На пути к толерантному сознанию. М. 2000.
3. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2010. № 24. С. 61-63.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во. 1974. 375 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 3. М. 1978. С. 24.
6. Золотова Б.Х. Актуальные проблемы культуры межнационального общения // Формирование современных навыков межэтнического взаимодействия в Ставропольском крае. Ставрополь: Изд-во СГУ. 2000. С. 22-29.
7. Иванова Е.М. Формирование новой культуры отношений: воспитание толерантности у учащихся начальных классов // Начальная школа. 2006. № 3. С. 11-15.
8. Ильченко И.П. Формирование толерантной личности на основе изучения культуры родного края: автореф. ... докт. пед .наук. М. 2005.
9. Кукушин В.С. Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме. Ростов н/Д. 2001. 404 с.

6. Головей Л.А., Савенышева С.С., Василенко В.Е. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства // Психологический журнал. 2015. Том 36, №2. С. 32-43.
7. Гуськова Т.В. Психологический анализ кризиса трёх лет: дис….канд. психол. наук. М., 1988. 167 с.
8. Захарова Е.И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Семейная психология и семейная терапия. № 1, 1997. С. 67-76.
9. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. М., 1983.
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.
11. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. №3. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301
12. Развитие личности ребенка от года до трех. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010.
13. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Структура и динамка родительского отношения в онтогенезе ребенка. Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 57–68.
14. Уланова Ю.Ю., Василенко В.Е. Проявления кризиса трех лет в связи с особенностями детско-родительского взаимодействия // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 4. С. 68–82. doi:10.17759/sps.2016070405
15. Шавырина А.А. Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста: дис. канд. психол. наук. М., 2012. 150 с.
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
17. Belsky J. Social-Contextual Determinants of Parenting. University of California, Davis, USA, 2014. http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting.

Выводы:

1. Дети данной выборки характеризуются высоким уровнем общего психического развития и благополучным протеканием кризиса одного года – преобладают конструктивные новообразования, прежде всего, появление автономной детской речи. После полутора лет у детей становятся выраженными и негативистские проявления кризиса. Можно говорить об условности границ кризиса одного года, т.к. как мы видим, в целом кризис более выражен у детей после полутора лет.

2. Родители демонстрируют высокое безусловное принятие своих детей, позитивный фон взаимодействия, эмоциональную поддержку, эмпатию и стремление к телесному контакту с ребенком. Тем не менее, у части родителей отмечаются проблемные зоны в области способности воспринимать состояние ребенка (24% матерей и 43% отцов), понимания причин состояния ребенка (19% матерей и 29% отцов), умения воздействовать на состояние ребенка (24% матерей и 19% отцов).

3. Первая гипотеза нашего исследования подтвердилась частично – выявлена только одна взаимосвязь конструктивных новообразований кризиса и показателя общего психического развития, она касается появления автономной детской речи.

4. С характеристиками детско-родительского эмоционального взаимодействия оказались в большей степени взаимосвязаны конструктивные новообразования кризиса одного года. Для развития автономной детской речи и появления мотивирующих представлений у ребенка важны чувствительность матери к ребенку, ее умение воздействовать на состояние ребенка в сочетании с некоторой долей «условной любви» со стороны отцов. Меньшая чувствительность родителей к ребенку и четкая система запретов сочетаются с новообразованиями в сфере моторики, ростом интереса к окружающим предметам и появлением особого отношения у ребенка к ходьбе. Негативистские проявления кризиса менее выражены при умении матерей воздействовать на состояние ребенка. Таким образом, вторая гипотеза нашего исследования частично подтвердилась.

В заключение отметим, что полученные нами данные нуждаются в уточнении на более представительных выборках.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.

2. Василенко В.Е., Зубкова М.В. Проявления кризиса семи лет в связи с особенностями семьи. Manifestations of the «seven old child's crisis» and family characteristics // International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia, 2013. Vol.1, №1. Pp. 19-30.

3. Василенко В.Е., Манукян В.Р. Возрастные кризисы жизненного цикла: Практикум. СПб.: Изд. СПбГУ, 2011. 96 с.

4. Выготский Л.С.Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

5. Гнусина А.В. Модели семьи и основные тенденции развития современной семьи // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-2. С.271-277.

10. Мальчевская М.Л. Формирование межэтнической толерантности младших школьников в классах с многонациональным составом: автореф. ... канд. пед. наук. Абакан. 2006.

11. Храпаль Л.Р. Межкультурный диалог как средство формирования этнокультуры преподавателя в системе высшего профессионального экологического образования // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов I междунар. науч.-прак. конф. Новосибирск. 2010. № 1. С. 325-329.

12. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. – Ярославль, 2003.

13. Суслова Э.К. Воспитание у детей этики межнационального общения: Спецкурс. - М., 2014.

14. Тадевосян, Т.М. Духовно-нравственное воспитание и языковое образование: материал научно-практической конференции «Духовно-нравственное воспитание» / М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

15. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие / Под ред. В.Н. Гурова, Москва 2004.

16. Философский словарь. Под ред. И.Т.Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.

17. Федоренко Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе: Методические материалы. - СПб: КАРО, 2007.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бекоева Марина Ивановна
Северо-Осетинский государственный
университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Аннотация. Технологичность системы управления образованием создает совершенно иную конструкцию образовательного процесса. Системообразующим фактором, обеспечивающим целенаправленное использование разнообразных педагогических категорий, являются закономерности и принципы педагогической и учебно-познавательной деятельности. Исходя из этого, статья посвящена анализу проблемы использования микропроцессорных средств, устройств программного управления и гибких автоматизированных систем управления в современном образовательном пространстве, актуальность которой обоснована современным периодом развития информационного общества и переходом на новые образовательные стандарты.

Ключевые слова: информационное общество, педагогические технологии, образовательная система, информационно-коммуникационные технологии, средства обучения.

Annotation. Technological education management system creates a completely different structure of the educational process. The backbone factor ensuring purposeful use of various teaching categories are the laws and principles of teaching

and learning and cognitive activity. Accordingly, the article analyzes the problems of using microprocessors, software controls and flexible management systems in modern educational space, the urgency which justified the modern period of development of the information society and the transition to new educational standards. Reform of the education system should be related to modifying its structure and content, the optimization of its functioning, which will allow it to achieve considerable performance without additional material costs, with the fruitful use of existing capacities. This approach requires a revision of formed stereotypes in education and resolving existing conflicts, especially in the social and professional development. It is in order to create a new educational environment, pedagogical community must stay ahead of the various technological advances, and that makes it necessary to develop and implement new approaches to the educational process.

Keywords: information society, educational technology, educational system, information and communication technologies, teaching aids.

Введение. В условиях глобальных социально-экономических и политических преобразований, особенно в системе высшего образования, актуализировалась проблема информационного обеспечения процесса управления образованием, которое состоит в сборе, анализе и переработке информации, необходимой для генерирования и передачи новой информации, принятия аргументированных решений в виде управляющих воздействий на сферу профессионального обучения. Реформирование системы образования должна быть связана с модифицированием ее структуры и содержания, оптимизации ее функционирования, что позволит ей достичь значительной результативности без дополнительных материальных затрат, с плодотворным использованием уже имеющегося потенциала. Такой подход требует пересмотра сформировавшихся стереотипов в системе образования и разрешения существующих противоречий, прежде всего, в социальном и профессиональном развитии. Именно для того, чтобы создать это новое образовательное пространство, педагогическое сообщество должно опережать различные технологические достижения, что и обуславливает необходимость разработки и внедрения новых подходов к образовательному процессу.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы (С.А. Амбалова [1], М.И. Бекоева [4], В.А. Векслер [6], Л.Б. Рейдель [6] и др.) и передового педагогического опыта позволяют нам утверждать, что в рамках традиционных технологий невозможен поиск и реализация новых решений, как в отношении развития образования в целом, так и по проблеме профессионального личностного становления. Сегодня внимание ученых и практиков привлечено к образовательным технологиям, но явно недостаточно работ в области подготовки преподавателя к новым видам педагогической деятельности, технологии проектирования образовательных систем и процессов, технологизации процесса управления усвоением знаний. Благодаря возможностям информационно- коммуникационных технологий (ИКТ), учебно- воспитательный процесс современной образовательной системы получает новое дивергентное развитие в условиях высшего профессионального образования (лат. divergentia – расхождение при- знаков и свойств у первоначально близких групп организмов в ходе эволюции как результат существования в разных условиях и неодинаково направленного естественного отбора), которое характеризуется такими признаками, как быстрота,

отца воспринимать состояние ребенка и с общим показателем чувствительности у отца ($p<0,05$). Появление мотивирующих представлений у детей отрицательно коррелирует с позитивным эмоциональным фоном во взаимодействии отцов с детьми и с блоком эмоционального принятия у отцов ($p<0,05$). Общий показатель конструктивных новообразований отрицательно коррелирует со способностью сопереживания у отцов ($p<0,05$).

Следует отметить, что корреляций между общим показателем кризисных проявлений и общим показателем психического развития ребенка с характеристиками детско-родительского эмоционального взаимодействия не выявлено.

Таким образом, с характеристиками детско-родительского эмоционального взаимодействия оказались в большей степени взаимосвязаны конструктивные новообразования кризиса одного года. При этом их появление сочетается в основном, с высокой чувствительностью матерей к ребенку и с благополучием по блоку поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия у матерей. В то же время конструктивные проявления кризиса у детей имеют другую картину взаимосвязей с характеристиками взаимодействия отцов с детьми – чем более выражен кризис, тем меньше эмоциональное принятие отцом ребенка. Негативистские проявления кризиса (особенно капризы, реакции на запреты) менее выражены при умении матерей воздействовать на состояние ребенка.

Полученные данные отчасти можно объяснить тем, что матери более склонны демонстрировать «безусловную любовь» к ребенку. В то же время, как показывают наши предыдущие исследования, в периоды кризисов 3 и 7 лет по сравнению со стабильным дошкольным возрастом отмечается снижение эмоционального фона отношений как реакция на изменения в поведении детей. Эмоциональное принятие ребенка (как более стабильная характеристика отношений) сохраняется на достаточно высоком уровне [6]. Можно предположить, что для благополучного протекания кризиса одного года у ребенка важны, с одной стороны, чувствительность матери к ребенку, ее умение воздействовать на состояние ребенка в сочетании с четкими запретами в семье (что проявилось в нашем исследовании относительно «условной любви» со стороны отцов). Эти данные подтверждают идею К.Н. Поливановой, о том, что важным условием разрешения кризиса одного года является четкое разделение пространства на «разрешенное» и «запрещенное» (Поливанова К.Н., 2000).

Полученные результаты согласуются также с нашими исследованиями кризиса 3 лет, выявившими взаимосвязь конструктивного новообразования «гордость за достижения» с характеристиками детско-родительских отношений [6]. Предварительный сравнительный анализ закономерностей протекания кризисов одного года, трех лет и «семи лет» позволяет предположить, что чем меньше возраст ребенка, тем больше зависимость «объективного кризиса» (конструктивных новообразований) от системы детско-родительского взаимодействия. Отчасти эти данные перекликаются с исследованием Е.О. Смирновой и М.В. Соколовой, в котором выявлено, что по мере взросления ребенка (от двух до восьми лет) преобладание личностного начала в детско-родительских отношениях сменяется доминированием предметного [13].

Перейдем к отдельным кризисным проявлениям. В обеих группах наиболее высокие показатели отмечаются по шкале «предречевое развитие, появление автономной детской речи», при этом после полутора лет этот показатель у детей значимо выше ($p<0,05$). Родители обеих групп также отмечают новообразования в сфере моторики, рост интереса к окружающим предметам и особое отношение к ходьбе у ребенка. У детей после полутора лет ярко проявляется такое новообразование как мотивирующие представления.

Что касается негативистских проявлений кризиса, то до полутора лет они практически не выражены, после полутора лет выражены в средней степени, при этом значимым различием является более высокая возбудимость и агрессия у детей после полутора лет ($p<0,05$).

Исследование детско-родительского эмоционального взаимодействия (по ОДРЭВ Е.И. Захаровой) выявило, что и матерей, и у отцов показатели по всем 3 блокам: чувствительности, эмоционального принятия и поведенческих проявлений близки к среднему уровню и не достигают критических значений. Частотный анализ выявил, что наиболее благоприятная картина отмечается по шкале «безусловное принятие ребенка» (нет ни одного сниженного значения), затем можно отметить параметры «позитивные чувства в ситуации взаимодействия», «позитивный фон взаимодействия», «стремление к телесному контакту», «оказание эмоциональной поддержки», «эмпатия» (сниженные значения отмечаются только у 10% родителей). У 14% матерей и у 14% отцов отмечаются низкие показатели принятия себя в качестве родителя и ориентации на состояние ребенка. Наибольшие проблемы в эмоциональном взаимодействии у родителей связаны со сниженными показателями способности воспринимать состояние ребенка (24% матерей и 43% отцов), понимания причин состояния ребенка (19% матерей и 29% отцов), умения воздействовать на состояние ребенка (24% матерей и 19% отцов).

Корреляционный анализ выявил лишь одну взаимосвязь общего показателя психического развития детей с кризисными проявлениями – он положительно коррелирует с конструктивным новообразованием «появление автономной детской речи» ($p<0,01$).

Корреляционный анализ выявил большее количество взаимосвязей кризисных проявлений у детей с показателями эмоционального взаимодействия матерей с детьми по сравнению с отцами. Так, появление автономной детской речи положительно коррелирует с пониманием матери причин состояния ребенка ($p<0,01$), умением матери воздействовать на состояние ребенка и с общим показателем чувствительности у матерей ($p<0,05$). Появление мотивирующих представлений положительно коррелирует с ориентацией матери на состояние ребенка при взаимодействии и с общим показателем поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия ($p<0,05$). Противоположный характер взаимосвязи выявлен у конструктивного новообразования «развитие моторики, особое отношение к ходьбе» - он отрицательно коррелирует со способностью матери воспринимать состояние ребенка ($p<0,01$). Капризы, реакции на запреты и общий показатель негативистских проявлений отрицательно коррелируют с умением матери воздействовать на состояние ребенка ($p<0,01$ и $p<0,05$ соответственно).

Что касается характеристик отцов, то они имеют другой характер, чем у матерей за исключением подтвердившейся взаимосвязи «развитие моторики, особое отношение к ходьбе» - он отрицательно коррелирует со способностью

оригинальность, активность, гибкость, самостоятельность, инициативность, мобильность. Умение работать с информацией действительно становится ключевым интеллектуальным умением, лежащим в основе любой профессиональной и просто культурной компетенции. Причем речь идет об информации разных видов и на разных носителях: текстовой, иллюстративной, графической, мультимедийной и пр. Это задача школы, задача любого образовательного учреждения [4].

Ускорение научно-технического прогресса, основанное на внедрении в систему образования гибких автоматизированных систем, микропроцессорных средств и устройств программного управления, роботов и обрабатывающих центров, как отмечают некоторые исследователи (С.А. Амбалова [2], М.И. Бекоева [4], А.М. Магомедгаджиева [8] и др.) поставило перед современной педагогической теорией и практикой важную задачу – воспитать и подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанный с информатизацией. Решение вышеназванной задачи – выполнение социального заказа общества – коренным образом зависит как от технической оснащенности учебных заведений электронно-вычислительной техникой с соответствующим периферийным оборудованием, учебным, демонстрационным оборудованием, функционирующим на базе информационно-коммуникационных технологий, так и от готовности администрации образовательной организации к восприятию постоянно возрастающего потока информации, в том числе и учебной [7]. Такие воздействия осуществляются в оперативных и стратегических формах и основываются на ранее полученных данных, от достоверности и всесторонности которых во многом зависит успешное решение многих задач управления образованием.

Важно отметить, что любые принимаемые решения требуют от управляющих органов обработки больших массивов информации (Р.П. Аркаева, М.И. Бекоева, Ф.А. Кокаева), которые должны быть обеспечены соответствующим комплексом информационных ресурсов. Это говорит о том, что компетентность руководителя зависит не столько от прошлого профессионального опыта, сколько от способности к владению достаточным количеством информации в быстро меняющейся ситуации и умения ею воспользоваться в управленческих целях [3].

В современных условиях необходимо пользоваться программно-аппаратными средствами и устройствами, функционирующими на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также новейшими средствами и системами информационного обмена, максимально обеспечивающими операции по быстрому сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации. К таким средствам относятся компьютерные устройства, комплекты терминального оборудования для информационно-коммуникационных технологий всех классов, локальные вычислительные сети, устройства ввода-вывода информации, средства ввода и манипулирования текстовой и графической информацией, средства архивного хранения больших объемов информации и другое периферийное оборудование современных информационных технологий; устройства для преобразования данных из графической или звуковой форм представления данных в цифровую и обратно; средства и устройства манипулирования аудиовизуальной информацией;

современные средства связи; системы искусственного интеллекта; системы машинной графики, программные комплексы, языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, пакеты прикладных программ и многое другое. Диапазон использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования обучающихся до оперативного управления системой образования в целом.

Основной критерий отбора информации – возможность администрации на основе ее анализа принимать управленческое решение на соответствующем уровне. Использование компьютерной техники в управленческом процессе значительно упрощает и оптимизирует процесс накопления, переработки и хранения управленческой информации. Это позволяет стандартизировать работу с информацией, то есть разработать и использовать те формы документации, которые зарекомендовали себя как образцовые, а также минимизировать время сбора, обработки, передачи информации. Проблема, существующая в настоящее время, заключается не столько в том, чтобы отобрать для управленческого воздействия необходимый и достаточный минимум информации, сколько в том, чтобы обеспечить максимальный круговорот и использование всей информации.

Программно-аппаратные устройствами, могут быть как объектом изучения, так и средством обучения, т.е. возможны два вида направления автоматизации обучения с использованием новейших информационно-коммуникационных средств: изучение автоматизированных систем управления и также их применения при изучении различных дисциплин. При этом система информационного обеспечения выступает мощным средством повышения результативности управления качеством образовательного процесса, значительно расширяет возможности для отслеживания и коррекции нарушений и отклонений в образовательном процессе в реальном масштабе времени.

Применение аудиовизуальных средств обучения в системе высшего профессионального образования не предполагает отказа от практического опыта, который накоплен веками в традиционной педагогической теории, поскольку информационные технологии служат не столько для передачи знаний, умений, навыков, культуры, традиций, форм и методов обучения, сколько для передачи информации о них. Поэтому информационно-коммуникационные технологии, несмотря на их высокую эффективность в сфере педагогического образования, следует рассматривать как вспомогательные средства для создания новых возможностей передачи и восприятия знаний, оценки качества обучения, профессионального становления личности обучаемых. Видеозаписи, видеолекции, электронные учебники, справочники, словари являются средствами динамической проекции представления учебной информации. Они эффективно 32 Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова Общественные науки 2011, № 1 ISSN 1994-7720 дополняют имеющиеся педагогические технологии и модели обучения специалистов, а в ряде случаев могут с превосходством конкурировать с ними. Анализируя различные подходы к использованию аудиовизуальных средств в процессе профессиональной подготовки преподавателя высшей школы (И.Г. Захарова, Н.В. Макарова, В. Дьяконов, О. Околелов), необходимо отметить, что

Таблица 1

Показатели кризисных проявлений и общего психического развития у детей

Max по шкалам = 6, max по общим показателям = 100%	Вся выборка		Первая возрастная группа (от 10 мес. до 1 года 5 мес.)		Вторая возрастная группа (от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес.)		Значимость различий	
	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	F-кр.	Знач.
Опросник проявлений кризиса одного года								
1. Развитие моторики, рост интереса к предметам, особое отношение к ходьбе	**4,36**	1,35	**4,36**	1,12	**4,35**	1,63	-	-
2. Предречевое развитие, появление автономной детской речи	**5,02**	1,29	**4,41**	1,50	**5,70**	0,48	**6,77**	**0,018**
3. Появление мотивирующих представлений	**4,12**	1,26	**3,91**	1,51	**4,35**	0,94	-	-
4. Капризы, реакции на запреты	**2,79**	1,55	**2,45**	0,93	**3,15**	2,03	-	-
5. Повышенная эмоциональность, гипобулические реакции	**3,21**	1,72	**2,73**	1,74	**3,75**	1,62	-	-
6. Возбудимость, агрессия	**2,29**	1,79	**1,55**	1,29	**3,10**	**1,97**	**4,66**	**0,044**
Конструктивные новообразования	**74,95**	14,35	**70,36**	14,56	**80,00**	12,96	-	-
Негативистские проявления	**46,00**	25,55	**37,36**	18,93	**55,50**	29,35	-	-
Общий показатель кризиса	**60,52**	18,35	**53,91**	14,16	**67,80**	20,32	**3,36**	**0,083**
Методики для оценки нервно-психического развития детей в возрасте до 1 года и от 1 года до 3 лет								
Общий показатель психического развития	**74,10**	24,54	**60,73**	25,20	**88,80**	13,18	**9,91**	**0,005**

Проведенное исследование выявило, что в обеих возрастных группах (дети от 10 мес. до 1 года 5 мес.) и от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес.) ярко выражены конструктивные новообразования кризиса одного года и можно говорить о выраженности кризиса в целом. Негативистские проявления кризиса в первой возрастной группе (до полутора лет) еще не выражены, в то время как во второй группе (после полутора лет) уже достаточно выражены. Дети обеих групп характеризуются высоким уровнем психического развития по результатам наблюдения за их умениями (понимание речи, активная речь, сенсорное развитие, игра и действия с предметами, моторные навыки).

Как видно из табл. 1, во второй возрастной группе детей (после полутора лет) выше общий показатель психического развития ($p<0,01$) и на уровне статистической тенденции выше общий показатель кризисных проявлений.

Гипотезы исследования:

1. Конструктивные новообразования кризиса одного года у ребенка положительно взаимосвязаны с общим показателем его психического развития, что подтверждает нормативность возрастного кризиса.

2. Конструктивные новообразования кризиса одного года положительно взаимосвязаны с благополучием в эмоциональной стороне детско-родительского взаимодействия, в то время как негативистские проявления - отрицательно.

Исследование проводилось в 2016 году на базе Детского развивающего центра «Дочки-сыночки» Колпинского района г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 63 человека из 21 семьи (триады мать-отец-ребенок): 21 ребенок в возрасте от 10 мес. до 1 года 11 мес. (9 мальчиков и 12 девочек), 21 мать и 21 отец. Средний возраст детей – 1 год 5 мес. По фактору возраста дети были разбиты на 2 группы: от 10 мес. до 1 года 5 мес. (11 детей) и от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес. (10 детей). Возраст матерей от 23 до 36 лет, средний возраст – 31 год. Возраст отцов от 24 до 47 лет, средний возраст – 36 лет. Стаж семейной жизни от 1 года до 17 лет, средний стаж – 6 лет. В 14 семьях ребенок пока единственный, в 6 семьях двое детей и в одной семье трое детей. 70% родителей имеют высшее образование, 30% – среднее или среднее специальное.

Методы исследования: опросник проявлений кризиса одного года В.Е. Василенко, разработанный на основе схемы наблюдения (Василенко В.Е., Манукян В.Р., 2011), методики для оценки нервно-психического развития детей в возрасте до 1 года и от 1 года до 3 лет (Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. , 1983) и опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой (Захарова Е.И., 1997).

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика, дисперсионный анализ по факторам возрастной группы и пола, корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты изучения кризисных проявлений по опроснику В.Е. Василенко и общего психического развития детей по методикам для оценки нервно-психического развития детей в возрасте до 1 года и от 1 года до 3 лет (Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. , 1983). Дисперсионный анализ выявил значимые различия в кризисных проявлениях только по фактору возрастной группы, по фактору пола значимых различий не выявлено. В связи с этим представим данные по возрастным группам.

применение мультимедийных технологий, систем виртуальной реальности, которые дают возможность использовать текст, графику, видеосюжеты, мультипликацию в режиме диалогового общения, совмещать теоретический и демонстрационный материалы, способствуют целостному восприятию предлагаемого материала, развитию образного мышления, творческого воображения.

В идеале, пишут некоторые исследователи (М.И. Бекоева, Ф.А. Кокаева, Г.С. Кубанцева), требуется проведение и обеспечение во всех структурах образовательной системы (учебных, научных, административных) процесса системной интеграции информационных техно- логий, включающего одновременно: 1) адаптацию самих структур и уже существующих образовательных технологий к возможностям внедряемых информационно-коммуникационных технологий; 2) адаптацию ИКТ к требованиям, предъявляемым этими структурами; 3) создание взаимно совместимых новых структур и соответствующих им ИКТ [5].

Выводы. Таким образом, одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. Этот процесс инициирует: совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно – педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей; совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Литература:

1. Амбалова С.А., Курзанов С.С. Информационная культура преподавателя в условиях многоуровневой системы высшего профессионального образования // Новая наука: От идеи к результату. 2015. №5. С. 3-5.

2. Амбалова С.А. Формирование профессиональной культуры студентов - будущих преподавателей. Учебно -методическое пособие / Москва, 2014.

3. Аркаева Р.П., Бекоева М.И., Кокаева Ф.А. Управление качеством образования студентов в условиях многоуровневого обучения на основе квалиметрического подхода Под ред. д.п.н., проф. Б.А. Тахохова. - Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. - 128 с.

4. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // Вестник Северо-Осетинского

государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. №3. С. 64-68.

5. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. №1. С. 30-33.

6. Векслер В.А., Рейдель Л.Б. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 1. № 41. С. 205-211.

7. Левкин Г.Г. Основные направления использования информационных технологий в преподавательской деятельности // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 1. № 44. С. 268-270.

8. Магомедгаджиева А.М. Использование мультимедийных технологий в процессе обучения математике // Сборник ДНЦ РАН, Махачкала, 2003, № 3/2, с. 63 – 65.

9. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М: Школа-Пресс, 2001 – 292 с.

10. Сабанов З.М. Технические средства для профессиональной и социально-трудовой реабилитации // Успехи современного естествознания. 2014. №12. С. 183.

Педагогика

УДК 376

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления Белевских Татьяна Васильевна
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Кобзева Ольга Владимировна
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

СПЕЦИФИКА РЫНКА УСЛУГ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МУРМАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. В статье представлена система психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Мурманской области. Рассмотрена специфика реализации государственной программы «Доступная среда». Проанализированы результаты мониторинга рынка услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, мониторинг, рынок образовательных услуг.

Annotation. The article presents the system of psycho-pedagogical assistance to children with disabilities in the Murmansk region. Showed the specifics of implementing the state program «Accessible environment». Analyzed the results of

ребенок мог спокойно управлять своим поведением. Это приводит к многообразным переживаниям у ребенка и создает почву для «трудных» воспитательных ситуаций у взрослого.

Несмотря на имеющиеся теоретические разработки в области проявлений кризиса одного года, эмпирических исследований новообразований и симптомов этого кризиса явно недостаточно. Следует отметить, что особый интерес изучение проявлений кризиса одного года имеет в связи с выделением Т.В. Гуськовой «объективного» и «субъективного» кризисов [7]. При этом под «объективным» кризисом понимаются конструктивные новообразования периода, а под «субъективным» - внешняя картина поведенческих симптомов, сопровождающая «объективный» кризис.

Актуальность нашего исследования связана также с отсутствием эмпирических данных о взаимосвязи проявлений кризиса одного года с характеристиками семейного взаимодействия. Роль семьи для психического развития ребенка неоднократно показана во многих отечественных и зарубежных исследованиях. Наиболее масштабным в настоящее время является проект Дж. Бельского - мета-анализ 30 исследований, в которых было задействовано около 6000 диад родителей и детей. Показана взаимосвязь чувствительности и теплоты со стороны родителей с преобладанием у детей позитивных эмоций, просоциальным поведением и лучшей сформированностью социальной компетентности у детей [17].

В кризисный период психика ребенка наиболее уязвима к внешним воздействиям, родителям важно перестроиться в связи с новым поведением ребенка. Так, Д.Б. Эльконин подчеркивал важность создания взрослыми условий, чтобы ребенок в кризисный период мог проявить свои новые возможности [16]. Т.В. Гуськова рассматривает в качестве механизма кризиса как внутренние противоречия, так и внешние - между ребенком и его социальным окружением [7]. К.Н. Поливанова отмечает, что для родителей этот период оказывается кризисом собственной системы воспитания и подчеркивает важность перехода от этапа усиления прежних воспитательных воздействий к этапу поиска новых способов взаимодействия с детьми [10].

Как показывают современные исследования кризисов 3 и 6-7 лет, симптомы кризиса (особенно негативистские и невротические) тесно взаимосвязаны со стилевыми характеристиками воспитания и особенностями эмоционального детско-родительского взаимодействия [2, 6, 14]. Зрелость стилевых характеристик воспитания и благополучие в эмоциональном взаимодействии уменьшают невротические и негативистские проявления кризиса. Аналогичные данные были получены А.А. Шавыриной на примере негативизма и упрямства у детей 5-6 лет [15].

Следует также отметить, что в кризисные периоды развития ребенка вся семейная система испытывает некоторую напряженность. В современных условиях размывания нормативных моделей родительства, экспериментирования с разными формами семьи, переходом к более демократичным внутрисемейным отношениям [11, 5] психологическое сопровождение семьи в кризисные периоды приобретает особую актуальность.

Организация и методы эмпирического исследования.

Цель исследования - выявление проявлений кризиса одного года у детей в связи с общим уровнем психического развития ребенка и характеристиками семейного взаимодействия.

предметах окружающей среды, сами эти предметы приобретают побудительную силу.

Центральным новообразованием кризиса одного года Л.И. Божович считает появление «мотивирующих представлений». Под ними она понимает образы привлекательных предметов или мест, которые заставляют ребенка стремиться к ним. Это освобождает ребенка от диктата внешних воздействий (того, что он видит непосредственно), т.е. превращает его в субъект, хотя он еще этого и не осознает. Л.И. Божович делает вывод, что прямое подавление потребностей, связанных с мотивирующими представлениями, является причиной фрустрации ребенка, обусловливающей всевозможные негативные формы поведения, в том числе, гипобулические реакции.

К.Н. Поливанова интерпретирует содержание кризиса одного года исходя из своей концепции объективации-субъективации [10]. Она отмечает недостаточность объяснения Л.С. Выготским гипобулических реакций у ребенка непониманием со стороны взрослых. С помощью метода наблюдения она выявляет, что в своем развитии в период около одного года ребенок проходит несколько этапов:

1) С появлением ползания, а затем ходьбы у ребенка появляются *устойчиво* привлекательные предметы и ситуации *(мотивирующие представления)*, происходит поляризация среды на достижимое и недостижимое (первые запреты);

2) Ходьба как новый способ передвижения на *короткое время* попадает в центр внимания ребенка, становится особым *опосредующим* предметом потребности (*особое отношение к ходьбе* – летучее новообразование);

3) Запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к *гипобулической реакции* в поведении и к появлению *стремления* как характеристики психической жизни;

4) Первые слова у ребенка имеют указательную функцию на привлекательные предметы, места и действия и тем самым *означивают* удерживаемый аффект.

Таким образом, с точки зрения К.Н. Поливановой, возникновение запретов - кардинальный момент, который провоцирует сдвиг в развитии ребенка. Появляется стремление, на основе которого формируется «Я-желающий». Этот процесс К.Н. Поливанова называет «объективация-субъективация» как целостное преобразование социальной ситуации развития. В предшествующий стабильный младенческий период у ребенка шло активное развитие аффективно-потребностной сферы, но только наталкиваясь на запреты, ребенок начинает «чувствовать» собственный аффект и из объекта превращается в субъект своих новых способностей.

Итак, нормальное разрешение кризиса первого года жизни приводит к расчленению предметной и социальной среды, к разрушению «пра-мы», становлению новой формы Я (Я-желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем (к трем годам) возникнет Я-действующий.

С.А. Минюрова отмечает, что кризис одного года связан также с изменением системы саморегуляции: переходом от биоритмической регуляции к вербальной [12]. К началу второго года жизни биологические ритмы, регулирующие жизнедеятельность ребенка, оказываются сильно деформированными, а речевые еще не настолько сформированы, чтобы

the monitoring of the market of services of psycho-pedagogical support of children with disabilities.

Keywords: education, children with disabilities, psychological and pedagogical support , monitoring, the market of educational services.

Введение. В настоящее время в Российской Федерации насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья. Семья воспитывающая особого ребенка, сталкивается с множеством трудностей, преодоление которых требует комплексной адресной психолого-педагогической помощи.

Федеральный Закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право детей с ОВЗ на инклюзивное образование, то есть предусматривает их совместное обучение с детьми с нормативным развитием, интеграцию в общество, а также улучшение качества их жизни и трудоустройство. Кроме этого, инклюзивное образование предполагает не только его доступность, но и качество образовательных услуг.

Формулировка цели статьи. Для успешного осуществления психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо определить интенсивность конкуренции и оценку потребителями качества предоставляемых услуг.

Изложение основного материала статьи. В 2015/2016 учебном году в дошкольных образовательных организациях Мурманской области обучался 3991 ребенок с ограниченными возможностями здоровья и 466 детей-инвалидов. На базе образовательных организаций функционирует 298 группы компенсирующей направленности, которые посещают 3421 ребенок с ОВЗ. Кроме этого 203 дошкольника с ОВЗ посещают общеразвивающие группы, 260 — комбинированные группы, а 101 ребенок с ОВЗ оздоровительные группы. Образовательный процесс в дошкольных образовательных организациях построен так, что участники коррекционо-образовательного процесса в полном объеме обеспечены квалифицированной психолого-педагогической и медико-социальной помощью.

В Мурманской области создана и функционирует единая система психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей, которая обеспечивает доступность услуги сопровождения для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи независимо от места проживания и наличия специалистов в муниципальном образовании. Система имеет трехуровневую организационную структуру:

- Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия;
- 12 территориальных психолого-медико-педагогических комиссий;
-278 психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций.

На территории Мурманской области функционируют 1 региональный и 2 территориальных (г. Мурманск, г. Мончегорск) Центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи (далее — Центры).

Специалисты Центров оказывают психолого-педагогическую помощь родителям в формировании умений и навыков, необходимых для воспитания и обучения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Осуществляют индивидуальную консультативную помощь семьям по вопросам коррекции нарушений развития детей, разрабатывают и оказывают

содействие в реализации программ социально-педагогической направленности. Также специалисты Центров активно взаимодействуют с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, детей-инвалидов, посредством разработки и реализации авторских программ социально-педагогической направленности.

Необходимо отметит, что в Мурманской области развита система консультативных центров для родителей (законных представителей), воспитывающих дошкольников с особыми образовательными потребностями на базе образовательных организаций. Основными задачами консультативных центров выступают:

-психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с ОВЗ;

-изучение потребностей детей и семей, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке;

-разработка индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения;

-разработка коррекционно-образовательных программ.

С 2015 года в Мурманской области происходит апробация моделей служб раннего сопровождения детей с ОВЗ, детей-инвалидов и их родителей с участием региональных ведомств образования и науки, здравоохранения, социальной защиты, которая происходит на базе 4 дошкольных муниципальных образовательных организаций. Отличительной особенностью служб раннего сопровождения является то, что они оказывают комплексную и психолого-педагогическую поддержку детям с 2 месяцев до 3 лет, не посещающим дошкольные образовательные организации.

В структуре ГОБУ Мурманской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» функционирует отдел ранней помощи, специалисты которого организуют работу с детьми с ОВЗ раннего возраста, в том числе детьми-инвалидами, а также с детьми группы риска возникновения отклонений в развитии. Основными направлениями работы отдела является межведомственное обследование ребенка с целью выявления его особенностей развития и потребностей в ранней помощи на основе межведомственного взаимодействия с учреждениями здравоохранения, а также изучение потребностей ресурсов семьи, разработка и реализация коррекционно-развивающих программ, групповая тренинговая работа с родителями, включение их в коррекционно-педагогический процесс.

С 2012 года Мурманская область участвует в реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда». Программа позволила создать условия для инклюзивного образования детей-инвалидов по зрению, слуху, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата дошкольного возраста в 34 общеобразовательных организациях. В этих организациях расширены дверные проемы, обеспечивающие беспрепятственный доступ в здание (27 образовательных организаций), произведена реконструкция туалетных комнат для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (23 образовательных организаций), оборудованы рабочие места для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата (13 образовательных организаций), установлены напольные покрытия с тактильной разметкой для детей с нарушениями зрения (4 образовательные организации).

Кроме это в рамках реализации Программы произошло оснащение учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием

with some "conditional love" from the fathers are important for the development of autonomous child speech and the emergence of motivating presentations. Less parent´s sensitiviness to the child and clear system of prohibition combined with motor skills, increasing interest to the surrounding objects and the appearance of a specific relationship of the child to walking. Negativistic symptoms of the crisis are less pronounced in the case of mother´s ability to influence to the child's state.

Keywords: «one year old child´s crisis», constructive formations, negativistic manifestations, parent-child emotional interaction.

Введение. Кризис одного года является одним из наименее изученных возрастных кризисов. По терминологии Д.Б. Эльконина, он относится к числу «малых кризисов», т.к. разделяет два периода одной эпохи – младенчество и ранний возраст [16]. Соответственно, изменения в психическом развитии и поведении ребенка проявляются не так ярко, как в «большие кризисы», связанные со скачком от одной эпохи детского развития к другой. Вторая причина недостаточной изученности этого кризиса – то, что он проходит в семье, не проявляется вне ее в каком-либо воспитательном учреждении, и соответственно, более скрыт для окружающих.

Изложение основного материала статьи. Тем не менее, интерес к кризисным проявлениям этого возрастного периода отмечался в психологии развития уже давно, начиная с работ Л.С. Выготского. Так, Л.С. Выготский выделял 3 основных момента в содержании кризиса первого года жизни: становление ходьбы, появление автономной детской речи (первых многозначных слов) и гипобулических реакций, т.е. первых актов протеста на запреты [4]. Если ходьба расширяет физическое пространство ребенка и его возможности взаимодействия с разными предметами, то автономная детская речь расширяет социальное пространство ребенка. Л.С. Выготский полагал, что именно автономная детская речь является основным, центральным «летучим новообразованием» кризиса первого года жизни, т.к. она больше всего связана с возникновением детского сознания и с социальными отношениями ребенка. Появление первых многозначных слов приводит к изменению отношения ребенка к среде, тем самым вызывая к жизни новую ситуацию развития. Но эта речь является переходной, она сменяется затем более зрелой, социальной формой речи. Таким образом, приобретения ребенка в критическом возрасте носят преходящий характер. Метафорически можно сказать, что автономная детская речь – мост к языковому периоду. Именно «летучесть» этого новообразования позволяет Л.С. Выготскому выделять его в качестве ключевого для данного кризиса. Что касается гипобулических реакций, то это яркие эмоциональные взрывы у ребенка в ситуации запретов, не дифференцированные по воле и аффекту. Л.С. Выготский объяснял появление гипобулических реакций у ребенка трудностями взаимного понимания ребенка и взрослого.

Далее кризис одного года анализировала Л.И. Божович с опорой на клинические данные Н.А. Менчинской и В.С. Мухиной [1]. Л.И. Божович отмечает, что в младенческий период социальная ситуация развития характеризуется тем, что все потребности ребенка удовлетворяются взрослым. Важно и то, что ребенок эмоционально реагирует на непосредственно воспринимаемые им воздействия. Постепенно происходит усложнение психической жизни ребенка - потребности начинают кристаллизоваться на

Психология

УДК 159.922.736.2

кандидат психологических наук, доцент Василенко Виктория Евгеньевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
психолог Наталенко Яна Владимировна
Детский развивающий центр «Дочки-сыночки» (г. Санкт-Петербург)

ПРОЯВЛЕНИЯ КРИЗИСА ОДНОГО ГОДА И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ[3]

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязей проявлений кризиса одного года, общего психического развития детей и характеристик детско-родительского эмоционального взаимодействия. В исследовании участвовали 63 человека (21 триада мать-отец-ребенок) из г. Санкт-Петербурга, возраст детей от 10 мес. до 1 года 11 мес., средний возраст – 1 год 5 мес. С помощью психодиагностических методов выявлено, что основное конструктивное новообразование кризиса после 10 мес.– появление автономной детской речи, после полутора лет усиливаются негативистские проявления. В целом кризис более выражен у детей после полутора лет. Автономная детская речь положительно коррелирует с общим уровнем психического развития. Для развития автономной детской речи и появления мотивирующих представлений у ребенка важны чувствительность матери к ребенку, ее умение воздействовать на состояние ребенка в сочетании с некоторой долей «условной любви» со стороны отцов. Меньшая чувствительность родителей к ребенку и четкая система запретов сочетаются с новообразованиями в сфере моторики, ростом интереса к окружающим предметам и появлением особого отношения у ребенка к ходьбе. Негативистские симптомы кризиса менее выражены при умении матерей воздействовать на состояние ребенка.

Ключевые слова: кризис одного года, конструктивные новообразования, негативистские проявления, детско-родительское эмоциональное взаимодействие.

Annotation. This article is devoted to analysis of the correlations between manifestations of the «one year old child´s crisis», general mental development of children and characteristics of the parent-child emotional interaction. The study involved 63 people (21 triad «mother-father-child») from Saint-Petersburg, the age of children - from 10 months to 1 year 11 months, Mage = 1 year 5 months. The study with using psychodiagnostic methods revealed that main constructive formation of crisis after 10 months is the appearance of autonomous child speech, negativistic manifestations were amplified after a year and a half. In general, the crisis is more pronounced in children after a year and a half. Autonomous child speech is positively correlated with the general level of mental development. Mother´s sensitivity to child, her ability to influence to the child's state combined

[3] Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 16-06-00392 «Динамика отношений мать-отец-ребенок и психическое развитие ребенка в перинатальный период его развития»)

образовательного процесса дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (21 образовательная организация), нарушениями зрения (14 образовательных организаций), нарушениями слуха (9 образовательных организаций).

В 2016 году в реализацию мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» включены 6 муниципальных дошкольных образовательных организаций и 2 государственные общеобразовательные организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с ОВЗ.

С 2014 года Мурманская область в числе 17 субъектов Российской Федерации стала участником Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы по направлению «Поддержка региональных программ развития образования в условиях экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования детей с ограниченными возможностями здоровья». Региональными стажировочными площадками стали ГОБОУ Мурманская коррекционная школа-интернат № 3 для детей с нарушениями зрения и слуха и ГОБОУ Минькинская КШИ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Финансовое обеспечение пилотных площадок осуществляется в рамках соглашения между Министерством образования и науки Российской Федерации и Правительством Мурманской области. За период 2014-2015 года средства федерального бюджета составили 10053,00 млн. рублей, уровень софинансирования из средств регионального бюджета составил 6050,00 млн. рублей. Средства федеральной субсидии направлены на материально-техническое оснащение учреждений в соответствии с требованиями ФГОС образования детей с ОВЗ специальным современным технологичным оборудованием. Руководители и педагогические работники Региональных стажировочных площадок по экспериментальному переходу на ФГОС образования обучающихся с ОВЗ прошли курсы повышения квалификации «Методология и технология реализации ФГОС образования обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы» организованные ГБОУ ВПО «Московским городским психолого-педагогическим университетом» в Калининграде, Москве, Ульяновске, Липецке. Так же они приняли участие в обучающих мероприятиях по подготовке тьюторского сопровождения поэтапного введения ФГОС образования детей с ОВЗ.

Образовательную деятельность с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам в школах осуществляют 539 педагогов, 83 учителя-логопеда, 108 педагогов-психологов, 123 учителя-дефектолога, в дошкольных образовательных организациях – 368 учителей-логопедов, 165 педагогов-психологов, 68 учителей-дефектологов.

В 2015 году более 1500 работников системы образования, в том числе руководителей, специалистов служб сопровождения, учителей-предметников, тренеров-преподавателей, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов прошли повышения квалификации в области инклюзивного образования.

Во всех программах повышения квалификации реализуется учебный модуль «Актуальные вопросы инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной организации». Для педагогических и руководящих

работников реализуются дополнительные профессиональные программы повышения квалификации «Развитие специального коррекционного образования в условиях введения ФГОС», «Развитие коррекционной работы в дошкольной образовательной организации».

Кроме этого постоянно происходит инструктирование специалистов, работающих с инвалидами, по вопросам, связанным с обеспечением доступности для них объектов социальной инфраструктуры и услуг на основе методических рекомендаций, разработанных Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации.

В соответствии с Законом Мурманской области от 19.12.2005 № 706-01-ЗМО «О региональных нормативах финансового обеспечения образовательной деятельности в Мурманской области» и Законом Мурманской области от 10.12.2013 № 1684-01-ЗМО «О региональных нормативах финансового обеспечения образовательной деятельности муниципальных дошкольных образовательных организаций» предусмотрены повышающие коэффициенты, учитываемые при расчете ФОТ педагогам, работающим с детьми с ОВЗ и инвалидами.

Финансовое обеспечение образовательной деятельности детей с ОВЗ и инвалидов в детских садах Мурманской области в 2016 году осуществляется из расчета от 148815 руб. до 360301 руб. (в зависимости от вида нарушений обучающихся) в расчете на одного обучающегося, при среднем нормативе финансирования обучения детей в общеразвивающих группах от 72366 руб. до 90951 руб.

Обучение детей-инвалидов дошкольного возраста на дому финансируется в размере 26767 руб. в городской местности и 33213 руб. в сельской местности и поселках городского типа на каждого обучающегося. В 2015 году расход средств на обучение детей-инвалидов дошкольного возраста на дому составил 1,9 млн. руб. В 2016 году средства на эти цели предусмотрены в сумме 2,1 млн. руб. (увеличение плановой численности воспитанников).

Приведенные выше данные свидетельствуют об активной политике государства в сфере психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

В октябре 2016 году в Мурманской области был проведён мониторинг деятельности хозяйствующих субъектов рынка психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ до 6 лет. В мониторинге приняли участие 2383 жителей Мурманской области.

Результаты мониторинга позволяют утверждать, что в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ конкурируют организации социальной защиты населения, образования и здравоохранения. Особенно активную конкуренцию создают образовательные организации, так как после введения закона «Об образовании в РФ» №273-ФЗ и развития программ по инклюзивному образованию возросло количество детей, посещающих специализированные или даже общеобразовательных групп в дошкольных образовательных организациях.

Также респондентами отмечено, что рынок услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ до 6 лет высококонцентрирован, так как на нем присутствуют крупные игроки. При этом все организации оказывающие эти услуги имеют высокую маркетинговую активность.

Для детей данной подгруппы значимо общение со сверстниками. Для этих детей вызывает интерес новая обстановка, новые предметы. При этом для детей экспериментальной группы также характерны переживания из-за разлуки с матерью, как и для детей контрольной группы.

После проведенной психодиагностики были проанализированы результаты опытно - экспериментальной работы исследования адаптации детей к посещению детского дошкольного учреждения в контрольной и экспериментальной группах. В результате проведенного исследования выявлена разная степень адаптации детей к условиям детского сада в контрольной и экспериментальной группах. Характерно, также, изменение состояния детей в этих подгруппах после проведения адаптационных мероприятий педагогом-психологом и педагогами детсада совместно с родителями.

Литература:

1. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации / Н.В. Соколовская. – Волгоград: Учитель, 2008. – 188 с.
2. Айсина Р. Социализация и адаптация детей раннего возраста / Р. Айсина, В. Дедкова, Е. Хачатурова Е // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 6 – с. 46 –51.
3. Батюта М.Б., Князева Т.Н., Возрастная психология. Учебное пособие. Москва, 2011.
4. Бывшева М.В., Ханова Т.Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/osobennosti-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-v-doshk/
5. Обухова, Л.Ф. Детская психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Владос, 2007. – 530 с.
6. Остроухова, А. Успешная адаптация / А. Остроухова // Обруч. – 2000. - №3. – С. 16-18.
7. Павлова, Л.Н. Раннее детство: познавательное развитие / Л.Н. Павлова, Е.Б. Волосова, Е.Г. Пилюгина. – М.: Мозаика Синтез, 2004. – 415 с.
8. Педагогика раннего возраста / Под ред. Г.Г. Григорьевой, Н.П. Кочетковой, Д.В. Сергеевой. – М., 1998. – 342 с.
9. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора. – М.: Просвещение, 2006. – 214 с.

в развитии этих качеств оказывают совместные занятия педагога-психолога с родителями, воспитателям и детьми.

Выяснено, что очень важно выявить проблемы, которые могут возникнуть в периоде адаптации, и посоветовать родителям, как подготовить ребенка к детскому саду.

Благодаря такому методу работы воспитатель заранее может узнать об особенностях развития и поведения малыша - своего будущего воспитанника. При поступлении детей в группу воспитатель ведет наблюдение за их поведением и отражает его в листе адаптации до тех пор, пока оно не нормализуется. Если же ребенок заболевает, это в листе отмечается особо, и по возвращении малыша после болезни тщательное наблюдение продолжается, по меньшей мере, в течение трех дней. Педагог-психолог, педагог могут на основании этих наблюдений предлагать индивидуальные назначения, облегчающие процесс адаптации.

Для дальнейшей работы с детьми раннего возраста важно знать, как протекает адаптация всей группы в целом. Исходными данными при анализе процесса служат сведения о том, какова готовность малышей к поступлению в ДОУ, какие мероприятия были организованны для родителей и детей перед поступлением в детсад, и каковы результаты адаптационного периода. В результате проведенного анализа было выяснено, что для успешной адаптации ребенка к посещению детского дошкольного учреждения, необходимо одновременное проведение адаптационных мероприятий с ребенком в семье и в детском саду.

Выводы. Таким образом, адаптация ребенка раннего возраста к условиям детского дошкольного образовательного учреждения предполагает мобилизацию профессиональных сил всего психолого-педагогического коллектива. А также, стратегии сотрудничества, партнерства и сотворчества всех специалистов, а не только воспитателей возрастных групп. Руководитель детского дошкольного учреждения заботится о том, чтобы педагоги детсада совершенствовали свои коммуникативные навыки для установления контактов с семьями.

Проведя исследование психолого-педагогических параметров определения готовности ребёнка к детскому саду можно сделать общий прогноз о протекании адаптации у детей раннего возраста. Дети, адаптация которых согласно прогнозу будут протекать легко, достаточно быстро будут переведены на пребывание в детском саду на целый день, они легко освоятся, останутся на тихий час, у них быстро восстанавливается аппетит. Родителям детей, у которых спрогнозирована средняя и тяжелая форма адаптации было настоятельно рекомендовано пройти совместные занятия педагога-психолога с детьми, родителями и воспитателями.

Дети экспериментальной подгруппы проявляют больше инициативы в общении с взрослыми и детьми, чем дети первой подгруппы. Практически одинаковую активность в игре и обучении проявляют дети обеих подгрупп. Но вот интерес к игрушкам у детей второй подгруппы выше, чем у детей первой подгруппы. Одинаков аппетит и длительность сна у детей обеих подгрупп. Менее раздражительны дети второй подгруппы.

Дети экспериментальной группы в большей степени адаптированы к детскому коллективу по сравнению с детьми первой подгруппы.

Интересно отметить оценку наличия административных барьеров на рынке оказания услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (см. таблицу 1).

Таблица 1

Интегральные показатели оценки административных барьеров рынка услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (в возрасте до 6 лет)

Индексы	**Средняя оценка (max=3)**
Оценка взаимодействия с властью	1,71
Оценка доступности ресурсов	1,88
Субъективная оценка уровня административных барьеров	1,59
Общая оценка административных барьеров	1,73

Основными административными барьерами, создаваемыми органами государственной власти и местного самоуправления были названы дорогая аренда, нет средств в муниципалитете, отсутствие актуальной информации, работать некогда, так как пишем только бумаги.

В то же самое время отмечается увеличение количества обращений родителей в консультативные центры, функционирующих при дошкольных образовательных организациях. Если в 2014 году было зарегистрировано 3216 обращений, то в 2015 уже 4349, причем родители воспитывающие детей в возрасте от 0 до 3 лет пользуются такими услугами в 6 раз чаще. В таблице 2 представлены направления оказанной помощи родителям.

Таблица 2

Количественный состав оказанной помощи родителям

Год	Общее количество консультационных центров, функционирующих при ДОО	Общее количество оказанной помощи по направлениям			
		мето-дическая	психо-лого-педаго-гическая	диагно-стическая	консуль-тативная
2014	37	3239	3773	2413	3118
2015	35	2792	2950	1762	3245

Данные представленные в таблице, позволяют рассматривать рынок услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ как высококонцентрированный с нарастающими показателями конкуренции.

Выводы. Доминирующей формой на рынке оказания психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья выступают государственные организации. Они сформировали на региональном рынке услуг психолого-педагогического сопровождения детей до 6 лет с ОВЗ серьезную, высокотехнологичную и современную материальную базу, обеспечили высокий качественных уровень работников, что является серьезным препятствием для развития частного рынка. Эти организации удовлетворяют потребности Мурманской области в этих услугах. Негосударственный сектор услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья не развит в связи с удовлетворением всего объема спроса на данные услуги муниципальными и федеральными образовательными организациями. Однако согласно целевым показателям оценки эффективности мероприятий по развитию конкуренции предполагается активное развитие негосударственных практик по оказанию услуг ранней диагностики, социализации и реабилитации детей с ОВЗ. Увеличение количества обращений родителей или законных представителей может быть связана с активной маркетинговой политикой организаций, представляющих данный региональный рынок.

Негосударственный рынок услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в Мурманской области представлен некоммерческими организациями, которые обеспечивают дополнительные мероприятия в сфере социализации и адаптации детей с ОВЗ, социально- психологической поддержки семьи, воспитывающей особого ребенка. Кроме того, на рынке начали появляться оздоровительные центры, учреждения социальной помощи и дошкольные образовательные организации, которые могут осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, но в качестве дополнительных услуг. Поэтому возможен перехват клиентов рынка организациями, предоставляющими медицинские, социальные или образовательные услуги. Практика введения закона «Об образовании в РФ» и реализация программ по обеспечению доступности среды и инклюзивному образованию дают широкие возможности родителям и законным представителям ребенка обращаться к деятельности как государственных, так и коммерческих организаций.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. URL: https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 19.12.2016 года).

2. Закон Мурманской области № 706-01-ЗМО «О региональных нормативах финансового обеспечения образовательной деятельности в Мурманской области» от 19.12.2005. URL: http://www.duma-murman.ru/laws/laws/?law_numb=706 (дата обращения: 19.12.2016 года).

3. Закон Мурманской области № 1684-01-ЗМО «О региональных нормативах финансового обеспечения образовательной деятельности муниципальных дошкольных образовательных организаций» от 10.12.2013. URL: http://www.regionz.ru/index.php?ds=2374666 (дата обращения: 19.12.2016 года).

Базовыми средствами работы служат разнообразные игры с речевым сопровождением: хороводы, марши, песенки, потешки, стишки, «ладушки» и «догонялки». Они быстро вовлекают детей в свой ритм, переключают их с дружного плача на дружное хлопанье в ладоши и топанье ногами, объединяют детей, задают положительный эмоциональный настрой. В этих играх даже стеснительные, замкнутые дети постепенно преодолевают внутренний барьер и идут на контакт со взрослыми и сверстниками.

В результате проведения совместных занятий и мероприятий по адаптации детей к детскому дошкольному учреждению способствовало повышению степени адаптации детей экспериментальной группы: ни одного ребенка со степенью дезадаптации и с усложненной степенью адаптации, со средней степенью адаптации 33% ребёнка; с лёгкой степенью адаптации – 58% детей. Дети экспериментальной группы проявляют больше инициативы в общении с взрослыми и детьми, активность в игре и обучении, откликаются на обращение по имени, реагируют на ласку и предложения поиграть, обращаться ко взрослому за помощью и поддержкой, активно пользуются игрушками, исследуют незнакомые предметы и окружающую обстановку группы, видят в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игре (таблица 2).

Таблица 2

Сводные данные по степени адаптации детей к ДОУ

Урони адаптации	**Контрольная группа (%)**	**Экспериментальная группа (%)**
Дезадаптация	8,3%	-
Усложнённая адаптация	25%	5%
Средний уровень адаптации	50%	33%
Лёгкая адаптация	16,6%	58%

Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет $370 \leq 37$, следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p<0,05$).

В результате проведенного исследования выявлена разная степень адаптации детей к условиям детского сада в контрольной и экспериментальной группах. Характерно, также, изменение состояния детей в этих подгруппах после проведения адаптационных мероприятий педагогом-психологом и педагогами детсада совместно с родителями.

Более высокий уровень готовности у детей второй (экспериментальной) группы, они готовы к поступлению в детский сад. У первой группы условная готовность к детскому саду.

Анализ показал, что наибольшую роль в период адаптации играет уровень социализации, наличие или отсутствие навыка общения со сверстниками. Немаловажное значение имеет формирование таких черт личности, как инициативность, самостоятельность, умение решать проблемы в игре. Помощь

программе А.С. Роньжина «Занятия психолога с детьми 2-4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению» [6]. Экспериментальную группу составили 24 воспитанника младшей группы в возрасте от 2 до 3-х лет. Основные задачи занятий: преодоление стрессовых состояний у детей раннего возраста в период адаптации к детскому саду; обучение воспитателей методам проведения групповых занятий в адаптационный период; формирование активной позиции родителей по отношению к процессу адаптации детей. Всего было проведено 8 занятий.

При поступлении в дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) все дети переживают адаптационный стресс. Адаптивные возможности ребенка раннего и младшего дошкольного возраста ограничены, поэтому резкий переход малыша в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению темпа психофизического развития. Психолог приступает к проведению занятий сразу после прихода детей в детский сад. Именно в этот момент малыши находится в стрессовом состоянии, вызванном расставанием с родителями, непривычной обстановкой, появлением незнакомых взрослых и большим количеством детей. Чтобы уменьшить воздействие стрессовых факторов, рекомендуется проводить первые занятия с участием родителей. В присутствии родителей дети с большей готовностью идут на контакт с воспитателем, психологом, взаимодействуют со сверстниками, участвуют в совместных подвижных играх, активнее интересуются окружающей обстановкой и игрушками. Очень важно, чтобы первый опыт своего пребывания в дошкольном учреждении ребенок приобрел при поддержке близкого человека. Эти особенности и легли в основу построения цикла занятий.

Цель занятий - помощь детям в адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения. Этим определяются основные задачи занятий:

- преодоление стрессовых состояний у детей раннего возраста в период адаптации к детскому саду;
- обучение воспитателей методам проведения групповых занятий в адаптационный период;
- формирование активной позиции родителей по отношению к процессу адаптации детей.

Параллельно с решением основных задач решаются задачи комплексного развития детей:

- снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- снижение импульсивности, излишней двигательной активности, тревоги, агрессии;
- развитие навыков взаимодействия детей друг с другом;
- развитие внимания, восприятия, речи, воображения;
- развитие чувства ритма, общей и мелкой моторики, координации движений;
- развитие игровых навыков, произвольного поведения.

Так как малыши нередко болеют и после болезни нуждаются в повторной адаптации (да и пополнение группы вновь поступающими детьми может продолжаться на протяжении всего года обучения), рекомендуется проводить занятия не только в первые два месяца, но и на протяжении всего учебного года.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Белик Елена Викторовна
Институт математики, механики и компьютерных наук им. И. И. Воровича
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет»
(г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, доцент Михайлова Ирина Алексеевна
Институт математики, механики и компьютерных наук им. И. И. Воровича
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые теоретико-методические аспекты использования проектной технологии в процессе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в контексте активизации учебно-исследовательской деятельности студентов. Анализируется и систематизируется практический опыт преподавателей кафедры теории и методики математического образования ЮФУ в этой области.

Ключевые слова: проектная технология, активизация учебно-исследовательской деятельности студентов, бакалавр педагогического образования, историзация образования.

Annotation. The article deals with some theoretical and methodological aspects of the use of design technology in the process of preparation of bachelors in a direction "Pedagogical education" in the context of enhancing learning and research activities of students. Analyzed and systematized practical experience of teachers in the Department of theory and methodology of mathematical education of SFU in this area.

Keywords: project technology, intensification of teaching and research activities of students, bachelor of Pedagogics, historysize education.

Введение. Одной из приоритетных стратегий общего образования, определенных стандартами нового поколения, является реализация развивающего потенциала образования, что предполагает овладение обучающимися универсальными учебными действиями, развитие способности к построению индивидуальной образовательной траектории, формирование навыков учебно-исследовательской и проектной деятельности [5].

Инновационные процессы, возникшие в системе общего образования, проецируются соответствующим образом на систему подготовки педагогических кадров. Следствием этого является поиск новых профессионально-ориентированных технологий обучения, направленных на развитие творческого потенциала личности, способности к проектированию траектории собственного образовательного маршрута, формирование опыта инновационной и исследовательской деятельности, готовности использовать

систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения задач в области образования [4].

Одной из таких технологий, максимально стимулирующих интерес к научно-исследовательской деятельности, является проектная технология или метод проектов. В настоящее время существуют разные подходы к раскрытию сущности данного понятия. В одних работах оно выступает как система обучения, в других как способ достижения какой-либо цели, в третьих как совокупность определенных действий. Однако большинство авторов сходятся во мнении, что основная суть проектной технологии – стимулировать интерес к проведению исследовательской деятельности путем создания специфических условий обучения, предполагающих самостоятельное приобретение знаний, необходимых для решения поставленных задач.

Основоположником технологии считается американский философ и педагог Д. Дьюи, который предложил вести обучение через целесообразную деятельность ученика, с учетом его личных интересов и целей. Впервые он был описан в книге «Метод проектов» в 1918 г. американским психологом и педагогом Вильямом Килпатриком. Внимание русских педагогов этот метод привлек в начале прошлого века. Среди отечественных ученых, которые рассматривали различные аспекты метода проектов в своих работах можно назвать С.Т. Шацкого, Б.В. Игнатьева, М.В. Крупенина, В.Н. Шульгина. До 90-гг XX в. организация работы по реализации метода проектов в процессе обучения была приостановлена. В настоящее время данная технология считается наиболее перспективной и востребованной. В современной педагогике метод проектов используется как компонент системы образования. Анализ современных диссертационных исследований (К.Л. Свечников, Э.Б. Новикова, Г.А. Забелина, А.В. Самохвалов и др.) свидетельствует об эффективности применения метода в обучении в вузе.

Формулировка цели статьи. В соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта по направлению «Педагогическое образование» выпускники программ бакалавриата должны быть готовы к осуществлению педагогической проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности. Традиционные технологии подготовки специалистов в этой области были ориентированы в основном на формирование умений решать задачи педагогической деятельности, приоритетными из которых являются обучение и воспитание в соответствии с требованиями образовательных стандартов, использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области и т.д. Исследовательская работа в рамках этих технологий носила индивидуальный, бессистемный характер.

Интенсификация проектной технологии на всех этапах подготовки будущих педагогов способствует массовому вовлечению студентов в исследовательскую деятельность, погружению в профессионально-творческую среду практически с первых дней обучения в вузе.

Одним из условий эффективности реализации проектной и исследовательской деятельности является высокий уровень мотивации. Необходимо, чтобы будущие учителя, решая профессиональные задачи в этой области, руководствовались не стремлением получить более высокую категорию или квалификацию, а внутренней устойчивой потребностью в активной творческой, научно-исследовательской деятельности. Большим

поступлению в детское дошкольное учреждение, у них слабо развиты коммуникативные, социальные и культурно-гигиенические навыки.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня готовности детей раннего возраста к поступлению в ДОУ

Уровень	Количество детей (%)
Готов к поступлению в ДОУ	47%
Условно готов	33%
Не готов	20%
Всего:	100%

Анализ опроса родителей детей раннего возраста показал, что у 22 % детей выражен объектный аспект взаимодействия со сверстником: дети предпочитают играть со сверстниками, а не с игрушками, т.е. у детей выражена потребность в общении со сверстниками, характерен интерес, внимание к сверстнику и эмоциональные реакции при взаимодействии с ровесником.

У большинства испытуемых 78% также присутствуют признаки внимания к сверстнику и эмоциональные реакции, но более выраженными становятся другие признаки: потребность в общении, инициативные действия, направленные на установление контакта и ребенок в большей мере осознает то, что чувствует его собеседник.

В процессе исследования были выявлены следующие значимые корреляционные связи (критерий Пирсона) между психолого-педагогическими параметрами определения готовности ребенка к поступлению в дошкольное учреждение и показателями психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп:

Фактор «Как засыпает Ваш ребенок» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Сон ребенка» (r=0,80).

Фактор «Какова длительность сна» имеет положительную корреляционную связь с факторами: фактор «Сон ребенка» (r=0,68).

Фактор «Инициативен ли в отношении с детьми» имеет положительную корреляционную связь с фактором «эмоциональное состояние ребенка» (r=0,84).

Фактор «Просится ли на горшок» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Эмоциональное состояние ребенка» (r=0,63).

Фактор «Как перенес разлуку» имеет положительную корреляционную связь с фактором «эмоциональное состояние ребенка» (r=0,91).

Таким образом, особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детсада определяются психофизиологическими особенностями детей, особенностями общения со сверстниками и переживаниями из-за разлуки с матерью.

Формирующий эксперимент, направленной на помощь детям в адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения, был организован по

of original data to identify statistically natural connections adaptive capacities of children of early age with their attendance at specialized training from an educational psychologist.

Keywords: adaptation, early age, adaptation ability, cooperation.

Введение. Адаптация в широком смысле - это процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека. Особое внимание нужно уделить адаптации детей раннего возраста, в котором многие малыши впервые переходят из достаточно замкнутого семейного мира в мир широких социальных контактов. Установлено, что именно в этом возрасте адаптация к детскому учреждению проходит дольше и труднее, чаще сопровождается болезнями. В этот период происходит интенсивное физическое развитие, созревание всех психических процессов. Находясь на этапе становления, они в наибольшей степени подвержены колебаниям и даже срывам. Изменение условий среды и необходимость выработки новых форм поведения требуют от ребенка значительных усилий, вызывают ряд психологических и педагогических проблем, как самого ребенка, так и окружающих его взрослых. Успешная адаптация ребёнка раннего возраста к условиям дошкольного учреждения определяет его социально-личностное развитие в последующие годы, поэтому так важно максимально облегчить процесс адаптации ребёнка. Многочисленные исследования отечественных ученых доказали, что привыкание малыша к новым для него условиям дошкольного учреждения в основном зависит от того, как взрослые смогли подготовить малыша к этому ответственному периоду в его жизни [1,2,3,4,7,9].

Формулировка цели статьи. В соответствии с вышесказанным целью нашего исследования является изучение особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада. В исследование использовались следующие методы: опросник для родителей «О степени взаимодействия их детей с другими детьми», методика «Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение» (Печора К.Л.) [4,5], метод для определения степени социальной адаптации ребенка в ДОУ. Н. Меркуловой и Л. Г. Самоходкиной. Формирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ № 40 Московского района г. Нижнего Новгорода.

Изложение основного материала. Констатирующий эксперимент подразумевает подготовительную работу по сбору информации о ребенке, его семье, уровне подготовленности к дошкольному учреждению, об индивидуальных особенностях ребенка: что ему нравиться, что нет, каковы его умения и навыки, в какой помощи он нуждается, какие методы поощрения и наказания приемлемы для ребенка.

Анализ полученных результатов (таблица 1) показал, что большинство детей (47%) готовы к поступлению в дошкольное учреждение. Такие дети легко засыпают, просятся на горшок, могут занять себя, спокойно реагируют на расставание с близкими, легко находят контакт как со взрослыми так и детьми. 33% детей демонстрируют уровень условной готовности к дошкольному учреждению. Лишь 20% детей показали неготовность к

потенциалом в этом направлении обладает проектная технология, в рамках которой студенты приобретают опыт получения профессионально значимого продукта, представления результатов своего исследования в различных формах (тезисы, статья, выступление на конференции и т.д.), возможность определить для себя наиболее привлекательные профессиональные вопросы и сферы деятельности, и, в дальнейшем, при определении личного маршрута самообразования акцентировать на них внимание.

На основе системного анализа и опыта практической деятельности преподавателей кафедры теории и методики математического образования ЮФУ рассмотрим некоторые теоретико-методические аспекты использования проектной технологии в процессе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в контексте активизации учебно-исследовательской деятельности студентов.

Изложение основного материала статьи. Использование проектных методик предусматривает корректирование содержания обучения, выбор соответствующего методического и технологического обеспечения профессиональной подготовки бакалавров. Одно из направлений реструктуризации содержания реализуется путем введения в него специальных курсов, ориентированных на подготовку к проектной деятельности таких, например, как «Введение в проектную деятельность». Однако наибольшую эффективность в контексте системно-деятельностного подхода представляет собой формирование опыта проектной деятельности в рамках всех учебных дисциплин образовательной программы, погружение студентов в процессе выполнения проектных заданий в профессионально-творческую среду. В связи с этим программы учебных курсов могут быть дополнены микропроектами (проблемные задания или задания репродуктивного характера), проектно-творческими индивидуальными или групповыми заданиями, курсовыми и дипломными проектами и т.д. Например, при изучении дисциплины «Математический анализ» студентам предлагается на выбор учебные проекты следующих видов: разработать демонстрационный вариант теста, создать презентацию, банк заданий к определенной теме. Методические рекомендации по выполнению этого вида работы содержат мотивационный аспект учебного задания, конкретную постановку познавательной задачи, алгоритм выполнения работы, четкое определение формы, результата и сроков ее выполнения, критерии оценки. В процессе работы над проектом студенты не только получают возможность интегрировать знания и умения, полученные в результате изучения дисциплин «Математический анализ», «Теория и методика обучения математике», «Информационные технологии», но и мотивируются на приобретение новых знаний и умений. Так, например, многие студенты знакомятся со свободно распространяемым программным обеспечением для создания тестов и проведения компьютерного тестирования, принципами создания электронной базы данных тестовых заданий.

Для технологического обеспечения проектных технологий преподавателями чаще всего применяются приемы и методы проблемного, личностно-ориентированного и развивающего обучения [3].

Использование метода проектов способствует вовлечению студентов в разнообразную по содержанию и типам решаемых задач, поэтапно усложняющуюся проектную деятельность, позволяет преподавателю осуществить постепенный переход от репродуктивного к творческому уровню

обучения. Согласно исследованиям Н.В. Кокоевой проектно-творческая деятельность студентов – это «вид самостоятельной учебной, научной и практической деятельности, направленной на постановку и решение профессионально-творческих заданий» [1, с. 112].

Анализ и систематизация опыта использования проектных технологий преподавателями кафедры теории и методики математического образования Южного федерального университета позволяет констатировать позитивные тенденции в повышении качественного уровня подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», что находит свое отражение в активизации инновационной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Рассмотрим подробнее в этом контексте основные компоненты методической системы реализации проектных технологий на примере разработки проекта «Задачи, содержащие элементы историзма в обучении математике».

Остановимся на актуальности темы проектного задания. Проблемы включения задач, содержащих элементы историзма, в процесс обучения учащихся математике неоднократно обсуждались в специальной литературе. В диссертационных исследованиях, различных методических работках, научных статьях рассматриваются и исследуются вопросы повышения интереса учащихся к математике, формирования у школьников научного мировоззрения, воспитания патриотизма, нравственности посредством использования такого рода задач, уточняются основные критерии их отбора и т.д. Отметим, что учителя, непосредственно осуществляющие процесс обучения, обладая опытом в решении и использовании таких задач, также понимают их значимость. Доказательством тому служат результаты проводимых нами опросов. Большинство из них считают задачи, содержащие элементы историзма, одним из основных средств историзации школьного математического образования [2]. Однако в силу различных причин в школьной практике они используются эпизодически, нерегулярно. Здесь свою роль играют нехватка времени на уроке, недостаточная оснащенность методической литературой и т.д. Нами проведен анализ школьных учебников математики для учащихся 5-6 классов, который показал, что количество задач, содержащих элементы историзма, в различных учебных комплектах отличается. Однако практически в каждом учебнике используются различных типы и виды таких задач. В некоторых учебниках задачи такого рода отмечены специальным значком, указывается источник, откуда была заимствована задача, место ее происхождения, решение, имя автора. Однако в любом случае учитель может и сам составлять задачи, содержащие элементы историзма, и привлекать к этой работе своих учащихся. Самостоятельное составление задач позволяет не просто формировать у учащихся уже готовые знания, а вызывать у них творческий поисковый интерес к математике, воспитывать творческую активность, прививать навыки работы с книгой и развивать при этом исследовательские способности.

На основании вышесказанного целевой компонент проектного задания предполагал разработку системы задач, содержащих элементы историзма, для последующего использования в процессе обучения.

При определении целевых ориентиров проекта учитывалась также необходимость формирования ценностного, мотивированного отношения к исследовательской деятельности, что обуславливается профессионально

15. Vézina J., Giroux L. L'Échelle des Embêtements: une Étude de Validation Française du «Hassles Scale» pour les Personnes Âgées. Communication présentée au 49e Congrès annuel de la Société Canadienne de Psychologie. 1988.

16. Windsor T., Pearson E., Crips D., Butterworth P., Anstey K., Neighbourhood characteristics and Ageing Well – A survey of older Australian adults' NSPAC Research Monograph 2, National Seniors Productive Ageing Centre: Canberra. 2012.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна
«Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
«Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород)

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Актуальность проблемы адаптации детей к детскому саду на современном этапе очень высока. С одной стороны, существующие экономические отношения вынуждают большинство родителей сразу после рождения ребенка выходить на работу, с другой – все шире распространяющийся личностно-ориентировочный подход к детям не допускает безразличного отношения к проблемам маленького человека, с трудом принимающего жизнь в новых условиях детского сада.

В результате исследования выявлено, что адаптация детей раннего возраста проходит более успешно в случае, если они участвуют в специализированных психолого-педагогических занятиях, и если это участие обеспечивается тесным сотрудничеством педагогов и родителей детей раннего возраста, адаптирующихся к условиям ДОУ. Научную новизну и практическую значимость данной работы составляют оригинальные данные по выявлению статистически закономерной связи адаптационных возможностей детей раннего возраста с их посещением специализированных занятий с педагогом-психологом.

Ключевые слова: адаптация, ранний возраст, адаптационные возможности, сотрудничество.

Annotation. The urgency of the problem of adaptation of children to kindergarten at the present stage is very high. On the one hand, the existing economic relations compel the majority of parents immediately after the birth of a child to go to work, on the other – is increasingly pervasive personality-oriented approach to children will not tolerate the indifference to the problems of the little man, hardly receiving life in the new environment of kindergarten. The study revealed that adaptation of children of early age is more than successfully if they are involved in specialized psychological and pedagogical practice, and if participation is ensured by the close cooperation of teachers and parents of children of early age, adapt to the DOE. Scientific novelty and practical significance of the work consists

своими повседневными деятельностями, а это значит - наличие доступного транспорта, регулярного обслуживания, пешеходных переходов, возможности для осуществления социальных контактов, улучшение городской инфраструктуры и медицинской помощи, безопасную и порядочную среду, благоприятную экологическую обстановку и т.д., что является необходимым условием для получения более высокого уровня удовлетворенности жизнью и ощущения психологического благополучия в третьем возрасте.

Литература:

1. Auchincloss A. H., Van Nostrand J. F., Ronsaville D. Access to Health Care for Older Persons in the United States: Personal, Structural, and Neighborhood Characteristics // Journal Of Aging & Health. – 2001. – Vol. 13, №3. – p. 329-354.

2. Averill J. R. Anger and Aggression: An Essay on Emotion. 1982. New York: Springer-Verlag.

3. Bazargan M. The Effects of Health, Environmental, and Socio-Psychological Variables on Fear of Crime and its Consequences among Urban Black Elderly Individuals // International Journal Of Aging & Human Development. - 1994. - Vol. 38, №2. - p. 99-115.

4. Cerina V., Fornara F. The psychological determinants of attitudes toward relocation in the elderly: A survey study in urban and rural environments // Psyecology / Bilingual Journal of Environmental Psychology. 2011. – Vol. 2, №3. - p. 335-348

5. Logan J. R., Glenna D. S. Family Neighbors // American Journal of Sociology. – 1994. – Vol. 100, №2. – p. 453–76.

6. Mirowsky J. Age and the Sense of Control // Social Psychology Quarterly. – 1995. –Vol. 58, № 1. – p. 31–43.

7. Nagi S. Disability concepts revisited: implications for prevention. In: Pope A, Tarlov A, eds. Disability in America: toward a National Agenda for Prevention. Washinton, DC:National Academy Press; 1991. pp 309–327.

8. Neugarten B.L., Havighurst R.J., Tobin, S. S. The measurement of Life Satisfaction // Journal of Gerontology. 1961. – Vol. 16. – p. 134-143.

9. Pearlin L., Schieman, S. (2006). Neighborhood Disadvantage, Social Comparisons, and the Subjective Assessment of Ambient Problems Among Older Adults // Social Psychology Quarterly. 2006. - Vol. 69, №3. – p. 156–172.

10. Rittner B., Kirk A. B. Health Care and Public Transportation Use by Poor and Frail Elderly People // Social Work. – 1995. – Vol. 40, № 3. – p. 365-373.

11. Ross C.E., Mirowsky J., Pribesh S. Powerlessness and the Amplification of Threat: Neighborhood Disadvantage, Disorder, and Mistrust // American Sociological Review. 2001. - Vol. 66, № 4. - p. 568-591

12. Rosso A., Auchincloss, A., Michael Y. (2011) The Urban Built Environment and Mobility in Older Adults: A Comprehensive Review // Journal of Aging Research. – 2011. - Article ID 816106, 10 pages doi:10.4061/2011/816106

13. Schwirian K.P., Schwirian P.M. Neighboring, Residential Satisfaction, and Psychological Well-Being in Urban Elders // Journal of Community Psychology. – 1993. – Vol. 21, № 4. - p. 285–99.

14. Simon S.L., Walsh D.A., Regnier V.A. (1992) Spatial Cognition and Neighborhood Use: The Relationship in Older Adults // Psychology and Aging. – 1992. – Vol. 7, № 3. – p. 389–94.

значимым характером конечного результата исследования. Самостоятельное составление задач, содержащих элементы историзма, для последующего их использования в процессе обучения, позволяет увидеть практическое применение математики в других областях знаний, установить интеграционные связи математики с другими науками. При этом немалую роль играет использование новых информационных технологий, позволяющих зрелищно представить полученные результаты. Возможность апробировать полученные результаты на практике также является мощным стимулом качественного выполнения проекта.

Исходя из основной цели проекта, был сформулирован ряд частных задач: 1) поиск и изучение методической, учебной и математической литературы по теме проекта; 2) самостоятельное составление на основе найденной информации задач, содержащих элементы историзма; 3) проведение опытной работы по решению составленных задач с учащимися.

Содержательный компонент учебного проекта формировался на основе анализа основных проблем, характерных для современных математико-методических исследований. В качестве одной из таких проблем была выбрана историзация школьного математического образования.

В результате проведенного анализа содержания школьных учебников по математике на предмет наличия в них задач, содержащих элементы историзма, было решено уделить основное внимание в процессе выполнения проекта задачам историко-краеведческого характера1. Задачи такого рода практически не встречаются в учебной и методической литературе, а значит, редко используются в школьном математическом образовании. Однако, как показывает практика, эти задачи вызывают у учащихся большой интерес, побуждают школьников к активному участию в их решении. Исходя из историко-краеведческих особенностей Ростовской области, в качестве основы для определения содержательного аспекта разрабатываемой системы задач была выбрана история города Азова, в частности, Азовские походы Петра I 1695 и 1696 годов — военные кампании России против Османской империи.

Задачи составлялись для учащихся 5-6 классов. Решению каждой задачи предшествовала небольшая историческая справка, в которой разъяснялись термины, использующиеся в задаче, причины того или иного события и т.д. Приведем ряд примеров.

Пример 1. Собранные для походов Петра I на Воронежских верфях суда были спущены на Дон. Всего судов было 1459. Они были разделены на классы: корабли-галеасы, галеры, брандеры, струги, морские лодки и плоты. Определите количество морских лодок, если известно, что галеасов, галер, брандеров в сумме было на 1 судно меньше, чем морских лодок, плотов на 70 судов больше, чем морских лодок, а стругов в 13 раз больше, чем плотов

Пример 2. В состав сухопутной армии Петра I входили работные люди, стольники, дворяне и жильцы – 3816 человек, 30 солдатских полков - 38800 человек, 13 стрелецких полков – 9597 человек, 6 малороссийских полков –

[1] Под задачами историко-краеведческого характера мы понимаем задачи, содержащие сведения из истории родного края, памятных местах, традициях, выдающихся земляках [3. С. 55]

15000 человек, а также 1000 донских и яицких казаков, 3000 калмыков. Определите, какой процент составляют работные люди, стольники, дворяне и жильцы от всего сухопутного войска. Результат округлите до сотых.

Для интенсификации исследовательского потенциала проектного задания организационный компонент проектной технологии предполагал использование определенных методов, средств и форм обучения. При определении цели и задач проекта, формулировании проблемы и выстраивании логики исследования широко использовались проблемные методы обучения. Изучение и анализ историко-математической и исторической литературы, учебников по математике способствовал самостоятельному осмыслению студентами условий, планированию и реализации этапов исследования. Использование различных источников информации: Интернет, Донской публичной библиотеки, Азовского музея, Азовской районной библиотеки позволил рассмотреть исследуемую проблему в широком спектре. Проведенная в рамках проекта опытно-экспериментальная работа способствовала созданию целостной модели законченного учебного исследования.

Публичная защита проекта была проведена во время недели академической мобильности в ЮФУ.

Разработанные материалы были апробированы в интерактивном музее науки «Лабораториум» г. Ростова-на-Дону во время проведения месяца математики и компьютерных наук; во время встречи учащихся МБОУ СОШ №78 с преподавателями ЮФУ. По результатам этой работы был сделан вывод о необходимости продолжать разработку задач историко-краеведческого характера, уделяя при этом особое внимание формулировке, делая ее по возможности максимально краткой и понятной для учащихся.

Следует отметить, что представляемые проекты имеют высокую оценку не только в рамках изучения учебного курса, но их результаты и выводы докладываются на студенческих и научно-практических конференциях, публикуются в различных научно-методических сборниках. Систематически выполняемые студентами проектные задания занимают призовые места в профессиональных конкурсах, проводимых известными образовательными учреждениями и коммерческими фирмами.

Так в 2016 году групповой проект «Применение производной к исследованию функций» (научный руководитель к.п.н., доц. Белик Е.В.), реализованный в среде динамической математики «1С: Математический конструктор», получил диплом I степени в педагогическом конкурсе «Креативная математика», организованном фирмой «1 С».

На кафедре теории и методики математического образования ЮФУ ведется проектная деятельность по разработке сценариев историко-математических спектаклей, посвященных различным математическим проблемам. В 2014 и 2015 годах разработанные группой студентов спектакли «Мифы о Николае Ивановиче Лобачевском и его геометрии» (научные руководители к.п.н, доц. Князева Л.Е., к.п.н., доц. Михайлова И.А.) и «Такие важные геометрии» (к.п.н., доц. Михайлова И.А.) заняли I и II места в Международном конкурсе на лучшую студенческую работу «Лобачевский и XXI век» в номинации «Лучшая методическая разработка».

Таким образом, активное использование проектных технологий в системе подготовки бакалавров «дает возможность успешно формировать проектную

считаться с вторичными неприятностями, которые связаны с самыми близкими людьми, с которыми они живут, например, шум, во время игр внуков, отсутствие жизненного пространства, трудности, связанные с покупками. В болгарской выборке люди, которые живут в домах-интернатах, в меньшей мере подвержены стрессу. Дома-интернаты чаще всего расположены либо в малых городах, либо в пригородах, где шум, загрязнение окружающаей среды, трудности с покупками и другие трудности относительно ограничены. Кроме того, интернаты структурированы таким образом, чтобы полностью исключить трудности и препятствия для пожилых людей в связи с местной инфраструктурой - там есть лифты, перила на лестницах, скамейки, а также там есть медсестры, врачи, санитары, которые могут прийти на помощь, если пожилые люди в этом нуждаются.

Но несмотря на то, что многие дома престарелых находятся далеко от нормальной городской инфраструктуры, большинство проживающих там умеют справляться с этой проблемой. Некоторые пожилые люди в основном, из учреждений таких, как дома престарелых или инвалиды, в ходе исследования сообщили, что они пытаются полагаться на других людей для предоставления необходимых пищевых или лекарственных продуктов из города. Но это не характерно для всей выборки. Многие пожилые люди предпочитают быть автономным и независимым от других, когда возникает проблема с окружающей средой. Некоторые из них сообщили, что они не хотят делиться с другими тем, что делает их уязвимыми.

Пожилые люди, живущие со своими родственниками или одни, часто показывают выученную беспомощность, когда есть стрессовые стимулы, такие как загрязнение окружающей среды, предрассудки и дискриминация по отношению к ним, высокий уровень преступности в их районе. По их мнению какие-либо действия по предотвращению этих проблем не имеют смысла и они не хотят тратить ресурсы, поскольку такие стрессовые неприятности имеют социальный характер, и человек бессилен в попытках справиться в одиночку.

Выводы. Старение у большинства пожилых людей связано с физиологическими и психологическими изменениями, которые могут привести к трудностям при взаимодействии с окружающей средой. Это нередко приводит к ущемлению их в общественной жизни, психологическому дискомфорту и низкому уровню удовлетворенности жизнью, несмотря на их накопленный жизненный опыт. Изменения социальной модели неизбежно сказывается на качестве жизни и благополучии пожилых.

Недостатки окружающей среды могут привести к переживанию отрицательных эмоций, стресса, депрессивных состояний, поскольку они могут быть восприняты пожилыми людьми как угроза для их нормального функционирования. Если среда не позволяет пожилым людям сохранять и поддерживать свои социальные отношения, если она обостряет чувство одиночества или препядствует участию в различных мероприятиях, это может быть причиной разочарований среди пожилых людей, потому что эти ограничения препятствуют нормальному функционированию.

Окружающая среда часто является предпосылкой и индикатором качества жизни и удовлетворенности средой для пожилых людей. Для достижения этого нужно, чтобы условия в городской среде были адаптированы к возможностям пожилых людей, особенно тех, у которых есть функциональные ограничения. Таким образом, старшее поколение могло бы эффективнее справляться со

является проблемой для бо́льшего числа женщин, чем мужчин, так как большинство женщин не чувствуют достаточно сил, чтобы переносить тяжелые покупки, переодолевая путь из магазина до дома. С другой стороны, наши результаты не совпадают с установленным авторами Cerina & Fornara [4] данными о том, что пожилые женщины, которые имеют больше социальных отношений, более высокий уровень личной эффективности, более развитые когнитивные способности, имеют более высокую производительность с точки зрения эффективного преодоления препятствий в окружающей среде.

„Место жительства" F(1294,384) = 5503, p = 0,004. Пожилые люди, живущие в большом городе, испытывают больше дискомфорта от окружающей среды, чем те, кто живет в маленьких деревнях.

Урбанизация в Болгарии со всеми ее преимуществами, такими как лучшее здравоохранение и инфраструктура, может иметь свои недостатки для пожилых людей. Большая амплитуда температур, большая подверженность шуму и загрязнению, большая преступность являются типичными явлениями в более густонаселенных районах, особенно в городах. Все эти явления могут быть непосредственной причиной заболеваемости и смертности. Наиболее уязвимыми являются пожилые люди, которые имеют сердечно-сосудистые заболевания. Повседневные неприятности, вызванные окружающей средой являются фактором риска для пожилых людей, живущих в городах. Например, некоторые пожилые люди не могут активно использовать вспомогательные устройства, такие как трости, так как городская инфраструктура не всегда доступна, комфортна и обеспечена возможностями самоактуализации людей третьего возраста при ходьбе. У других есть проблемы с транспортировкой продуктов, так как продуктовые магазины находятся далеко от дома.

"Условия проживания" F (2206,673) = 7,660, p = 0,001. Наиболее чувствительны к внешним изменениям люди, живущие с детьми и/или внуками, а в наименьшей степени те, которые проживают в домах-интернатах.

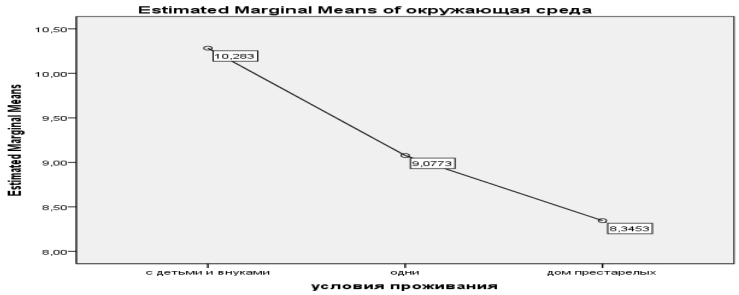


Рисунок 2. Взаимосвязь между условиями проживания и повседневными неприятностями, вызванными окружающей средой

Из рисунка 2 видно, что пожилые люди, которые живут вместе со своими родственниками, в большей степени подвержены повседневным неприятностям, вызваным окружающей средой, чем те, которые живут одни. Пожилые люди, проживающие вместе с детьми и внуками, часто вынуждены

компетентность, трансформировать проектно-познавательную деятельность в профессиональную деятельность с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов» [3, с. 98].

Выводы. Анализ современных исследований, касающихся вопросов повышения эффективности функционирования системы общего среднего образования, выводит на передний план задачу повышения активности в инновационной и экспериментальной области педагогов-практиков. Опыт проектной деятельности, полученный в процессе обучения, способствует повышению мотивации к самостоятельному освоению знаний, приобретению специальных умений и навыков, позволяет акцентировать внимание на более привлекательных сферах будущей профессиональной деятельности, формирует устойчивую потребность в активной творческой, научно-исследовательской деятельности. Успешное выполнение проектов является одним из основных критериев оценки эффективности и качества подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Литература:

1. Кокоева Н.В. Проектная деятельность студентов педагогического вуза как фактор развития их творческих способностей / Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2 (17). С. 111 – 114.
2. Михайлова И.А. Технология историзации школьного математического образования. Дисс. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2005.
3. Павлова В.С. Инновационный потенциал проектной технологии в системе профессиональной подготовки бакалавров// Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. №2 (62). С. 97 – 100.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. http://www.edu.ru/db/portal/obschee/

Педагогика

УДК: 378

доктор педагогических наук, профессор Бережнова Людмила Николаевна
Санкт-Петербургский военный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
адъюнкт Афанасьев Максим Валерьевич
Санкт-Петербургский военный институт внутренних
войск МВД России (г. Санкт-Петербург)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИКИ И МЕДИЦИНЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье показано, что в сложившихся условиях особое внимание уделяется взаимодействию педагогики и медицины в сфере образования. Выявлены и раскрыты неблагоприятные факторы, влияющие на состояние здоровья человека. Здоровьесберегающие технологии рассматриваются как средства междисциплинарного взаимодействия,

ориентированные на заботу об обучающихся и преподавателях в образовательной организации.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, референтная среда, воспитание культуры здоровья в референтной среде, самосохранение.

Annotation. The article shows that in the current environment, special attention is paid to the interaction between pedagogy and medicine in the field of education. Identified and disclosed the adverse factors affecting the human health. Health saving technologies are considered as means of interdisciplinary interaction, focused on caring about students and teachers in an educational institution.

Keywords: School health technology, the reference medium fostering a culture of health in the reference environment, self-preservation.

Введение. Здоровье граждан предопределяет благополучие общества и государства. В обеспечении здоровья нельзя полагаться только на структуры здравоохранения. Необходимо актуализировать и консолидировать возможности социальной работы, образования, культуры, разнообразных общественных организаций.

Постоянно изменяющиеся, нестабильные условия существования и угрозы жизнедеятельности людей служат причиной восприятия современного существования как стрессового и выступают основой ухудшения качества жизни человека, расстройства здоровья, нарастания страха будущего. Снижение уровня здоровья характеризуется плохой переносимостью психических и физических нагрузок, ранним развитием неврозов и психических заболеваний не только у взрослых, но и у детей [1].

Распространяется один из опасных кризисов – кризис Человека. Антропологический кризис, как назвал его М.Н. Берулава, порождает вторичные институциональные напряжения в государстве, экономике, политике, семьях [2].

Научная, педагогическая, медицинская общественность озадачены складывающейся ситуацией в мире, о чем свидетельствуют многочисленные публикации. Отчетливо прослеживается тенденция усиления воспитательной функции в педагогических инновациях. На смену манипулятивным средствам педагогического воздействия приходят технологии создания референтных условий взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Понятие «референтность» подразумевает значимость, избирательность, предпочтение личностно значимого выбора, соответственно определяет понятия «референтная группа», «референтная среда» и т.п. (Т. Шибутиани, Г. Келли, А. Китт и др.). Референтность среды можно рассматривать как значимость ее влияния на формирование взглядов, мировоззренческих и поведенческих установок личности. Референтная среда выполняет функции: нормативную – как транслятор образцов, стандартов поведения, воспитательную – среда является совокупностью компонентов сравнения, в соответствии с которыми личность рассматривает себя и других с позиции определённых ценностей.

Особое значение в снижении антропологического кризиса придают здоровьесберегающим технологиям, которые направлены на решение проблем повышения ценности жизни, воспитания культуры здоровья и самосохранения. Самосохранение человека соотносится с приобретением знаний о безопасном взаимодействии с самим собой, с другими людьми, с окружающим миром

окружающей средой, и удовлетворенностью жизнью в пожилом возрасте, а также установить оказывают ли такие факторы как "пол", "место жительства" и "условия проживания" влияние на переживание неприятностей, связанных с окружающей средой. Фактор «пол» включал в себя деления на мужчин и женщин, фактор «место жительства» - крупный город или деревня, фактор «условия проживания» включал деление на пожилых людей проживающих одних, с родственниками и в домах престарелых.

Объект настоящего исследования – группа 705 пожилых людей, часть группы исследования проживает в домах интернатах для престарелых, часть – ***члены клубов*** пожилых людей в Болгарии.

Методы: субшкала повседневных проблем, вызваных окружающей средой Hassle Scale-Elderly [15]. Для исследования удовлетворенности жизнью использовался „Индекс жизненной удовлетворенности” Ньюгартена [8].

Результаты: Корреляция между общим уровнем удовлетворенности и проблемами, связанными с окружающей средой, отрицательна и значима для выборки (r=-220; p=0.01). Несмотря на характер анализа мы можем предположить, что большее число проблем и неприятностей у пожилых и старых людей связаны низким уровнем удовлетворенности.

Чтобы установить оказывают ли влияние на переживание неприятностей, связанных с окружающей средой, факторы "пол", "место жительства" и "условия проживания" был сделан дисперсионный анализ - ANOVA.

По фактору "пол" F(2060,044)=5,201, p=0,023 наблюдалось, что мужчины в пожилом возрасте легче реагируют на неприятности, такие как шум, загрязнение атмосферы, климатические условия, чем женщины:

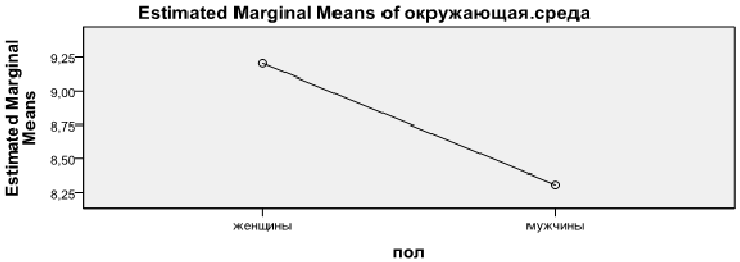


Рисунок 1. Взаимосвязь между гендером и повседневными неприятностями, вызванными окружающей средой

Из рисунка 1 видно, что большая часть пожилых женщин, особенно те, которые живут одни, отмечают, что местная среда является важным фактором в поддержании их социальных связей. Большинство из них видят в качестве серьезного препятствия отсутствие лифтов и наличие труднопроходимых мест как фактор их независимости и мобильности при участии в общественных мероприятиях. Многие из них сообщают о своей привязанности к окружающей среде и окрестностям. Вдовы и разведенные респонденты женского пола рассматривают как основной недостаток их окружающей среды повышенную преступность и чувство незащищенности. Хождение за покупками также

может вызвать ряд проблем со здоровьем, особенно сердечно-сосудистые заболевания [14].

Многие исследования, показывают, что снижение физического и психического здоровья, редуцирование социальных контактов, потеря социальной поддержки и бо́льшая нестабильность могут также негативно сказаться на способности пожилых людей справляться с экологическими требованиями [цит. по Россо]. В своем эмпирическом исследовании Россо обнаружила [12], что застроенные территории в городе (транспортные системы, городской дизайн и т.д.) могут влиять на функциональные ограничения, на рост заболеваемости и на инвалидность у пожилых людей, как положительно, так и отрицательно [12].

Недостатки окружающей среды потенциально увеличивают ощущение угрозы. Это воздействие может быть более выраженным для пожилых людей в тех случаях, когда ощущение угрозы усиливает их чувство одиночества и является препятствием для разных видов деятельности в окружающей среде [3]. Кроме того, пожилой возраст связан с увеличением функциональных расстройств, а также с ухудшением состояния здоровья [6]. Это, в свою очередь, может быть фактором зависимости пожилых людей от окружающей среды на местном уровне. Однако, так как недостатки местности являются непосредственными и постоянными признакими неполноценности, они часто сочетаются с другими показателями лишений, такими как недостаточное число гастрономов, плохое здравоохранение, транспорт и развлекательные мероприятия [1], а также препятствиями для непосредственного социального взаимодействия [5]. Наги считает, что травмы и вред происходят из-за основных функциональных ограничений, таких, как трудности и проблемы при ходьбе и подъеме по лестнице [7]. Виндзор и его коллеги цитируют исследования, показывающие, что пожилые люди, которые живут в обстановке, где много барьеров (препядствий), имеют больше черепно-мозговых травм и инсультов. Авторы доказывают в своих исследованиях что, парки, пешеходные зоны, парковки и общественный транспорт и их доступность являются одними из самых важных особенностей среды для пожилых людей и их благополучия [16]. Пожилые жители, для которых эти средства тяжело доступны, так как находятся на больших расстоянии, чаще чувствуют себя лишенными этих возможностей и ощущают пренебрежение и, следовательно, испытывают чувство брошенности, отчужденности из-за нехватка внимания социальных учреждений и организаций. Вот почему важно учитывать эти психо-социальные процессы, связанные с окружающей средой и их воздействие на психическое здоровье и состояние в поздней зрелости [10].

Уорнер и Пирс в своем исследовании утверждают и исходят из того, что пожилые люди, которые живут в средах, где в большей степени отсуствуют нужные условия для удобного проживания, как правило, не могут позволить себе сменить свое окружение из-за отсутствия возможностей [9]. Чаще всего это люди с низким экономическим ресурсом [13] или со сниженными познавательными способностями [14]. Более того, некоторые пожилые люди не могут позволить себе уехать, потому что многолетнее пребывание создает ощущение своего личного пространства или является фактором поддержания социальных связей с соседями, друзьями, знакомыми и т.д. [9].

Дизайн исследования. Целью данного исследования является установление связей между ежедневными проблемами, вызванными

(Т.С. Алексеева). Самосохранение состоит в мобилизации чувства ответственности человека за свое здоровье, в воспитании потребности заботиться о нем.

Здоровьесберегающие технологии рассматриваются современными формами реализации и функционирования гуманитарного знания, способствуют по-новому выстраивать взаимодействие человека со средой. Поэтому целью разработки таких технологий должна быть организация условий для эффективного воспитания и самовоспитания личности на основе взаимодействия в референтной среде. С этих позиций здоровьесберегающие технологии становятся особым педагогическим средством воспитания.

Здоровьесберегающие технологии можно рассматривать как качественную характеристику любых педагогических технологий, ориентированных на безопасность для здоровья в образовательной организации. Близкими к здоровьесберегающим педагогическим технологиям являются медицинские технологии профилактической работы, проводимой в образовательных организациях: вакцинация учащихся, контроль за сроками прививок, выделение групп медицинского риска и т.п. [3].

Следует отметить немало возможностей междисциплинарного взаимодействия педагогов и медиков в совместной работе по сохранению и укреплению здоровья учащихся. Взаимосвязь педагогики и медицины выражается в трех основных аспектах. Во-первых, педагогика нуждается в учете медицинских принципов здоровьесбережения, методов для развития педагогической теории и воспитательной практики. Медицина обладает методологическим арсеналом, имеющим для педагогики эвристическую ценность. Во-вторых, учет педагогических знаний нужен и в построении медицинской теории и врачебной практики. Подтверждением этому является нарастание развития медико-психолого-педагогических дисциплин, таких как медицинская (врачебная) педагогика, игровая терапия, арттерапия, музыкотерапия, сказкотерапия и др. В-третьих, родство медицины с педагогикой находит выражение в педагогическом и медицинском образовании.

Междисциплинарный подход способствует организации и проведению новых исследований в направлении здоровьесбережения. С.И. Куликов обосновал неблагоприятные обстоятельства, влияющие на состояние здоровья граждан [4], что стало основанием для применения метода факторного анализа. Целью анализа являлось выделение из большого количества переменных наиболее емких факторов, которые как можно точнее описывали бы предмет изучения и в определенном смысле объясняли бы возможные причинно-следственные связи. Каждому обстоятельству определён порядковый номер с 1 по 13:

1 - неудовлетворительное состояние экологической среды обитания жизнедеятельности человека;

2 - социальная нестабильность в обществе;

3 - изменение экономических условий жизни населения;

4 - жесткие требования к темпам, характеру и уровню профессиональной деятельности;

5 -регламентация времени, жизни человека в условиях перманентных психических стрессов;

6 - гиподинамия (недостаток двигательной активности), снижение защитных функций организма;

7 - широкое распространение вредных привычек и зависимостей: употребление легких (табак и алкоголь) и тяжелых наркотиков, токсических веществ;

8 - криминализация общества, распространение различных девиаций и саморазрушительных форм поведения;

9 - дефицит информации о здоровом образе жизни, об опасности вредных привычек;

10 - реклама алкогольной и табачной продукции (в том числе завуалированная);

11 - пропаганда определенного типа поведения, «элитного» («продвинутого») образа жизни;

12 - низкая культура самосохранения;

13 - отсутствие в государстве комплексной системы по воспитанию, обучению и формированию здоровой личности.

Ранжирование экспертами от 0 до 5 (5 – более негативно влияет на здоровье, 0 – менее вредна для здоровья) перечисленных обстоятельств позволило провести факторный анализ. Экспертами выступали преподаватели военных вузов внутренних войск МВД России. В результате опроса 52 экспертов были получены исходные данные. Результаты проведенного факторного анализа по заданным переменным представлены в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Общности

	Начальные	Извлеченные
A1	1,000	,829
A2	1,000	,619
A3	1,000	,756
A4	1,000	,460
A5	1,000	,772
A6	1,000	,729
A7	1,000	,545
A8	1,000	,751
A9	1,000	,802
A10	1,000	,685
A11	1,000	,898
A12	1,000	,719
A13	1,000	,814

УДК: 159.9.072

аспирант Бабакова Лилия Виткова
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Стрижицкая Ольга Юрьевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ПОВСЕДНЕВНЫЙ СТРЕСС, ВЫЗВАННЫЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ И УХУДШЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В БОЛГАРИИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям переживания повседневного стресса, связанного с условиями окружающей среды, пожилыми людьми. Целью данного исследования является установление связей между ежедневными проблемами, вызванными окружающей средой, и удовлетворенностью жизнью в пожилом возрасте, а также установить оказывают ли такие факторы как "пол", "место жительства" и "условия проживания" влияние на переживание неприятностей, связанных с окружающей средой. Результаты исследования показали, что в целом, люди проживающие в домах престарелых в Болгарии лучше справляются со стрессами окружающей среды, поскольку дома престарелых с позиций дизайна, инфраструктуры и обеспечения лучше адаптированы для пожилых людей.

Ключевые слова: психология старения, повседневный стресс, удовлетворенность жизнью.

Annotation. The article describes specifics of experiences of daily stress caused by the envirinment among ageing people. The aim of the present study is to reveal the correlations between daily stresses caused by the environment and life satisfaction. Also we aim to reveal the role of such factors as sex, place of living and living conditions on the experiences of such daily stress. Results showed that in general older adults living in special facilities in Bulgaria better cope with daily stresses caused by environment since from the perspective of design , infrastructure and provision these facilities are better adapted for ageing people.

Keywords: psychology of aging, daily stress, life satisfaction.

Введение. Пожилые люди являются одной из наиболее уязвимых групп в обществе, так как они подвергаются воздействию широкого спектра стрессов и проблем, с которыми они сталкиваются ежедневно - проблемы со здоровьем, финансовые трудности и т.д. Неприятные условия окружающей среды также могут быть источником стресса и часто приводят к очевидным проблемам, с которыми сталкиваются пожилые люди в своей деятельности, в свободное время и в неформальных отношениях. Постоянное, хроническое воздействие факторов, таких как шум, трафик и загрязнение, являются индикаторами физических проблем, проблем со здоровьем.

На индивидуальном и социальном уровне формы стресса, относящиеся к окружающей среде увеличивают риск психологического дистресса и/или расстройства, физических проблем со здоровьем, разочарования и недоверия [11]. Недостатки окружающей среды могут лежать в основе переживания негативных эмоций, таких как гнев и отрешенность [2], а это, в свою очередь,

управляющих программ. Важной особенностью технологической революции можно считать компьютеризацию умственного труда, что влечет за собой усиление интеллектуальных возможностей человека. Компьютерные информационные системы принципиально изменяют технологию умственного труда и образования.

Выводы. Технический прогресс и необходимая гибкость системы образования главный лейтмотив статьи. Преобразования в России необходимы, образовательная область технология находится во главе угла. Любой экономический прорыв опирается на фундамент образования, новые подходы к обучению продиктованы необходимым инновационным скачком и переходом к шестому технологическому укладу.

Литература:

1. Федотова О.Д., Еровенко В.Н. Особенности развития педагогики при смене технологических укладов. Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Germany.2012

2. (Наука и жизнь, Шестой технологический уклад). 2010. https://www.nkj.ru/archive/articles/17800

3.Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: Сб. науч. тр. / ИЦРОН г. Санкт-Петербург, 2015. - 125 с.

4. Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире: Сб. науч. тр. / ИЦРОН г. Воронеж, 2015. - 26 с.

5. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. / Свердл. инж.-пед. ин-т. Екатеринбург, 2002. - 164 с.

6. Рогожкин И. Инсталлируйте мультимедийно. // Журнал PC Week online, 09.01.2007

7. Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии: Сб.науч.тр. / ИЦРОН г.Омск, 2015. – 14 с.

8. Жиделев М.А. Современные требования к методам производственного обучения. – М.: Высшая школа, 2004. – 88 с.

9. Профессиональная деятельность молодого учителя. – М.: Педагогика, 2002. – 231 с.

Таблица 2

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	**2,994**	23,034	23,034	2,994	23,034	23,034	2,098	16,139	16,139
2	**2,134**	16,416	39,450	2,134	16,416	39,450	2,060	15,848	31,987
3	**1,821**	14,008	53,458	1,821	14,008	53,458	1,964	15,106	47,093
4	**1,338**	10,294	63,752	1,338	10,294	63,752	1,630	12,536	59,629
5	**1,091**	8,394	72,146	1,091	8,394	72,146	1,627	12,517	72,146
6	,833	6,406	78,552						
7	,765	5,882	84,435						
8	,581	4,471	88,906						
9	,544	4,187	93,093						
10	,373	2,867	95,960						
11	,346	2,660	98,620						
12	,122	,941	99,560						
13	,057	,440	100,000						

Данные результаты позволяют определить количество выделенных факторов. Фактор содержит в себе ту же самую информацию, что и вся корреляционная матрица, а факторные нагрузки соответствуют коэффициентам корреляции.

Необходимо сохранять факторы с собственными значениями большими единицы (критерий предложен Кайзером). В нашем случае выделено пять факторов (Таблица 3).

Таблица 3

Матрица повернутых компонент

	Компонента				
	1	2	3	4	5
A1	,860	,196		-,210	
A9	-,636	,224	,335	-,370	,314
A7	,568		,256	-,203	-,333
A11		,942			
A8	,443	,723	,137	,114	
A10	-,510	,573	,265	-,136	
A13	-,105		,864	,186	,143
A12		,323	,738	-,148	-,217
A2	,249		,533	,299	,429
A5		,136		,866	
A4	-,148		,335	,546	,148
A6	,180			-,210	-,802
A3	-,195	,307		-,367	,699
Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.					
а. Вращение сошлось за 10 итераций.					

Первый фактор включает в себя переменные с наиболее высокими значениями и, соответственно, наиболее важными для опрашиваемых: A1; A7; A6.

Второй фактор включил в себя следующие элементарные переменные: A11; A8; A10.

К третьему фактору отнесены переменные: A9, A13, A12, A2.

Четвертый фактор: A5, A4.

Пятый фактор: A3.

Обобщение сущностей переменных и общей направленности выявленных факторов позволило сформулировать им названия.

F1 – «Нарушение безопасного взаимодействия со средой, в том числе по желанию (выбору) самого человека»

F2 – «Разрушение системы ценностей, способствующей единению людей»

F3 – «Пренебрежительное отношение к знаниям о здоровом образе жизни и о самосохранении»

F4 – «Нестабильность условий жизни и профессиональной деятельности человека»

F5 – «Низкий экономический уровень жизни человека»

Факторы F1, F2 и F3, негативно влияющие на состояние здоровья, указывают на зависимость их формирования от самого человека. Другое дело, что факторы F4 и F5 отмечают зависимость человека и состояние его здоровья от социально-экономических обстоятельств.

В образовательных организациях выделяют следующие источники угроз здоровью: средовые, гигиенические, организационно-педагогические и психолого-педагогические, которые, также как факторы F1, F2 и F3, зависимы от человека. Для снижения их неблагоприятного влияния в образовательных

высокопроизводительных и ресурсосберегающих технологий. Данное направление требует от бакалавра профессионального образования знаний принципиально новых технологий, области их применения, основных положений и принципов развития. [5] Возможность использования принципов конкретной технологии в машиностроительном производстве и профессиональной педагогике, технологической базы новых технологий, возможности применения современных материалов с точки зрения механической обработки материалов; умений разрабатывать технологический процесс с применением современного оборудования, модульных конструкций, уметь интерпретировать сложный производственно-технический материал с точки зрения развития педагогической науки, использовать знания при разработке содержания и структуры преподаваемой дисциплины с учетом развития производства. Еще одним направлением научно-технического прогресса является широкая автоматизация и механизация производства, т.е. применение и внедрение автоматических устройств, приводящее к освобождению человека от непосредственного участия в технологическом процессе. Современная автоматизация в корне преобразует рабочие места, делает труд не только более производительным, но и более интеллектуальным. В настоящее время без компьютеризации, невозможна работа современного производства. Компьютерная техника широко применяется в системах управления станками с ЧПУ, агрегатами “обрабатывающий центр”, роботами, гибкими производственными системами. Развитие механизации и автоматизации производства требуют от бакалавра профессионального обучения комплексных умений и навыков, основанных на применении глубоких знаний компьютерной техники и технологий и технологического оборудования на основе микропроцессоров, т.е. знания в области информационных технологий приобретают для бакалавра профессионального обучения важное значение. Эти знания необходимы бакалавру-педагогу еще и потому, что повсеместно внедряются системы автоматизированного проектирования работ (САПР), автоматизированные рабочие места (АРМ), широко используются автоматизированные системы научных исследований (АСНИ), системы автоматизированного управления (САУ) и др., система профтехобразования не осталась в стороне от таких преобразований, и элементы САПР, АСНИ и АРМ прочно входят в систему профессиональной подготовки рабочих. Созданная на основе микроэлектроники, промышленная робототехника позволяет автоматизировать как основные, так и вспомогательные операции производственного процесса. Последние научные достижения позволили осуществить “интеллектуализацию” роботов, что еще более расширило возможности автоматизации производства.[6] Одно из главных условий технологического прогресса - постоянное обновление продукции. Эту задачу сегодня решают при помощи внедрения гибких производственных систем. Гибкость характеризует возможность изготовлять на одном станке, автоматической линии или одном оборудовании самые разнообразные изделия и быстро переходить от выпуска одного к другому. Главное направление технического прогресса в машиностроении в данный момент - это реализация двух тенденций одновременно - автоматизации и гибкости производства. Техническую базу ГПС составляют промышленные роботы, станки с ЧПУ, автоматизированные системы управления технологическими процессами, переналадка которых осуществляется заменой

производства и профессионального образования к технологической подготовке выпускника бакалавра для системы СПО. Данное педагогическое исследование проводится на примере подготовки бакалавра профессионального обучения 44.03.04., профиля подготовки (Логистический и технический сервис автомобильного транспорта).

Целью образовательной программы: является формирование универсальных, профессиональных и специальных компетенций, навыков проектно-конструкторской и научно – исследовательской и образовательной видов деятельности и умение применять их в своей профессиональной деятельности, способность осуществлять решение задач в сфере профессионального образования, обладающих системными знаниями о закономерных взаимоотношениях педагогов профессионального обучения с обучающимися, специальными знаниями и умениями в сфере производства современных автотранспортных средств, их ремонта, технического обслуживания и диагностики, управления автотранспортными предприятиями и производством, системными антропологическими знаниями, личностной и профессиональной культурой, позволяющими наполнить высококвалифицированными педагогами рынок образовательных услуг системы профессионального образования.

Современная экономика предполагает технологическую реконструкцию промышленности и на ее основе преобразование материально-технической базы общества. В этих условиях будут применяться наиболее прогрессивные технологические процессы и гибкие производства, малоотходные и безотходные технологии. Технологическое переоснащение многих отраслей народного хозяйства будет развиваться в нескольких направлениях. Главным, приоритетным направлением, является замена механических технологий принципиально новыми – нанотехнологии, импульсными, биологическими, радиационными, энергетическими, мембранными, лазерными, химическими и другими. Находят применение и комбинированные технологии – магнитно-абразивная, плазменно-механическая, лазерно-механическая. К принципиально новым технологиям, резко повышающим производительность труда, можно отнести также технологии на основе автоматических роторных комплексов, роторно-конвейерных линий, каждая из которых выполняет от 2 до 12 технологических операций, выпуская о 120 до 1200 деталей в минуту. Роторные и конвейерные линии и комплексы позволяют сократить производственный цикл изготовления изделий, уменьшить трудоемкость. При этом ускоряется и удешевляется проектирование новых машин и механизмов, создается техника удобная в изготовлении и сборке, что экономит время и средства, повышает производительность труда.

В последнее время благодаря более глубокому пониманию физических и биологических свойств различных веществ, а также достижениям в технологии материалов появилась возможность получать их с заданными свойствами, т.е. такие материалы, которые удовлетворяют заранее заданным конкретным требованиям. Без новых материалов не могут развиваться ни порошковая металлургия, ни вакуумная, ни плазменная, ни импульсная технология, ни технологические лазеры. Примером новых материалов, созданных на основе современных технологий – производство композиционных материалов (композитов). Новые конструкционные материалы обеспечивают прогресс на новых направлениях науки и техники, лежат в основе создания новых

организациях естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья обучающихся.

В вузах организуются формы совместной деятельности обучающихся, в которых участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблем здоровьесбережения. Реализация субъект-субъектной основы взаимодействия опирается на соблюдение участниками взаимодействия следующих гуманистических принципов: равноправия, взаимного уважения, взаимопонимания и сопереживания, сотворчества и сотрудничества. Такая организация взаимодействия требует использования разнообразных приемов и средств общения, создания комфортной, стимулирующей атмосферы, уважения к личности обучающихся, реальных технологий здоровьесбережения в образовательном процессе [1].

Здоровьесберегающие технологии реализуют междисциплинарный подход и способствуют решению задач медицинской педагогики в образовательных организациях. К ним относятся технологии, обеспечивающие:

– гигиенические условия образовательного процесса;

– оптимальную организацию учебного процесса и физической активности обучающихся;

– комфортные условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в урочное и внеурочное время.

В Санкт-Петербургском военном институте внутренних войск МВД России широкое распространение получил педагогический проект «Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности курсантов в военном вузе», в рамках которого организуется референтная среда для обучающихся. В частности, разработаны методические рекомендации по реализации группового междисциплинарного исследовательского проекта курсантов [5].

Можно обозначить особенности, которые раскрывают гуманитарную сущность здоровьесберегающих технологий в образовательных организациях:

•диалогичность, которая обеспечивается созданием референтной среды для субъект-субъектных отношений;

•открытость целей работы с человеком, отсутствие манипулятивности в деятельности педагога;

•реализуемость воспитательных функций и функции самовоспитания;

•ориентация на освоение определенных (или универсальных) способов бесконфликтного взаимодействия, способов, обеспечивающих применимость в любой сфере деятельности «человек-человек», в том числе и в воинских коллективах.

Выводы. Важны и собственные усилия человека в здоровьесбережении. Активная субъектная позиция гражданина в направлении здоровьесбережения – залог нормального существования в обществе и сосуществования с другими. Для обеспечения устойчивого безопасного развития личности необходимо переориентироваться от учета неблагоприятных обстоятельств для здоровья человека на профилактику их возникновения. Гуманитарная сущность здоровьесберегающих технологий, ориентированных на воспитание личности и организацию референтной среды, реализуется в повышении комфортности и эффективности деятельности. В нестабильных условиях жизнедеятельности

междисциплинарный подход к здоровьесберегающим технологиям становится определяющим принципом в образовательных организациях.

Литература:

1. Здоровьесберегающие технологии в социальной сфере; Учебно-методический комплекс. – СПб.; Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 235 с.

2. Берулава М.Н. Антропологический кризис и перспективы человека // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. 2006. № 4.

3. Голобородько Н.В. / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 82-85.

4. Куликов С.И. Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2009. Вып. 11. С. 109—113.

5. Новожилов В.Ю. Междисциплинарные связи в проектной деятельности курсантов. Методические рекомендации – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт ВВ МВД России, 2011. 34 с.

Педагогика

УДК 796.83

кандидат педагогических наук Близнюк Алексей Анатольевич
Кубанский государственный университет физической
культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ

Аннотация. Анализируя различные варианты подготовки спортсменов в различных видах спорта, а так же методики педагогического контроля общей и специальной физической подготовленности курсантов вузов МВД России и сотрудников силовых структур, нами была разработана новая методика педагогического контроля подготовленности боксеров, которая на наш взгляд является чрезвычайно интересной и чрезвычайно оригинальной, а так же отличается серьезной, вдумчивой и тонкой аргументацией».

Ключевые слова. Эффективность подготовки боксеров, содержание педагогического контроля, физическая одаренность, сохранение контингента учащихся.

Annotation. Analyzing various options of training of athletes in different types of sport [5,6], and also techniques of pedagogical control of general and special physical fitness of cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the staff of law enforcement agencies [3], the new technique of pedagogical control of readiness of boxers which in our opinion is extremely interesting and extremely original was developed by us, and also differs in the serious, thoughtful and thin argumentation".

Keywords. Efficiency of training of boxers, content of pedagogical control, physical endowments, preserving school enrollment.

Введение. В настоящее время в составе средств физической культуры и спорта имеется большой набор упражнений, отличающихся различными физиологическими нагрузками и составом движений с различными моделями

высшее инженерно- педагогическое. Мастерам производственного обучения, по большинству специальностей, нужно иметь высокий производственный разряд и высшее инженерно-педагогическое образование. Более эффективным оказывается процесс профессиональной подготовки рабочих, если мастер производственного обучения и преподаватель специальной дисциплины будут выступать в одном лице - бакалавра профессионального обучения. Отметим, что потребность в преподавателях спецдисциплин и мастерах производственного обучения для системы СПО различна. Педагогическую профессию можно определить как такой род деятельности, в которой источником существования человека является владение искусством формирования личности другого человека средствами своей специальности и личностными качествами. Главная функция его - обучение будущей профессии средствами своей специальности. Конкретное содержание труда бакалавра профессионального образования можно раскрыть через два основных показателя: производственные функции, выполняя которые специалист достигает намеченного результата и виды деятельности, необходимые для осуществления этих функций. Исследования показали, что повседневная работа бакалавра профессионального образования есть систематическое и повторяющееся выполнение четырех целевых функций (обучающей, воспитывающей, развивающей и мотивирующей) и пяти операциональных функций (конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической и производственно-технической). Первые четыре операциональные функции являются типичными для педагога любого учебного заведения. [7] Производственно-техническая функция характерна только для системы профессионально-технического образования и составляет своеобразие инженерно-педагогического труда.

Специалистом такого рода является выпускник вуза с педагогическим образованием технической направленности, который совмещает в себе и функции преподавателя и функции мастера производственного обучения. Анализ деятельности данных специалистов выявил существенные различия в содержании технологической и обучающей функциях, основное из этих различий – в уровне сформированности технологических компетенций (у преподавателя – выше уровень сформированности знаний, у мастера производственного обучения – умений и навыков), практическая подготовка, т.е., если в процессе подготовки преподавателя усилить его технологическую подготовку, то получим унифицированного специалиста – бакалавра профессионального обучения. Проведенный анализ деятельности и выявленные различия в функциях преподавателя и мастера производственного обучения дают возможность предположить требования к бакалавру профессионального образования с усиленной технологической подготовкой. В общеинженерном блоке – изменения содержания дисциплин для усиления теоретической подготовки путем применения мультимедиа, в общепрактическом – изменение содержания и структуры технологических практик с целью усиления технологической практической подготовки (получение рабочей квалификации не ниже 3 разряда).

На формирование технологической подготовки бакалавра профессионального обучения, как отмечено выше, значительное влияние оказывает высокотехнологичное производство, кроме того, необходимо учесть, возрастающие требования к подготовке рабочего. Требования современного

подготовку сегодняшнего бакалавра профессионального обучения и рабочего, как на объект его профессиональной деятельности очевидно. Технологические преобразования в производстве, изменения в характере и содержании труда, изменение требований к технологической подготовке. Содержание и процесс профессионального образования рабочих нового типа диктует необходимость подготовки инженера-педагога (бакалавра) нового типа предполагает взаимосвязь подготовки рабочего и бакалавра профессионального образования. Эти же изменения влекут за собой изменения в содержании труда рабочего, требований к его подготовке. Кроме того, содержание подготовки рабочего изменяет деятельность выпускников вузов по педагогическим специальностям. Итогом таких изменений являются специалисты нового вида: бакалавр-педагог, т.е. специалист квалификация и уровень подготовки, которого изменен под воздействием новых инновационных технологий. Подготовка современного бакалавра вообще, а бакалавра профессионального обучения в частности, является сложной научно- практической проблемой, складывающейся из нескольких компонентов: гуманитарного, общественного, психолого-педагогического, производственного, общеинженерного. [3] Каждый из компонентов представляет собой самостоятельную научно-практическую проблему.

Изложение основного материала статьи. Анализируя труд педагога технических специальностей, и создавая концепцию инженерно-педагогической деятельности ученые выделяют несколько видов квалификации специалистов инженерно-педагогического профиля, требующих разной подготовки [4]. Бакалавр-педагог - специалист с высшим образованием, осуществляющий педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке обучающихся в системе профтехобразования, а также квалифицированных рабочих на производстве (широкий педагогический профиль, способный совмещать функции мастера производственного обучения и преподавателя профтехцикла). [8] Инженер-преподаватель - специалист с высшим образованием, осуществляющий педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке обучающихся в учебных заведениях среднего специального образования, а также промышленных предприятий (широкий политехнический профиль). Бакалавр профессионального обучения - специалист с высшим образованием, осуществляющий обучение и руководство техническим творчеством обучающихся (широкий производственно- технологический профиль). Мастер производственного обучения - специалист с высшим педагогическим и средним специальным образованием, осуществляющий профессиональное обучение и воспитание обучающихся техникумов, владеющий рабочей квалификацией на уровне 4-5 разряда (основательная подготовка к выполнению профессиональных функций воспитателя). Профессия “бакалавр профессионального обучения” характеризуется структурой – “человек-техника-технология-человек” [9] Можно предположить, требования предъявляются к профессиональной подготовке инженерно-педагогических работников в связи с их многогранной практической деятельностью. Практика показывает, что в современных условиях, преподаватель общетехнических или специальных дисциплин для успешного выполнения учебно-воспитательной работы должен иметь не традиционное инженерно-техническое образование, а

пространственно-смысловой деятельности [6]. В связи с этим состав физиологического и образовательного компонента в каждой группе видов спорта различен.

В демонстрационно-артистических видах спорта с преимущественной координационной нагрузкой оценка спортивной деятельности производится в соответствии с официальной программой подготовки (состав упражнений на видах снарядов, оценка качества их выполнения и нормативы в баллах для выполнения определенного квалификационного разряда). Данный способ контроля, на наш взгляд, является идеальным, поскольку поэтапно отслеживает качество становления определенных умений, без усвоения которых дальнейшая оценка невозможна, а это стимулирует всех занимающихся к овладению строго запланированными действиями. В соответствии с программами подготовки гимнастов стандартные упражнения для развития физических качеств используются параллельно и подчиненно по отношению к упражнениям на гимнастических снарядах.

В ситуационных видах, освоение которых начинается с усвоения координационной структуры набора специализированных движений, постепенно переходящих в способность адаптировать изученную технику в соответствии с меняющейся ситуацией (кинематической, а в последствии – динамической), главным является способность к ситуативным действиям [4].

Формулировка цели статьи. Процесс физического воспитания может быть эффективным, если будет удовлетворять интересы большинства учащихся. В этом аспекте рассматривался вопрос о «спортизации» физического воспитания в школе, но не с позиций внедрения спортивных принципов в процессе, а с позиций внедрения боле разнообразных, эмоциональных и социально значимых видов физических упражнений. В связи с вышеизложенным, цел нашего исследования - разработать методику педагогического контроля общей и специальной физической подготовленности боксеров для этапа начальной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Поскольку любая спортивная деятельность копирует условия военно-коммерческого конфликта [3], стратегия подготовки спортсменов вообще предусматривает формирование «сил и средств» [1] обеспечивающих адекватное использование заранее усвоенной техники в ответ на изменение условий соперничества.

В этом отношении единоборства по духу являются наиболее близкими к военным условиям видами спорта. Причем их фундаментом является срединная техника [8]. Малейшая червоточина в фундаменте технической обеспеченности приводит к разрушению всего здания [5].

К сожалению программы многолетней подготовки, в частности по боксу [4], не содержат специфического образовательного компонента, соответствующего классификации технических действий [2] и модели деятельности в боксе. Т.е. на этапе начальной подготовки боксер не овладевает срединными структурами приемов, которые он должен будет использовать в процессе дальнейшей спортивной деятельности. В то же время программы содержат полый набор общеразвивающих упражнений. Соответственно, состав переводных тестов состоит из нормативов по общей физической подготовленности, а состав специфической техники в контрольных нормативах для бокса отсутствует.

На учебно-тренировочном этапе, когда начинается соревновательная деятельность, состав необходимой техники в нормативах также отсутствует [4]. В качестве оценки спортивной деятельности используются спортивные разряды, присваиваемые за количество побед, достигаемых неопределенным способом [6].

Таким образом, налицо явное, характерное для нас, противоречие между составом педагогического контроля и генеральным направлением спортивной деятельности [3].

Данные опроса детей покинувших секции бокса свидетельствуют о том, что они покидают секции по причине доминирования на этапе начальной подготовки общефизического компонента, в то время как они пришли учиться боксу. Естественно, что нарушается эмоциональная составляющая мотивирующая их к избранному виду деятельности, а отставленный эффект в данном возрасте детьми не прогнозируется.

Детей, пришедших учиться единоборству, тестируют по признаку физической одаренности, отсеивают, а по прошествии определенного срока вновь отсеивают по тем же признакам. Зачастую бывают случаи, когда тренеры желающих заниматься боксом детей выставляют на ринг, проверяя тем самым их способность противостоять ударам. Естественно, что такая постановка вопроса является крайне антигуманной. Спортивные достижения, в особенности, в ситуационных видах спорта, как было сказано вывшее, зависят в большей степени от качества обученности, а не от исходных физических показателей, тем более, что феномен неравномерного уровня соматического развития делает процесс приема и выпуска из спортивной школы по физическим показателям неправомерным и бесполезным. «Посредственный уровень задатков и способностей не должен служить препятствием для зачисления в ДЮСШ. Ведь одаренность человека обнаруживается только через деятельность и по преимуществу в том виде деятельности, к которой он имеет задатки и способности» [4].

В боксе оценка эффективности подготовки состоит из общефизических нормативов, в число которых включены специализированные тесты на число ударов по мешку: на специальную скорость (8 с) и на специальную выносливость (3 мин) [7].

В спортивной деятельности определяющим учебную деятельность тренера являются правила соревнований [6] – т.е. содержание финального педагогического контроля. Поэтому, уже на этапе начальной подготовки должен доминировать, целенаправленный на формирование специфических умений, педагогический контроль и его коррекция. Содержание контроля должно соответствовать составу соревновательной деятельности, и не в конце этапа, а начиная с его начала. В этом случае и будут соблюдаться и интересы разумной спортизации и гуманизации и логически обоснованной эффективности спорта [1].

Мы попытались на этапе начальной подготовки наполнить содержание педагогического контроля комплексом тестов, характеризующих доминирующую задачу подготовки – освоение базовой техники в координационно-программированном ключе. К тестам были отнесены:

Введение. Учебные планы, по которым ведется подготовка специалистов инженерно-педагогического профиля, не предполагают возможности получения рабочего разряда. А потребность в мастерах производственного обучения значительно выше потребности в преподавателях, т.е. система подготовки будущего бакалавра профессионального обучения должна учитывать специфику деятельности в системе профессионально-технического образования. Технологическая деятельность бакалавра профессионального обучения связана с производственными аспектами инженерно-педагогического труда. Вместе с тем изменения в системе профессионально-технического обучения обозначили недостаточную технологическую подготовку выпускников высших учебных заведений инженерно-педагогического профиля. Поиск путей формирования и совершенствования технологической подготовки бакалавра профессионального обучения 44.03.04., профиля подготовки (Логистический и технический сервис автомобильного транспорта) определяет направление работы. Технологическая подготовка бакалавра профессионального обучения должна соответствовать возросшим требованиям современного производства и профессионально-технического образования. Анализ трудоустройства и дальнейшей трудовой деятельности выпускников инженерно–педагогического профиля с целью формирования востребованного бакалавра профессионального обучения показывает необходимость такой подготовки. Сегодня мир стоит на пороге шестого «технологического уклада». Этим понятием мы обязаны русскому ученому - экономисту Н.Д.Кондратьеву и его идее существования больших экономических циклов с определенным уровнем развития производительных сил. [1] Контуры шестого «технологического уклада» только начинают складываться в развитых странах мира, в первую очередь в США, Японии и КНР, и характеризуются нацеленностью на развитие и применение наукоёмких, или, как теперь говорят, «высоких технологий». У всех на слуху сейчас био- и нанотехнологии, генная инженерия, мембранные и квантовые технологии, фотоника, микромеханика, термоядерная энергетика — синтез достижений на этих направлениях должен привести к созданию, например, квантового компьютера, искусственного интеллекта и в конечном счёте обеспечить выход на принципиально новый уровень в системах управления государством, обществом, экономикой. [2]

Техника уступает главенствующую роль технологии, то есть налицо переход от машин к системам деятельности. Внедрение современных технологий во все сферы деятельности человека – науку, производство, образование – выдвигает новые требования к содержанию, организационным формам и методам подготовки выпускников вузов. Влияние технологического развития производства на систему образования особенно значимо, так как система образования является главным источником квалифицированных кадров для всех отраслей производства. Поставленная президентом России задача — создать «умную» экономику — определяет необходимость опережающего развития науки и динамичную реализацию её достижений. Уровень подготовки специалистов (от рабочего до инженера, и в конечном итоге административно-управленческого персонала) напрямую зависит от уровня подготовки инженерно-педагогических кадров. Поэтому проблемам подготовки бакалавра профессионального обучения придается особое значение. Влияние технологических изменений в производственной сфере на

решения// [Электронный ресурс]. URL:http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/2/pedagogics/ermolina.pdf (дата обращения: 21.09.2016г.)

2. Нечаев М.П. Концепция развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы // Педагогическое образование и наука, № 10, 2011, С. 42-47.

3. Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: дисс.... д. п. наук. М., 2012. - 503 с.: ил.

4. Разработка стратегии развития организации. / Учебно-практическое пособие. Составители: Вашко Т. А., Григоревская Т. В. – Красноярск, КГТЭИ, 2001. – 64 с.

5. Шилов В.Р. Разработка стратегии развития предприятия. – М.: Лабораторные книги, 2009. 249 с.

Педагогика

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Еровенко Виктор Николаевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Потребность в мастерах производственного обучения, технологическая потребность в бакалаврах производственного обучения. Система подготовки будущего бакалавра с учетом профессионально-технического образования. Анализ трудоустройства и дальнейшей трудовой деятельности выпускников инженерно–педагогического профиля с целью формирования востребованного бакалавра профессионального обучения. Влияние технологических изменений в производственной сфере на подготовку сегодняшнего бакалавра профессионального обучения и рабочего, как на объект его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: бакалавр профессионального обучения, технологическая деятельность, технологический уклад, «высокие технологии», инженер-педагог, инженерно-педагогический профиль, мультимедиа, комбинированные технологии, ресурсосберегающие технологии, автоматизация производства.

Annotation. The need for skilled vocational training, technological need for bakalavrah training. System of training future Bachelor's degree given the technical and vocational education. Analysis of employment and further employment of graduates of engineering-pedagogical profile to form demanded Bachelor of vocational education. The impact of technological changes in production at training today's Bachelor of vocational training and work, as the object of his profession.

Keywords: bachelor of vocational training, technological activities, technological structure, "high tech", engineer-teacher, engineering-pedagogical profile, media, combined technologies, energy saving technologies, automation of production.

- **количественный показатель эффективности ударов** (КОПЭУ)

$$КОПЭУ = \frac{\text{число оцененных ударов}}{\text{число попыток нанесения ударов}};$$

- **показатель ударной разнонаправленности** (ПУРН):

$$ПУРН = \frac{\Sigma (R\ i \le R\ ср)}{4\ \text{сектора}},$$

где R i –число оцененных ударов в i - сектор, R ср – средняя арифметическая баллов для всех секторов.

- **показатель маневренной защищенности** (ПМЗ):

$$ПМЗ = \frac{\text{число удачных маневров и парирований}}{\text{число попыток нанесения ударов}};$$

- **показатель контактной защищенности** (ПКЗ):

$$ПКЗ = \frac{\text{число удачных маневров}}{\text{число попыток нанесения ударов}};$$

- **показателя технической разносторонности (**при смене стоек по горизонтали) (ПТРС):

$$ПТРС = \frac{\Sigma (B\ i \le B\ ср)}{2\ \text{стойки}},$$

(где B i –выигрышность в i - стойке, R ср - средняя арифметическая выигрышностей в каждой стойке.

- **суммарный показатель выигрышности** по баллам – (ПВ),

$$ПВ = \frac{\text{сумма выигранных баллов}}{\text{сумма выигранных и проигранных баллов.}}$$

В ходе соревновательного тестирования по выше указанным показателям нами были получены следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Результаты соревновательной технико-тактической деятельности боксеров

№ п/п	ПТРС			КОПЭУ			ПУРН		
	К	Э-1	Э-2	К	Э-1	Э-2	К	Э-1	Э-2
M	0,621	0,649	0,768	0,219	0,253	0,288	0,295	0,518	0,783
σ	0,108	0,111	0,086	0,037	0,023	0,036	0,042	0,065	0,074
m	0,021	0,021	0,017	0,007	0,004	0,007	0,008	0,013	0,015
t β	К – Э1 - 0,959 Э1–Э2 - 4,414 К - Э2 - 5,575			- 4,042 - 4,257 - 6,932			- 14,937 - 13,911 - 29,77		
p	К – Э1 - > 0,05 К – Э2 - < 0,01 Э1-Э2 - < 0,001			- < 0,01 - < 0,01 - < 0,001			- < 0,001 - < 0,001 - < 0,001		

Результаты тестирования по количественному показателю эффективности (КОПЭУ):

- данные участников 1-й экспериментальной группы (Э-1) достоверно превысили результаты участников контрольной группы (К) ($p<0,01$).

- данные участников 2-й экспериментальной группы (Э-2) превысили по этому показателю результаты участников 1-й экспериментальной группы (Э-1) ($p<0,01$) и значительно превысили показатели контрольной группы (К) ($p<0,001$).

Результаты тестирования по показателю технической разносторонности (ПТРС):

- данные участников 1-й экспериментальной группы практически оказались равными с результатами участников контрольной группы ($p>0,05$).

- данные участников 2-й экспериментальной группы по этому показателю статистически превзошли участников 1-й экспериментальной группы ($p<0,001$), и участников контрольной группы ($p<0,001$).

Результаты тестирования по показателю ударной разнонаправленности (ПУРН): результаты участников 1-й экспериментальной группы (Э-1) достоверно превысили результаты участников контрольной группы (К) ($p<0,001$).

- данные участников 2-й экспериментальной группы (Э-2) превысили результаты участников 1-й экспериментальной группы (Э-1) ($p<0,001$) и оказались еще выше показателей участников контрольной группы (К) ($p<0,001$).

В нашем 2-х годичном эксперименте по подготовке боксеров на этапе начальной подготовки, помимо соблюдения технически ориентированной программы, в ходе эксперимента производился мониторинг формирования технического багажа по выше перечисленным показателям. Результаты корреляционного анализа (табл.2), при котором количественный показатель эффективности ударной техники (КОПЭУ) имеет положительную, прямую связь с показателями ударной разнонаправленности (ПУРН) ($r = 0,4635$),

	направлений по реализации намеченных целей членами творческой группы 5.2. Конкретизация работы по направлениям сотрудниками ДОО 5.3. Консультирование с профессорско-преподавательских составом кафедр профильных вузов с целью коррекции плана реализации с точки зрения научно-педагогических аспектов.	
	6. Внедрение плана мероприятий, направленных на реализацию стратегических целей духовного компонента	6. “Получение” выпускника ДОО: а) ориентирующегося в правилах культуры поведения; б) охотно вступающего в общение с окружающими, сформированию; в) владеющего основами оценки своих и чужих поступков с позиции национальных, этнических и религиозных ценностей; г) владеющего основами культурного поведения д) готового к сотрудничеству
	7. *Контрольно-диагностический этап*	7.Получение объективной оценки, свидетельствующей о достижении поставленных целей

Выводы. Реализация стратегии воспитывающего потенциал ОС ДОО, осуществлялась в соответствии с планом, включающим мероприятия, направленные на развитие социального и духовного компонента воспитывающего потенциала. Для оценки эффективности стратегии воспитывающего потенциал ОС ДОО был осуществлен педагогический эксперимент. Установлено, что проделанная опытно-экспериментальная работа по внедрению стратегии воспитывающего потенциал ОС ДОО позволила доказать эффективность разработанной стратегии воспитывающего потенциал ОС ДОО, и ее внедрение в образовательный процесс детского сада оказывает положительный эффект на воспитанников.

Литература:

1. Ермолина Н.В. Воспитывающий потенциал образовательной среды дошкольной образовательной организации: проблемы и перспективы

	методических материалов для организации воспитательного и учебного процессов с учетом при работе с интерактивной доской.	
	5. Контрольно-диагностический этап	5.Получение объективной оценки, свидетельствующей о положительных изменениях исходных показателей
Этап развития духовного компонента	*1. Формирование качественно нового содержания образования*: 1.1. Формирование с учетом возрастных особенностей системы знаний, которыми должны овладеть воспитанники 1.2. Формирование с учетом возрастных особенностей системы умений, которыми должны овладеть воспитанники	1. Научно-обоснованные учебно-календарные планы по организации образовательной деятельности с детьми различных возрастных групп, реализация которых позволит достичь стратегических целей по развитию социального компоненты воспитывающего компонента ОС ДОО.
	2. Формирование базы учебно-методических и дидактических материалов, отражающих социальное многообразие среды	2. Создание библиотеки учебно-методических и дидактических материалов, отражающих социальное многообразие среды
	3. Формирование базы литературных произведений, произведений фольклора, отражающих особенности общения социальных групп, их традиции и ценности	3. Создание библиотеки литературных произведений, произведений фольклора, отражающих особенности общения социальных групп, их традиции и ценности
	4. Разработка предметной составляющей ОС ДОО, отражающих особенности общения социальных групп, их традиции и ценности	
	5. Разработка детализированного плана мероприятий, направленных на реализацию стратегических целей духовного компонента: 5.1. Выявление основных	*5. Утвержденный план мероприятий, направленных на реализацию стратегических целей духовного компонента*

показателями технической разносторонности (ПТРС) (r = 0,7117), показателями эффективности защиты (ПЭЗ) (r =0,7853), в то время, как эти же показатели не засвидетельствовали какой-либо зависимости в контрольной группе (табл. 2).

Таблица 2

Зависимость количественного показателя эффективности ударов (КОПЭУ) от значений показателей ПУРН и ПТРС

КОПЭУ	ПУРН	ПТРС
Контрольная	0,1821	0,3949
Экспериментальная 1	0,3701	0,2296
Экспериментальная 2	0,4635	0,7117

В связи с этим, можно уверенно сделать заключение о целесообразности вышеизложенного доминирования педагогического контроля качества технической подготовки.

Выводы:

1. Методология подготовки в российском боксе ориентирована, прежде всего, на развитие физических качеств в ущерб содержанию технико-тактической подготовки и методике ее усвоения.
2. Мониторинг эффективности усвоения технических действий боксеров с использованием показателей оценки эффективности ударов по точности, разносекторности, равноценности при смене кинематических условий, в противовес беспредметному тестированию общефизических качеств, засвидетельствовал необходимость его использовании в дифференцированном составе при решении поставленной задачи.
3. Таким образом, если содержание программы начальной подготовки будет завершаться таким контролем с попутным, но не доминирующим, мониторингом роста физических показателей, при учете неравномерного уровня соматического развития, то и наполняемость секций (не только в боксе) будет значительно выше, и спортивные результаты эффективнее.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. - № 5. – С. 19-23.
2. Близнюк, А.А. Классификация технических действий в боксе и содержание программного образовательного компонента для этапа начальной подготовки боксеров /А.А. Близнюк // Физическая культура, спорт - наука и практика: Научно-методический журнал КГУФКСТ, № 2. - Краснодар, 2011. – С. 68-71.
3. Ганченко, И.О. Методика педагогического контроля уровня общей и специальной физической подготовленности курсантов вузов МВД России – сотрудников специальных подразделений. / И.О.Ганченко, Р.А. Ахметов // Физическая культура, спорт - наука и практика: Научно-методический журнал КГУФКСТ, № 3. - Краснодар, 2012. – С. 26-31.
4. Малазония, И.Г. Сохранение массива спарринг - партнеров на учебно-тренировочном этапе подготовки боксеров путем расширения и

систематизации образовательного компонента. / И.Г. Малазония, В.А. Макаров, А.А. Близнюк // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, № 6 (76). – СПб. 2011. – С. 105 – 109.

5. Пигида, К.С. Обучение технике гребковых движений на этапе начальной подготовки в синхронном плавании: диссертация. дисс… канд. пед. наук, 13.00.04 / Пигида Кристина Сергеевна. - Краснодар., 1998. - 167 с.

6. Схаляхо, Ю.М. Вариативность техники бросков спортивного дзюдо при собственной согнутой стойке. / Ю.М. Схаляхо, И.В. Тихонова // Физическая культура, спорт - наука и практика: Научно-методический журнал КГУФКСТ, № 3. - Краснодар, 2014. – С. 21-25.

7. Таймазов В.А., Голуб Я.В. Психофизиологическое состояние спортсмена (Методы оценки и коррекции). – СПб.: Олимп СПб, 2004. – 85 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Борщевская Юлия Михайловна
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Китова Елена Николаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Мулина Ольга Анатольевна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

ПОВЫШНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования информационно-коммуникационных технологий, а именно интернет-ресурсов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Выявлено противоречие между компетенциями, которые должны быть сформированы согласно ФГОС ВО и нехваткой аудиторных часов для их формирования. Выделены преимущества использования ИКТ, перечислены основные ИКТ, применяемые в процессе обучения, представлен сайт, на котором представлены все популярные на сегодняшний день категории ресурсов, способствующих эффективности изучения иностранного (английского) языка как самостоятельно, так и в аудитории.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, использование информационных технологий в преподавании иностранного языка, интернет-ресурсы, сайт–интегратор информационных ресурсов.

Annotation. The article is devoted to the use of information and communication technologies, namely Internet resources for teaching a foreign language of students of not language specialties. It revealed the contradiction between the competences that should be formed according to the FSS HE and a lack of classroom hours for their formation. It highlights the advantages of usage of ICT, main ICT used in the learning process are listed. It represents a site, on which all the popular categories of

	2.3. Организация мастер-классов по подготовке и публикации статей в сборники материалов конференция, научно-педагогические журналы.	2.3. Приобретение сотрудниками ДОО навыков написания научных публикаций, повышение публикационной активности коллектива
	3. Разработка плана повышения квалификации воспитателей детского сада: 3.1. Разработка календарного плана прохождения курсов повышения квалификации сотрудников 3.2. Разработка п3.лана участия в методических семинарах, круглых столах, мастер-классов, направленных на повышение компетентности и профессионализма воспитателей и администрации детского сада. 3.4. Разработка календарного плана участия в конференциях различного уровня	3.Детализированный календарный план повышения квалификации воспитателей детского сада
	4. Осуществление работы по внедрению ИКТ в образовательный процесс ДОО: 4.1. Организация мастер-классов по работе с мультимедийной техникой представления информации 4.2. Организация мастер-классов по разработки методических материалов в виде мультимедийных презентация для организации воспитательного и учебного процессов с учетом возрастных особенностей детей 4.3. Организация мастер-классов по разработки	4. Внедрение ИКТ-технологий в образовательный процесс с дошкольниками

	1.2. Разработка схемы (принципа) взаимодействия: а) заместителя директора по учебно-методической работе; б) воспитателей с членами инициативно-творческой группой; в) воспитателей и родителей воспитанников; г) воспитателей с кафедрами профильных вузов и учреждений повышения квалификации.	1.2.Создание модели процесса взаимодействия: а) заместителя директора по учебно-методической работе; 2) воспитателей с членами инициативно-творческой группой; в) воспитателей и родителей воспитанников; г) воспитателей с кафедрами профильных вузов и учреждений повышения квалификации.
	1.3. Поиск возможностей и разработка критериев стимулирования научно-исследовательской деятельности сотрудников ДОО	Средства и механизм стимулирования научно-исследовательской деятельности сотрудников ДОО
	2. Выбор и обоснование тем научно-педагогических исследований для работников ДОО: 2.1. Диагностика области научно-педагогических и методических интересов воспитателей детского сада и соотнесение с возможностью реализации стратегии развития воспитывающего потенциала ОС ДОО.	2.1.Формирование перечня тем научно-педагогических и методических разработок для работников ДОО, с одной стороны, отражающих их область интересов, создающих дополнительную мотивацию, с другой стороны, позволяющих создать информационно-методическую основу для развития социального компонента воспитывающего потенциала ОС ДОО
	2.2. Осуществление консультаций с профессорско-преподавательским составом кафедр профильных вузов по формированию научно-педагогических тем исследований сотрудников ДОО, их разработки и реализации	2.2. Организация планомерной научно-педагогической и методической работы каждого сотрудника ДОО с поэтапным внедрением новых образовательных технологий, обеспечивающих реализацию выше указанных целей

resources that promote the efficiency of learning a foreign language (English), both independently and in the classroom, are shown.

Keywords: information and communication technologies, usage of information technologies in the teaching of a foreign language, Internet resources, site-integrator of information resources.

Введение. Мы живем в эпоху глобализации человеческого общества. Для него характерна тенденция к объединению в самых различных областях: в политическом, экономическом, социальном плане. Растёт число многонациональных и транснациональных корпораций, которые утратили национальные корни и действуют по всему миру. Сегодня существует реальная возможность устроиться на работу в одну из таких компаний. Тема трудоустройства для молодого специалиста очень актуальна. Обычно вакансия достается человеку, который не только компетентен в своей профессии, но и владеет одним или несколькими иностранными языками и является уверенным пользователем компьютера. Студенты ВУЗов изучают иностранный язык, чаще всего английский, в рамках основной образовательной программы. Согласно ФГОСам выпускник должен обладать определенным набором компетенций. Например, бакалавр по направлению подготовки 06.03.01 «Биология» должен быть способен к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке (английском) для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в стандартных ситуациях социального и делового общения (ОК-6), а магистр по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» должен быть готов осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1); способен самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5).

Но количества аудиторных часов, отводимых на изучение языка в неязыковых ВУЗах недостаточно для полного формирования этих компетенций. В среднем это 2-4 часа в неделю. В этом случае большую роль должна играть самостоятельная работа. Здесь нам на помощь приходят информационно-коммуникационные технологии.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение возможностей применения информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку в качестве дополнительных ресурсов, а также представление сайта–интегратора информационных ресурсов, созданного магистрами Мининского университета.

Изложение основного материала статьи. Использование ИКТ в образовательном процессе позволяет осуществить принципиально новую модель обучения студентов, которая позволяет выявить и раскрыть креативный потенциал студентов, мотивировать и усилить когнитивные процессы. Использование ИКТ в обучении повышает результативность развивающего обучения. Развивает навыки самостоятельной образовательной деятельности, создает и развивает креативное и критическое мышление обучающихся. Именно из-за таких существенных преимуществ новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования диктуют

обязательное применение ИКТ в образовательном процессе по любому направлению подготовки.

Принципиальная возможность и педагогическая целесообразность использования информационных технологий в обучении были обоснованы еще в 60–е годы XX в. В течение последних сорока лет были сформулированы важные положения, определяющие роль и место ИТО в системе других средств обучения, их педагогические возможности по индивидуализации, дифференциации, интенсификации учебного процесса. На основе анализа имеющихся взглядов представляется, что целесообразно объединить ИТО с традиционными средствами обучения, что позволяет охватить весь комплекс процесса обучения.

Анализ работ И.В. Роберт о целесообразности использования ИТО в процессе обучения позволил выделить ряд целей:

– использование информационных технологий в подготовке будущих специалистов формирует информационную культуру обучаемых (она не сводится лишь к умениям в области обработки информации, а способствует личности обучаемого развиваться всестороннее). Также использование ИКТ повышает мотивацию обучающихся (за счет того, что обучающиеся самостоятельно выбирают режим работы с программными средствами, ИКТ обеспечивают разнообразные виды самостоятельной работы, компьютерной визуализации);

–в программных средствах учебного назначения реализуются все возможности современной компьютерной графики, что помогает формированию наглядности и развивает наглядно–образный вид мышления.

Использования ИТО в процессе обучения решает следующие задачи.

1. Формирование ясного, логического мышления, что получается из-за специфики коммуникации с ИКТ и работе со специфическими образовательными программами.
2. Формирование креативного мировоззрения за счет трансформации содержания воспроизводящей деятельности, решения задач поискового, научно-исследовательского значения в студенческой среде и программ проектирования.
3. Формирование способностей общения и осуществления коммуникации на основе исполнения проектов, при реализации деловых компьютерных программ в игровой форме.
4. Создание компетенций в разработке и утверждения оптимальных управленческих решений в неопределённых динамичных условиях.
5. Получение высокого уровня профессионализма в области ИКТ, нужного для успешного профессионального и социального привыкания студента в социуме.

Если преподаватель хочет при использовании ИКТ добиться органичного и последовательного изучения материала, ему необходимо запланировать предполагаемые виды учебной работы с учетом дидактических возможностей и особенностей психологического восприятия информационных технологий. Применение ИТО может сделать процесс обучения интересным, мотивирующим и придать ему новизну. Но эффективность обучения возможна только при активной продуктивной деятельности самих обучаемых.

По мнению Образцова П.И., эффективность использования ИКТ можно оценить двум способами: по качественным и количественным показателям.

ребенка в социальной среде; г) подготовки к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Стратегические цели развития духовного компонента. Субъектное окружение, психологические факторы образовательной среды ДОО и общую атмосферу, в целом, должны способствовать: а) хорошей ориентации в правилах культуры поведения; охотному вступлению в общение с окружающими; б) проявлению чувства собственного достоинства, самоуважения; в) сформированию умения оценивать свои и чужие поступки с позиции национальных, этнических и религиозных ценностей.; г) сформированию основы культурного поведения; д) формированию готовности к сотрудничеству и формированию предпосылок вхождения в более широкий социум.

Процесс достижения целей должен быть обеспечен: а) созданием условий для профессионального роста педагогов; в) внедрением новых образовательных технологий, обеспечивающих реализацию выше указанных целей; г) внедрение ИКТ-технологий в образовательный процесс с дошкольниками; д) усиленной работой по мотивации учителей к разработке нового содержания и новых технологий образования; е) стимулированием инновационной, экспериментальной и результативной деятельности учителей; ж) подготовкой учителей по организации научно-исследовательской деятельности и ее реализацией.

II. Этапы стратегии развития воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО

Этап	**Детализированный план действий по реализации этапов стратегии**	**Ожидаемые результаты**
Этап развития социального компонента	*1. Создание организационной структуры для реализации стратегии:* 1.1. Формирование инициативно-творческой группы из числа сотрудников ДОО и членов родительского комитета.	1.1. Создание инициативной группы, принимающей непосредственное участие в разработке, конкретизации и реализации детализированного плана каждого этапа стратегии, а также осуществляющая организационно-контролирующую функцию.

Таким образом, внедрение стратегии в образовательный процесс ДОО является долгосрочным динамическим процессом, позволяющим поэтапно качественно изменить образовательную среду детского сада в соответствии в выбранным генеральным направлением [5] развития воспитывающего потенциала ОС, используя имеющиеся ресурсы (рис. 1).

Отдельно хотелось бы подчеркнуть, что разрабатываемая нами стратегия направлена исключительно на развитие воспитывающего потенциал ОС ДОО. Данный тезис отмечается нами в связи с тем, что стратегия развития ОС ДОО в целом должна иметь более широкие границы и охватывать такие области, например как, развитие материально-технической базы, конкурентоспособности ДОО, административно-управленческой и экономической деятельности и др. Именно по этой причине в совокупность стратегических целей развития нами не включены цели и этапы развития материального компонента.

Учитывая вышесказанное и руководствуясь планом создания стратегии, нами была разработана стратегия развития воспитывающего потенциала ОС ДОО.

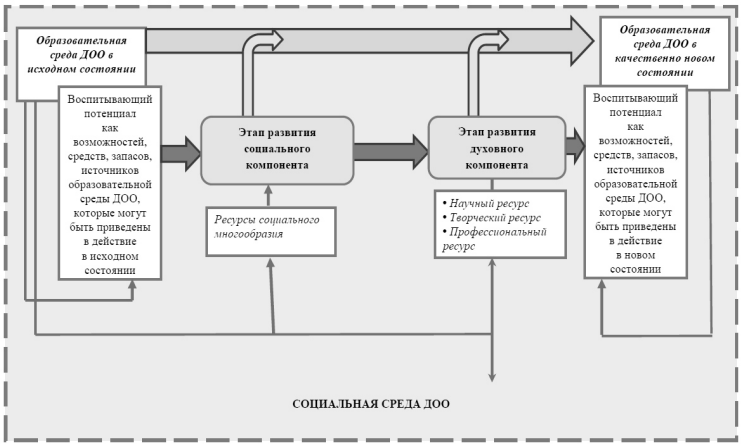


Рис. 1. Реализация стратегии развития воспитывающего потенциала образовательной среда ДОО

I. Стратегические цели развития воспитывающего потенциала образовательной среды ДОО.

Стратегические цели развития социального компонента. Содержание образования и воспитательные технологии в ДОО должны быть обновлены с целью: а) раскрытия способностей обучающихся, развития личности ребенка дошкольного возраста, способного реализовать себя, как часть социума; б) более целенаправленного и успешного влияния на овладение дошкольниками специальными нормами и правилами поведения; в) адаптации

При оценке качественных показателей учитываются основной критерий учебного процесса – качество обучения и его составляющих. К качественным показателям относятся такие характеристики, как объем знаний, навыков и умений, системность, осмысленность, прочность, действенность, результативность, познавательная активность обучаемых, мотивация обучения. Количественный показатель осуществляется путем обобщения и сравнения одних статистических данных с другими.

Использование ИТО раскрывает новые перспективы в преподавании иностранного языка.

Наиболее частыми среди используемых элементов ИКТ в образовательном процессе считаются:

- электронные учебники и пособия, которые можно демонстрировать с помощью компьютера и·проектора,
- видео и аудиомагнитофоны,
- DVD и CD, CD-ROM,
- интерактивные доски,
- электронные энциклопедии и справочники,
- интернет–тренажеры и программы тестирования,
- образовательные ресурсы интернета,
- видео–конференции и интерактивные конкурсы,
- научно–исследовательские работы и проекты,
- вебинары,
- дистанционное обучение.

Необходимо помнить, что при обучении иностранному языку ведущим компонентом содержания являются не теоретические знания, а коммуникативная компетенция, которая достигается обучением различным способам деятельности - говорению, аудированию, чтению, письму на иностранном (английском) языке.

При таком подходе главной целью в обучении становится именно формирование и развитие коммуникативной компетенции студентов, обучение владению иностранным языком на практике. Но, как раз отсутствие дополнительной практики в таких видах речевой деятельности, как аудирование и говорение не позволяет обучающимся осуществлять полноценную коммуникацию на иностранном языке.

Необходимый опыт по расширению лексического запаса, навыков аудирования и разговорной речи сейчас можно пробрести используя возможности всемирной сети интернет. Глобальная сеть создаёт условия для получения любой необходимой обучающимся и преподавателям информации, находящейся в любой точке планеты: новости, страноведческий материал, литературу т.д.

Это делает возможности применения интернет–ресурсов в преподавании языков неисчерпаемыми. Ресурсом становится абсолютно любой материал для самостоятельно изучения.

Аудиоматериалы

Во всемирной паутине можно найти так называемые подкасты на любые темы. Прослушивая аудио–подкасты обучающийся имеет возможность не только пополнить свой лексический запас, но и повысить уровень владения языком, и получить коммуникативные навыки, которые смогут помочь

разобраться в сложных грамматических понятиях и улучшить разговорную речь.

Видеоматериалы

Видео, в отличие от аудио материла, позволяет не только слышать живую речь, но и видеть, что снимает многие языковые трудности за счет невербальных способов передачи информации. В сети интернет, в частности на YouTube, есть множество видео роликов и сериалов, которые можно просматривать с субтитрами и изучать английский язык наглядно.

Коммуникативный метод

Одним из наиболее эффективных методов, позволяющий обучающемуся улучшить произношение, расширить словарный запас, является общение с носителем языка. Для того чтобы найти интересного собеседника во всемирной сети интернет можно воспользоваться специальным интернет–ресурсами для обмена знаниями и поиска друзей в разных странах мира. Например, сервисы ICQ, Skype, WhatsApp; социальные сети Facebook, Twitter.

Что касается преподавателей, доступ к сети интернет дает им возможность воспользоваться огромным количеством дополнительных материалов. В современных условиях задача преподавателя – грамотно отобрать необходимый материал, не дать обучающемуся утонуть в море информации, помочь ему отделить главный материал от дополнительной информации, снять языковые трудности.

Магистрами Мининского университета в рамках магистерского проекта был создан комплекс информационных ресурсов в виде интерактивного сайта, способствующий постепенному овладению студентами вуза широким спектром методов работы с информацией, который может быть использован при изучении иностранных языков. Этот специализированный сайт–интегратор информационных ресурсов помогает преподавателю организовывать все виды работ обучающихся в вузе.

Сайт был сконструирован в системе Content Management System, которая не требует от разработчика глубоких познаний в веб–программировании, позволяя сосредоточиться на контенте.

На стартовой странице сайта отображена интеллект–карта используемого категориального множества. Настоящая карта создана в сервисе mindmeister.com и встроена на страницу как гаджет. Карту можно масштабировать, смещать открывать и закрывать ветви. Каждый узел карты содержит гиперссылку для перехода на соответствующую категорию информационных ресурсов.

Дополнительно внизу страницы дается текстовый список категорий с указанием количества собранных ресурсов по каждой конкретной категории.

Данная классификация ресурсов для изучения английского языка имеет целью охватить все популярные на сегодняшний день категории такого рода ресурсов. В целом на сайте представлено 44 категории, объединенные в 13 групп:

1.Учебники
1.Общий курс
2.Школьные учебники
3.Вузовские учебники
4.Грамматика
5.Перевод

Изложение основного материала статьи. 1. Стратегия развития воспитывающего потенциала должна учитывать особенности внешней и внутренней среды ДОО. Так, диагностика внутренней среды ДОО позволяет выявить творческий, научный и кадрово-профессиональный ресурс, который способствует реализации стратегических целей развития воспитывающего потенциала ОС ДОО. Диагностика внешней среды позволяет установить, что социальное многообразие социальной среды региона места нахождения ДОО (среды ближайшего воздействия) обладает рядом ресурсов: 1) возможностью формирования у воспитанников ДОО общечеловеческих ценностей, при этом формирование набора (совокупности) таких ценностей должно быть осуществлено на основе ценностей тех общностей и социальных групп, представители которых являются субъектами образовательной среды ДОО и социальной среды региона нахождения ДОО; 2) возможностью применения вариативного подхода для формирования процессуальной составляющей образовательной среды ДОО как отражение множества реакций компонентов социума, приводящих решению социальных проблем, вызванных воздействие внешних факторов; 3) возможностью формирования социальных норм поведения; 4) возможностью для сохранения структуры общности.

2. Основные компоненты воспитывающего потенциала тождественны компонентам его источника - образовательной среды и являются общими для всех типов образовательных сред [3]. Авторами исследований выделены следующие компоненты: а) «*материальный компонент* наполнен пространственно-предметным окружением (облик, символика и уклад школы) и выполняет социально-адаптационную функцию <…>; б) с*оциальный компонент* составляет событийно-информативное окружение (содержание образования) и выполняет информационно-просветительскую функцию <…>; в) д*уховный компонент* воспитывающего потенциала складывается из субъектного окружения, поведенческой карты и психологических факторов образовательной среды школы, что составляет дух или общую атмосферу школы и выполняет личностно-формирующую функцию. В своем основании духовный компонент базируется на духовных ценностях, которые представлены различными уровнями: общечеловеческим, личностным, национальным (этническим)»[2, с. 42].

3. Социальный компонент воспитывающего потенциала возможно сформировать, используя выделенные нами ресурсы социального многообразия внешней среды ДОО, а духовный компонент, как процесс достижения воспитательных целей (образованность и воспитанность выпускников ДОО, вариативность поведения, сформированная на общечеловеческих, личностных, национальных (этнических)ценностей и др.), может быть реализован с использованием творческого, научного и кадрового ресурсов.

4. Конкретизация (наполнение, формирование) ресурсов возможна лишь тогда, когда не только выявлены социальные группы, составляющие социальную среду местонахождения ДОО, но и выявлены традиции, ценности, норма морали и поведения каждой группы. Такой подход позволяет, на наш взгляд, воспитать ребенка, адаптированного к «ближайшей» среде, принимающего и понимающего ценности другой национальности, этноса или религиозной конфессии.

4. Сафонов, В. И. Информационные технологии обучения как компонент гуманитаризации математического образования / В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, О. С. Воробьева // Интеграция образования. – 2010. – № 2. – С. 45–49.

Педагогика

УДК:371

заведующий Ермолина Наталья Валерьевна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка - детский сад № 6 «Звёздочка»
города Ивантеевки Московской области (г. Ивантеевка)

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки стратегии развития воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: воспитывающий потенциал; образовательная среда; стратегия развития; стратегическое планирование.

Annotation. In article questions of development of strategy of development of the bringing-up potential of the educational environment of the preschool educational organization are considered.

Keywords: the bringing-up potential; educational environment; development strategy; strategic planning.

Введение. Стратегическое планирование, как один из эффективных методов управления, зарекомендовавший себя не только в экономике, но и в социальных науках, может быть применен и в образовании, в том числе и для разработки стратегии развития воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной образовательной организации (ОС ДОО). При разработке стратегии развития воспитывающего потенциала, следует учесть, что:

1. ***образовательная среда ДОО*** – это многокомпонентный воздействующий объект, который позволяет: 1) сосредоточить весь педагогический потенциал в целом, а воспитывающий потенциал в частности, вокруг воспитанника детского сада; 2) получить усредненную оценку действиям и действительности; 3) сконцентрировать определенные условия для гармоничного развития личности воспитанника; 4) опосредованно управлять воспитательным процессом; 5) подготовить воспитателя для реализации поставленных образовательных и воспитательных целей;

2. ***воспитывающий потенциал образовательной среды*** - это совокупность возможностей, средств, запасов, источников образовательной среды ДОО, которые могут быть приведены в действие, использованы для достижения поставленных образовательных и воспитательных целей, решения определенных педагогических задач [1];

3. ***стратегия*** – это генеральный план действий, определяющий направление развития, ресурсы и последовательность шагов по достижению стратегических целей [4].

2.Методические пособия
1.Методички
2.Инфографика
3.Презентации
3.Тестовые материалы
1.Общий курс
2.Грамматика
4.Словари
1.англо–русские и русско–английские
2.Толковые
5.MOOC's по изучению англ. языка
6.Тексты на английском
1.Адаптированные
2.Книги–романы
3.Детские книги
4.Статьи
7.Аудио–ресурсы
1.Аудио–книги
2.Музка
3.Радио–трансляции
8.Видеоресурсы
1.Полнометражное кино
2.Документальное кино
3.Сериалы
4.Видео с титрами
5.Видео + текст
9.Компьютерные приложения
1.Компьютерные словари
2.Компьютерные переводчики
3.Обучающие системы
10.Сайты
1.Массмедиа
2.Wikipedia
3.Специализированные сайты по изучению английского языка
11.Сообщества в социальных сетях
12.Интернациональные коммуникационные среды
1.Secondlife
2.Skype
13.Другие ресурсы

Помимо главной страницы на сайте есть еще две. Вторая страница содержит общую новостную ленту, собственно блог. На этой странице публикуются все добавляемые авторами ресурсы в виде постов в хронологическом порядке. Читатели могут осуществить подписку на новостную ленту и своевременно получать сообщения о происходящих обновлениях и дополнениях.

На третьей странице дается краткое описание интегрированного ресурса и положение о соблюдении авторских прав.

Основными свойствами, обеспечивающими преимущества сайта «Ресурсы для изучения английского языка» как интегрированного ресурса для изучающих английский язык являются:

– Простота структуры сайта и минимализм стиля его оформления при большом объеме интегрированных ресурсов (к моменту подготовки настоящего документа присутствует около ста систематизированных страниц–постов).

– Визуальное представление систематики категорий – Mind Map вместо меню.

– Расширяемость авторского коллектива. Простые правила для авторов.

– Пластичность сайта. Систематика категорий легко может быть расширена и изменена. Авторы могут предложить альтернативные систематики.

– Возможность встраивания отдельных ресурсов и целых категорий ресурсов в другие информационные среды, например среды электронного обучения.

Выводы. В качестве вывода можно заметить, что использование ресурсов всемирной сети интернет открывает огромные перспективы при изучении иностранного языка как для обучающихся так и для преподавателей. Представленные на сайте «Ресурсы для изучения английского языка» ресурсы могут быть положены в основу содержания обучения языку, например материалы электронных учебников и материалы электронных методических пособий. Ресурсы могут использоваться для презентаций учебного материала и эффективного запоминания неких правил и положений (информационная графика). Информационные ресурсы могут быть представлены как объекты для решения учебных задач (например, перевод текста) и других образовательных целей.

Каждый обучающийся имеет свои индивидуальные особенности восприятия учебного материала. Систематика интегрированных образовательных ресурсов позволяет учесть эти особенности и подобрать индивидуальные образовательные маршруты.

Литература:

1. Абросимова, М.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов [Текст] / М.Г. Абросимова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 3. – С. 55–59.

2. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Изд–во Московского психолого–социального ин–та; Воронеж: Изд–во НПО МОДЭК, 2002. – 352 с.

3. Вараменко, Я.А. Информационные технологии и модернизация образования [Текст] / Я.А. Вараменко // Педагогическая информатика. – 2000. – №2. – С. 3–10.

4. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.

5. Долинер, Л.И. Информационные и коммуникационные технологии в обуче–и: психолого–педагогические и методические аспекты [Текст]: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Долинер. – Екатеринбург: Изд–во Рос. гос. проф.–пед. ун–та, 2003. – 344 с.

9) содействие развитию познавательной самостоятельности учащихся вследствие самостоятельного выбора ими режима учебной деятельности и организационных форм обучения.

В процессе использования мультимедийных технологий при изучении математических дисциплин происходит:

1) использование наглядных средств представления информации;

2) более эффективное конструирование и построение учащимися диаграмм, гистограмм, графиков, чертежей (как плоскостных, так и пространственных);

3) рациональное представление различных видов массивов данных;

4) более эффективное вычисление значений и исследование функций;

5) наглядное представление решения уравнений и неравенств посредством использования наглядных образов и графического метода решения; и т.д.

Критериями использования мультимедийных технологий в процессе изучения математических дисциплин является необходимость:

1) анализа результатов и обработки большого массива данных;

2) выполнения большого объема вычислений;

3) решения уравнений;

4) исследования и построения графиков функций, а так же плоскостных и пространственных фигур;

5) использования наглядной интерпретации учебного материала для облегчения его усвоения.

Таким образом, использование презентаций, как мультимедийного инструмента, во-первых, освобождает время, которое можно использовать для дополнительного изложения наиболее сложных разделов, или для расширения круга изучаемых вопросов. Во-вторых, позволяет нагляднее и качественнее изложить материал, в-третьих, где это требуется, лишь наметить основные этапы в решении поставленной проблемы (или демонстрировать лишь сокращенное решение задач), привлекая студентов к самостоятельному получению конечного результата. Все перечисленное, несомненно, будет способствовать формированию мотивации для более глубокого усвоения материала и повышения познавательной активности студентов.

Выводы. Методика использования мультимедиа технологий направлена на совершенствование системы управления обучением, усиление мотивации обучения, улучшение качества обучения и воспитания, повышение информационной культуры и уровня подготовки в области современных информационных технологий, а также демонстрацию возможностей компьютера как одного из средств обучения.

Литература:

1. Зайнутдинова, Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин): моногр. / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань: Изд-во «ЦНТЭП», 1999. – 364 с.

2. Максиняева, М. Как повысить мотивацию к обучению / М. Максиняева // ОБЖ – 2008. – № 6. – С. 42-48.

3. Лямзин, М. А. Совершенствование преподавания дисциплин естественнонаучного цикла в вузе с применением информационных технологий / М. А Лямзин, И. А. Баруздина // Тезисы докладов. – М.: Рос НОУ, 2006. – С. 105-108.

профессиональной деятельности; сформировать навыки самоконтроля и мотивацию к обучению в целом; оказать учебно-методическую помощь студентам в самостоятельной работе над учебным материалом.

Отметим, что использование презентаций помогает сделать доступным материал и для слабых студентов, делает его более «привлекательным», повышает мотивацию учебной деятельности. Поэтому при создании слайдов нужно учитывать особенности той или иной группы. Презентации можно использовать не только на лекции при изложении нового материала, а также для систематизации и контроля знаний, организации самостоятельной работы студентов и, кроме того, как средство формирования творческих навыков студентов. При этом важно то, что презентация – лишь вспомогательное средство, помогающее преподавателю, а не заменяющее его.

Помимо наглядности использование презентаций на занятиях математики дает возможность систематизировать изучаемый материал с помощью таблиц, схем, диаграмм и графиков. Также на слайдах целесообразно показать большое количество примеров, проанализировать решение домашнего задания, выявить задачи обобщения, конкретизации, аналоги данной задачи, разные способы решения задачи и выявить наиболее рациональный из них, представить серии чертежей, при этом, не теряя времени на выполнение всего этого на доске.

Итак, в процессе использования мультимедийных технологий при изучении математических дисциплин доминирует реализация следующих функций:

1) индивидуализация и дифференциация процесса обучения за счет самостоятельного выбора режима учебной деятельности и организационных форм обучения;

2) осуществление контроля и самоконтроля в процессе учебной деятельности;

3) осуществление визуализации изучаемого явления и реализация принципа наглядности в процессе учебной деятельности;

4) развитие эстетического восприятия математических объектов посредством оперирования ими в виртуальной реальности, использования эстетически привлекательного оформления обучающих программ, возможностей осуществления трансформаций, движений и перемещений объектов на компьютере для создания более эстетичных математических образов;

5) формирование умений осуществлять трансформацию плоскостных и пространственных фигур, развитие пространственного воображения и пространственных представлений;

6) создание дополнительной мотивации, поскольку новизна и специфика работы с компьютером вызывает у учащихся познавательный интерес на некоторое время и усиливает мотивы учения;

7) активизация учебной деятельности за счет использования яркой гаммы красок, непроизвольно привлекающей внимание, дополнительных возможностей для реализации сложновыполнимых иначе операций с математическими объектами на компьютере;

8) расширение возможностей доступа к информационным ресурсам, необходимым в процессе учебной деятельности и оптимизация поисковых процедур;

6. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: [Текст]: рук.разработ. [пер. с англ.] / О.И. Шкаратан, М. Кастельс. – М: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

7. Кропотина, Н.М. Информационные и коммуникационные технологии как средство обучения студентов в высшей школе [Текст] / Н.М. Кропотина // Технологическое образование в школе и вузе в условиях модернизации образования: Материалы Междунар. науч.–практ. конф. – М.: Изд–во Эслан, 2004. – С. 174– 176.

8. Ларин А. Ю., Тумакова Н. А. Иностранный язык: проблема или необходимость? / [Электронный ресурс] – URL: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2014/C78/033.pdf (дата обращения: 19.04.2015).

9. Методика применения дистанционных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации [Текст] // Вестник образования. – 2003. – № 9. – С. 33–40.

10. Минькова, Е.Н. Интеграция инфокоммуникацпионных технологий и традиционных подходов в обучении гуманитарным дисциплинам студентов вузов [Текст]: дис… канд наук: 13.00.08 / Е.Н. Минькова. – Ставрополь, 2005. – 208 с.

11. Новиков, С.Л. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе [Текст] / С.Л. Новиков // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 32–38.

12. Образцов, П. И. Психолого–педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Текст] / П.И. Образцов. – Орел: Орловский гос. технич. ун–т, 2000. – 145 с.

13. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования [Текст] / И. В. Роберт. – М.: Школа – Пресс, 1994. – 205 с.

14. Тумакова Н. А. Активизация иноязычной коммуникативной деятельности студентов посредством видеоматериала // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 633–635.

Педагогика

УДК:371.134

заведующий детским садом №106 Бунина Елена Викторовна
Автономная некоммерческая организация дошкольного образования «Планета детства «Лада» детский сад №106 «Изюминка» (г. Тольятти)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: УРОВНИ И ИХ ОЦЕНКА

Аннотация. В статье показана актуальность профессионального развития педагогов, обозначены основные проблемы, существующие на современном этапе в данной области.

Автором предложена система комплексной оценки уровней профессионального развития педагогов. Она позволит руководителям образовательных организаций осуществлять анализ эффективности деятельности по управлению профессиональным развитием, ориентируясь на предложенные критерии и показатели.

Ключевые слова: профессиональное развитие, личностные показатели, профессиональные показатели, уровни развития, управление кадрами.

Annotation. The article shows the relevance of professional development of teachers, the main problems existing at the present stage in this area.

The author proposed a system of comprehensive evaluation of the levels of professional development of teachers. It will allow the heads of educational institutions to analysis the effectiveness of the office of professional development, focusing on the proposed criteria and indicators.

Keywords: professional development, personal indicators, professional indicators, levels of development, personnel administration.

Введение. Профессиональное развитие педагогов – одна из важных проблем современности [1].

Она приобретает особое значение в современных условиях, когда ускоряется процесс устаревания профессиональных навыков и знаний, и квалификация персонала начинает не соответствовать запросам организации, что негативно отражается на ее деятельности.

Актуальность профессионального развития вызвана как изменениями во внешних условиях (законодательстве, экономике и т.д.), так и в изменениях внутри организации (внедрение новых технологий, появление новых рабочих мест и т.п.).

Новый этап развития образования в нашей стране свидетельствует о повышении значимости применения научно-психологических знаний в управлении педагогическими кадрами [2].

Такие параметры как эффективность управленческой деятельности, процесс внедрения на практике инновационных научно-педагогических достижений в управленческой области, определяют характер развития образовательной системы в целом.

Для достижения эффективности в деятельности сейчас недостаточно обладать лишь хорошей материально-технической базой, требуется учитывать более значимые условия: высокий профессионализм сотрудников, достаточную степень управляемости и отсутствие внутренней напряженности [3].

Базовым моментом в управлении профессиональным развитием является анализ потребностей организации в этом вопросе, которые зависят от противоречий между сегодняшним уровнем профессиональных навыков и знаний (компетенций персонала в действительности) и тем, какими они должны стать в будущем для реализации целей организации.

На сегодняшний момент стратегия управления образовательной организацией и человеческими ресурсами должна быть направлена на процесс расширения сотрудничества коллектива с администрацией в целях достижения наибольшей эффективности в деятельности [4]. Все это создает условия для стимулирования персонала к развитию своих потенциальных способностей, к наиболее продуктивной деятельности и проявлению творческого отношения к ней [5].

В современных условиях политика управления кадровым потенциалом образовательной организации должна быть нацелена на повышение уровня профессионального развития педагогов, их квалификации, образования, предоставление им условий для самовыражения, совершенствования мастерства, расширение профессиональных знаний и умений [6].

трактовки отдельных авторов, однако все они, так или иначе, сводятся к ее технико-технологической характеристике и отражению её таких характеристик, как многосредность и интерактивность.

Методика использования мультимедиа технологий направлена, прежде всего, на совершенствование системы управления обучением, усиление мотивации обучения, улучшение качества обучения и воспитания, повышение информационной культуры и уровня подготовки в области современных информационных технологий, а также демонстрацию возможностей компьютера как одного из средств обучения.

Мультимедиа обеспечивает возможность интенсификации обучения и повышения мотивации за счет: манипулирования (наложения, перемещения) визуальной информации на экране; смешения различной аудиовизуальной информации; анимационных эффектов; трансформирования (увеличение, уменьшение, растяжение, сжатие) изображения; дискретной подачи; тонирования изображения; фиксирования части и рассмотрения под лупой; многооконного представления информации; демонстрации реальных процессов [1]. Использование возможностей современной техники позволяет управлять вниманием за счет изменения цвета, яркости, масштаба и т.д.

Общеизвестно, что одной из основных проблем при изучении высшей математики является проблема реализации принципа наглядности, связанная с тем, что изображения даже простейших геометрических фигур, выполненные в тетрадях или на доске, как правило, содержат большие погрешности. Компьютерная графика, будучи основой мультимедиа технологии, способствует реализации принципа наглядности. Современная трехмерная графика (например, создаваемая в графических редакторах 3D Studio MAX, Corel DRAW, Flash, Animator Pro и др.) позволяет создавать модели сложных геометрических тел и их комбинаций, вращать их на экране, менять освещенность. Это помогает сделать более доступным сложный учебный материал широкому кругу студентов, имеющих разный уровень пространственного воображения. Таким образом, посредством использования имеющихся разработанных мультимедийных технологий, в математике можно более качественно осуществить процесс изучения таких разделов и тем: «Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве», «Исследование функций и построение их графиков», «Векторная алгебра», «Кратные и поверхностные интегралы», «Элементы теории поля» и многие другие. Это изначально позволит преодолеть ряд трудностей, связанных с традиционным выполнением пространственных построений посредством маркера и доски.

Кроме того, обилие формул, схем, таблиц и диаграмм, используемых в математических дисциплинах, а также удаленность их от обучаемых, находящихся на разных расстояниях в учебной аудитории, а также каллиграфия преподавателей, позволяют говорить о целесообразности и необходимости использования мультимедийных лекций, основу которых составляют презентации [2].

Изучение материала на лекции-презентации позволяет студентам сосредоточиться не на записи конспекта за лектором, а на содержании излагаемого материала. Компьютерные презентации позволяют усвоить и систематизировать базовые знания по предмету; осуществить визуализацию абстрактных понятий, повысить интерес к изучаемым вопросам, показать возможности использования программного обеспечения в будущей

10) создание дополнительной мотивации, поскольку новизна и специфика работы с компьютером вызывает у учащихся познавательный интерес на некоторое время и усиливает мотивы учения;

11) активизация учебной деятельности за счет использования яркой гаммы красок, непроизвольно привлекающей внимание, дополнительных возможностей для реализации сложновыполнимых иначе операций с математическими объектами на компьютере;

12) расширение совокупности задач, решение которых осуществляется посредством использования метода математического моделирования;

13) расширение возможностей доступа к информационным ресурсам, необходимым в процессе учебной деятельности и оптимизация поисковых процедур;

14) содействие развитию познавательной самостоятельности учащихся вследствие самостоятельного выбора ими режима учебной деятельности и организационных форм обучения.

В настоящее время имеется большое количество качественных продуктов, предназначенных для компьютерной поддержки изучения математических дисциплин. К ним можно отнести следующие программные средства: виртуальные лаборатории; табличные процессоры (Quattro Pro, Microsoft Excel, OpenOffice Calc и др.); языки программирования (Basic, Pascal, C, Delphi, Visual Basic, Visual C, Java Script и др.); пакеты символьной математики (Mathematica, Maple, MatLAB, Derive, Mathcad, Maxima и др.); пакеты статистической обработки данных (Statistica, Stadia, Statgraphics и др.). Особую популярность среди них стали приобретать современные компьютерные обучающие программы, создаваемые на базе технологии мультимедиа, поскольку основными ее характеристиками являются интерактивность, гибкость, интеграция различных видов информации.

Рассмотрим, более подробно, каким образом использование мультимедийных технологий способствует совершенствованию процесса обучения высшей математике в вузе, но прежде остановимся на интерпретации данного термина посредством анализа различных источников.

Понятие «мультимедийные технологии» есть ни что иное, как синоним термина «мультимедиа», который в переводе с латинского «*multum*» означает – много и английского «*medium*» – средство. Таким образом, дословно «мультимедиа» означает – многие среды.

В систематизированном словаре-справочнике «Информатика» на сайте Рубикона http://www.rubricon.com «мультимедиа технология» определена как компьютерная система и технология, обеспечивающие возможность создания, хранения и воспроизведения разнородной информации, включая текст, звук и графику (в том числе движущееся изображение и анимацию). В универсальной энциклопедии «Кирилла и Мефодия» мультимедиа определяется как компьютерная технология, которая обеспечивает соединение нескольких видов связанной между собой информации (текст, звук, фото, рисунок, анимация, видео и др.) в единый блок, а также носитель такой информации. Свободная энциклопедия «Википедия» содержит подобную трактовку: мультимедиа – это взаимодействие визуальных и аудио-эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении. Встречаются и другие

Изучение уровней профессионального развития педагогов становится одним из основных критериев, который позволяет объективно оценить эффективность управления образовательными организациями. Данный процесс основан, прежде всего, на сборе данных о педагогах: об их профессиональных, личностных характеристиках, которые помогают соотнести каждого педагога с тем или иным уровнем развития.

Необходимость перестройки процесса управления педагогическими кадрами определена в исследованиях ряда авторов. Так проблеме эффективности управления персоналом уделяли внимание А.Я. Кибанов [7], В.П. Пугачев [8], Т.В. Зайцева [9], Л.И. Лукичева [10], В. Шкатулла [11], О.В. Дыбина [12] и другие.

Э.Ф. Зеер [13], Б.С. Гершунский [14], Ф.Н. Клюев [15], Л.М. Митина [16], Ю.А. Конаржевский [17], Н.В. Кузьмина [18], М.М. Поташник [19], А.К. Маркова [20], Т.И. Шамова [21], П.И. Третьяков [22] изучали вопросы управления профессиональным развитием руководителя.

Анализ литературы позволил выделить следующее:

– недостаточно рассмотрен вопрос эффективности управления профессиональным развитием педагогов в условиях образовательных учреждений,

– отсутствуют разработанные и апробированные системы комплексной оценки уровней профессионального развития педагогов, что затрудняет практическую деятельность управления этим процессом.

Формулировка цели статьи. Выявленные проблемы подтолкнули осуществить разработку данной системы комплексной оценки уровней профессионального развития педагогов, которые являются одним из критериев оценки эффективности управления образовательной организацией.

Изложение основного материала статьи. В основу данной системы легли показатели профессионального развития педагогов, которые подразделяются на две группы:

– личностные показатели: уровень активности педагогов в инновационной деятельности, уровень мотивации на успех, характер направленности личности, наличие творческого подхода, осознание потребности в развитии,

– профессиональные показатели: уровень владения знаниями и умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности и развития педагогов, степень профессиональных достижений, эффективности воспитательно-образовательного процесса.

Эти показатели были качественно охарактеризованы на каждом из выделенных уровней профессионального развития педагогов. Рассмотрим их более подробно.

Первый уровень «Адаптация к профессии».

Качественная характеристика личностных показателей: низкая активность педагогических работников в инновационной деятельности, низкий или средний уровень мотивации на успех, остановившееся или не сложившееся развитие, направленность личности на себя, недостаток творческого подхода.

Качественная характеристика профессиональных показателей: низкий уровень владения знаниями и умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности и развития, низкий уровень профессиональных достижений, низкая эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Второй уровень «Педагогическая умелость».

Качественная характеристика личностных показателей: низкая или средняя активность педагогов в инновационной деятельности, средний уровень мотивации на успех, остановившееся или не сложившееся развитие, позитивная направленность личности (на дело, общение), недостаток или средний ранг творческого подхода.

Качественная характеристика профессиональных показателей: средний уровень владения знаниями и умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности и развития, низкий или средний уровень профессиональных достижений, средняя эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Третий уровень «Педагогическое мастерство».

Качественная характеристика личностных показателей: средняя активность педагогов в инновационной деятельности, средний или высокий уровень мотивации на успех, активное развитие, позитивная направленность личности (на дело, общение), недостаток или средний ранг творческого подхода.

Качественная характеристика профессиональных показателей: высокий уровень владения знаниями и умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности и развития, средний уровень профессиональных достижений, высокая эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Четвертый уровень «Педагогическое творчество».

Качественная характеристика личностных показателей: высокая активность педагогов в инновационной деятельности, средний или высокий уровень мотивации на успех, активное развитие, позитивная направленность личности (на дело, общение), наличие творческого подхода.

Качественная характеристика профессиональных показателей: высокий уровень владения знаниями и умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности и развития, средний уровень профессиональных достижений, высокая эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Пятый уровень «Педагогическое новаторство».

Качественная характеристика личностных показателей: высокая активность педагогов в инновационной деятельности, высокий уровень мотивации на успех, активное развитие, позитивная направленность личности (на дело, общение), наличие творческого подхода.

Качественная характеристика профессиональных показателей: высокий уровень владения знаниями и умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности и развития, высокий уровень профессиональных достижений вплоть до создания авторских пособий, технологий и т.п., высокая эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Следующим шагом был подбор и разработка методик для комплексной оценки каждого показателя уровней профессионального развития педагогов, которые подразделились на две группы: методики оценки личностных и профессиональных показателей.

Методики оценки личностных показателей:

из первых, в рамках изучения которых, стали активно использоваться компьютерные технологии, для усиления визуальной и экспериментальной составляющей её обучения, а также практической направленности.

Формулировка цели статьи. Охарактеризовать особенности и методику использования мультимедийных технологий в изучении математических дисциплин как неотъемлемой составляющей процесса обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Практика внедрения компьютерных технологий в учебный процесс показала, что её реализация возможна в трех основных направлениях: как «проникающая» технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач); как основная, наиболее значимая из используемых технологий; как «монотехнология», когда все обучение опирается на применение компьютера. Наиболее перспективным представляется первый вариант, поскольку при всех достоинствах компьютерное обучение не заменит диалог с преподавателем.

Среди основных направлений реализации компьютерных технологий в обучении математике, в том числе и высшей, можно выделить следующие. Это и демонстрация слайдов (использование презентаций) и интерактивных досок, позволяющих сделать процесс изучения темы более наглядным; и использование электронных учебников и обучающих программ для самостоятельного изучения темы или для контроля знаний учащихся, а также использование компьютерных математических пакетов.

Компьютерные технологии в процессе обучения реализуют следующие функции:

1) осуществление контроля и самоконтроля в процессе учебной деятельности;

2) автоматизация рутинных операций вычислительного, поискового характера;

3) индивидуализация и дифференциация процесса обучения за счет самостоятельного выбора режима учебной деятельности и организационных форм обучения;

4) осуществление визуализации изучаемого явления и реализация принципа наглядности в процессе учебной деятельности;

5) содействие более эффективной учебной деятельности учащихся, у которых доминирует наглядно-образный компонент мыслительной деятельности;

6) развитие эстетического восприятия математических объектов посредством оперирования ими в виртуальной реальности, использования эстетически привлекательного оформления обучающих программ, возможностей осуществления трансформаций, движений и перемещений объектов на компьютере для создания более эстетичных математических образов;

7) формирование умений осуществлять трансформацию плоскостных и пространственных фигур;

8) развитие пространственного воображения и пространственных представлений учащихся;

9) эффективная реализация программированного обучения;

Педагогика

УДК 371.69:004.3(045)

доктор педагогических наук, профессор Егорченко Игорь Викторович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Кочетова Ирина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье выполнен анализ понятия мультимедийных технологий, раскрываются возможности их реализации в обучении математическим дисциплинам в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, математические дисциплины, процесс обучения.

Annotation. This article gives an analysis of the concept of multimedia technologies, revealed the possibility of their implementation in teaching mathematical disciplines in the educational process of the university.

Keywords: multimedia technologies , mathematical disciplines , the learning process.

Введение. Современная система образования характеризуется усилением внимания к обучаемому, его развитию и самоопределению, а также возможностью максимально использовать все имеющиеся у него знания в различных сферах человеческой деятельности. В настоящее время, в связи развитием научно-технического прогресса значительную роль, в процессе обучения на различных его уровнях, стали занимать информационно-коммуникационные технологии. Они позволяют, в частности, усилить мотивацию к обучению, совершенствовать организацию учебно-воспитательного процесса (используя разнообразные технологии и методики обучения), способствовать самоподготовке учащихся, создавать условия для привлечения учащихся к различным видам деятельности (поисковой, исследовательской, творческой и т.д.), открывать доступ к потоку научной и учебной информации, а также значительно экономить время. Все это в значительной степени позволяет совершенствовать процесс обучения и повышать качество приобретаемых знаний обучаемыми, поскольку информационные технологии обладают большим как образовательным, так и развивающим потенциалом.

Стремительное развитие и эффективное внедрение информационных (компьютерных, мультимедиа, дистанционных, сетевых) технологий в учебный процесс способствовало поиску новых эффективных дидактических средств, которые позволили бы повысить результативность обучения с помощью современной компьютерной техники на качественно более высокий уровень. Из всех дисциплин, изучаемых в вузе, математические, стали одними

– степени активности педагогов в инновационной деятельности, степени новаторства: опросник «Степень новаторства педагогов в коллективе», анкета «Восприимчивость к новому» К. Ангеловски;

– уровня мотивации на успех: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;

– степени выраженности потребности в развитии: оценка реализации потребностей педагогов в развитии В.И. Зверева, Н.В. Немова;

– направленность личности: методика диагностики направленности личности Б. Басса (опросник Смекала-Кучера; ориентационная анкета Басса);

– наличия творческого подхода: тест «Анализ своих ограничений» В.С. Лазарева.

Методики оценки профессиональных показателей:

– уровня владения знаниями и умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности: карта анализа «Профессиональные знания и умения педагогов» (авторская), карта анализа «Базовые умения педагогов» (авторская);

– степени профессиональных достижений: карта анализа «Профессиональные достижения педагогов» (авторская);

– степени эффективности воспитательно-образовательного процесса: карта анализа «Эффективность воспитательно-образовательного процесса» (авторская).

Разработанная система оценки была апробирована в рамках констатирующего эксперимента на базе 7 детских садов г. Тольятти и позволила осуществить объективную оценку уровней профессионального развития педагогов, которая показала, что первому уровню профессионального развития (адаптация к профессии) соответствовало 32% , второму уровню (педагогическая умелость) – 16%, третьему уровню (педагогическое мастерство) – 23%, четвертому уровню (педагогическое творчество) – 20%, пятому уровню (педагогическое новаторство) – 9%.

Выводы. Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что 48% педагогов находятся на начальных уровнях профессионального развития (первом и втором уровнях). При этом, у более 30% (42%) педагогов личностные показатели тормозят профессиональное развитие, что обусловлено недостаточной активностью в инновационной деятельности, отсутствием творческого подхода, остановившимся либо не сложившимся развитием. Кроме того, у большинства педагогов 42% профессиональные показатели имеют средний уровень, а у 32% педагогов отмечается недостаточный уровень владения знаниями и умениями, необходимыми для их эффективной профессиональной деятельности и развития, у 68% – недостаточный уровень профессиональных достижений.

Результаты констатирующего этапа эксперимента доказали возможность использования разработанного диагностического инструментария для объективной оценки уровней профессионального развития педагогов и послужили основой для формирования их по группам, которые были соотнесены с соответствующим этапом работы в рамках формирующего эксперимента.

Полученные данные стали основой для анализа эффективности управления процессом профессионального развития педагогов в

образовательной организации, а также продолжения работы с педагогами на следующем этапе экспериментального исследования.

Рассмотрим эти перспективы в отношении к каждой из выделенных групп педагогов:

– первая группа – это педагоги с первым уровнем профессионального развития «Овладение профессией или адаптация к ней»: с ними планируется проведение работы в рамках первого этапа профессионального развития, который реализует педагог-психолог;

– вторая группа – педагоги со вторым и третьим уровнями профессионального развития (педагогическая умелость и педагогическое мастерство), с которыми будет реализовываться второй этап профессионального развития заместителем заведующего по воспитательно-методической работе;

– третья группа – педагоги с четвертым и пятым уровнями профессионального развития (педагогическое творчество и педагогическое новаторство). С ними осуществляется работа в рамках третьего этапа профессионального развития.

Таким образом, оценка уровней профессионального развития педагогов позволила не только спланировать дифференцированную работу с каждой из вышеобозначенных групп педагогов, но и провести анализ эффективности управления образовательной организации по данному критерию ее деятельности.

Литература:

1. Дыбина О. В. Методическое сопровождение профессионального саморазвития педагогов // Вестник научных конференций. 2016. № 5-1 (9). С. 37-43.

2. Карпенко М. П. К вопросу о становлении новой образовательной парадигмы // Мир психологии. 1998. № 3.

3. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. 1999. № 1. С. 34-36.

4. Коптелов А. В., Машуков А. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.

5. Карловец С. С. Проблема развития персонала: современный взгляд // Управление развитием персонала. 2011. № 1 (25). С. 26-31.

6. Филиппов, В. М. Модернизация российского образования. М.: Просвещение, 2003. 375 с.

7. Кибанов А. Я. Управление персоналом в России: история и современность: монография. Москва: Инфра-М., 2015. 239 с.

8. Пугачев В. П. Руководство персоналом. Издательство: «Аспект Пресс», 2006. 210 с.

9. Зайцева Т. В. Система управления человеческими ресурсами. Издательство: «Издательство МГУ», 2012. 197 с.

10. Лукичева Л. И. Управление организацией. Издательство: «Омега-Л», 2007. 136 с.

11. Шкатулла В. И. Настольная книга менеджера по кадрам: научное издание. М.: Норма, 2000. 546 с.

4. Дмитриев Д.С. Система электронного обучения EFront. – Самара: изд-во «Самарский университет», 2015. - 40 с.

5. Дмитриев Д.С. Критерии выбора оптимального программного обеспечения при проектировании информационной образовательной среды // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского государственного университета, 2014. №2. - С. 57-61.

6. Дмитриев Д.С. Критерии выбора средства электронного обучения при реализации сетевого образования // в сборнике: Сетевое взаимодействие как эффективная технология подготовки кадров материалы Всероссийской научно-методической конференции: Поволжский государственный технологический университет, 2015. - С. 40-43.

7. Дмитриев Д.С., Соловова Н.В. Информационно-образовательное поле средств электронного обучения // Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: сборник научных трудов. Самара: изд-во «Самарский университет», 2014. - С. 303–307.

8. Соловова Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач: монография – Самара: изд-во «Самарский университет», 2012. - 548 с.

9. Соловова Н.В. Процессный подход к управлению методической работой в вузе: монография. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2009. - 300 с.

10. Руднева Т.И., Левченко В.В., Соловова Н.В., Стрекалова Н.Б. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики: монография. – Самара: изд-во «Самарский университет», 2013. – 164 с.

11. Дмитриев Д.С. Модель формирования когнитивного компонента готовности преподавателей вуза к разработке МООК // Образовательные технологии и общество. 2015 Т.18.№ 2. - С. 638-652.

результатов внедрения инновационных методов и технологий электронного обучения.

В зависимости от развития показателей в структуре компонентов готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения нами выделено три уровня: базовый, продвинутый и творческий.

Базовый уровень готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения предполагает: наличие целостных знаний о средствах электронного обучения, их методических основах и функциях. Базовый уровень характерен преподавателей, квалификационные характеристики которых предполагают ведение практических и семинарских занятий с использованием средств электронного обучения; для молодых преподавателей, активно использующих информационный контент в организации учебного процесса (доминирует ценностно-мотивационный компонент).

Продвинутый уровень характеризуется практико-ориентированной направленностью компонентов, развитых в структуре готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения: наличие умений адаптировать дидактический материал учебного курса к формату, соответствующему конкретному средству электронного обучения, проектировать электронные учебные курсы с учетом дидактических требований к структуре и содержанию, (доминируют когнитивный и методико-операциональный компоненты). Продвинутый уровень характерен для преподавателей, принимающих непосредственное участие в разработке проектировании учебных курсов и моделировании образовательного процесса.

Творческий уровень готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения свидетельствует о выраженной потребности в применении средств электронного обучения при реализации учебных курсов и предполагает наличие способностей к самооценке качества своей педагогической деятельности, реализуемой с помощью средств электронного обучения и к самопроектированию маршрута формирования готовности к применению средств электронного обучения. Данный уровень характеризуется сформированным оценочно-рефлексивным компонентом, наличием высокого уровня мотивационной и инновационной активности.

Выводы. Интеграция ценностно-мотивационного, когнитивного, методико-операционального, оценочно-рефлексивного компонентов представляет модель готовности преподавателей вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности, владеющего не только традиционными средствами реализации профессиональной деятельности, но и ориентированного на реализацию инновационных подходов, способствующих профессиональному росту.

Литература:

1. Балахонов С.Ю., Дмитриев Д.С. Средства электронного обучения как фактор решения основных проблем бизнес-образования // Математика, экономика и управление, 2015. Т. 1, №1. - С. 11-13.

2. Дмитриев Д.С. Исторический аспект проблемы применения средств электронного обучения преподавателями вузов // Вестник Самарского государственного университета, 2015. № 4 (126). – С. 192-196.

3. Дмитриев Д.С. Системы E-learning. – Самара: изд-во «Самарский университет», 2014. - 32 с.

12. Дыбина О. В. Реализация системы методического содействия воспитателям детского сада в повышении их профессиональной квалификации // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №6. С. 46-51

13. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3. С. 27.

14. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва: Совершенство, 1998. 605 с.

15. Клюев Ф. Н., Гришин А. В., Конев Г. Г. Личностно-ориентированное образование: учебное пособие для системы повышения квалификации. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2003. 132 с.

16. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: «Флинта», 1998. 128 с.

17. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск, 2000. 222с.

18. Кузьмина Н. В., Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: Изд-во РАУ, 1993. 293 с.

19. Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой. М.: Новая школа, 1997. 215 с.

20. Маркова А. К. Психология профессионализма: учебник. М.: ИНФРА-М, 2011. 395 с.

21. Шамова Т. И. Управление образовательными системами. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.

22. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 368 с.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Быстрицкая Елена Витальевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
аспирант Кузнецова Светлана Валерьевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие художественно-эстетической культуры педагога и ее значение для повышения эффективности его профессиональной деятельности. Авторы доказывают, что развитие художественно-эстетической культуры педагога в системе дополнительного образования является необходимым и возможным условием продуктивности всех компонентов педагогического процесса: обучения, воспитания и самообразования.

Ключевые слова: культура личности, художественная культура, эстетическая культура, эстетическое воспитание, дополнительное образование, профессиональная деятельность.

Annotation. This article uncovers the concept of aesthetic and artistic culture of the teacher and its meaning in the improvement of effective professional activity. The authors argue that the development of aesthetic and artistic culture of the teacher in the system of additional education is necessary and possible condition for the efficiency of all components of the teaching process: training, education and self-education.

Keywords: personal culture, artistic culture, aesthetic culture, aesthetic education, additional education, professional activity.

Введение. Социальный заказ к современному учителю реализуется через профессиональные стандарты, а также требования ФГОС, где значительное внимание уделено личности педагога, его мировоззрению, ценностным ориентациям. Все это является основой воспитательного процесса, где главный постулат: «Только духовно и культурно богатая личность может способствовать формированию личности ребенка» [11]. К.Д. Ушинский писал: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [16].

Президент России в своем ежегодном обращении к федеральному собранию отметил особую роль школы - воспитывающую личность ребенка, и назвал воспитательную функцию «стратегической» для развития всей страны в целом. Личность как таковая, гармонично всесторонне развитая, ориентированная на улучшение уровня жизни вокруг себя, творящая, а самое главное - руководствующаяся нравственными принципами является вневременным общественным идеалом и главной целью образовательно-воспитательного процесса. В то же время, роль учителя, осуществляющего процесс воспитания и обучения, существенно усложнилась. С этой точки зрения, особую роль в развитии личности учителя играет единство и интеграция его ценностно ориентированной профессиональной культуры, и культуры художественно-эстетической.

Исходя из содержания образовательного стандарта, можно выделить несколько компетенций, формирование которых имеет особое значение в деятельности учителя. Учитель должен обладать способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности. В.А. Сластенин не раз отмечал, что творческий характер педагогической деятельности является основным. «Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения» [11]. Опираясь на это утверждение, можно заключить, что условием формирования профессиональной культуры педагога,

обуславливается не только его значимостью для преподавателя, но и содержательной стороной модернизации методического обеспечения, обусловленной интересом к литературе об электронном обучении, потребностью в развитии методических способностей к применению средств электронного обучения при реализации учебных курсов.

Познавательные потребности преподавателя детерминируются системой ценностно-мотивационных установок, запросами модернизации учебно-методического обеспечения, когнитивный компонент готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения интегрирует показатели, характеризующие уровень информационной культуры [11]. Развитие когнитивного компонента необходимо не только для грамотной разработки средств электронного обучения, но и для адекватного выбора дидактической системы (методик, технологий, способов оценки) при проектировании электронных курсов, для эффективного освоения инновационных разработок в области электронного обучения.

В условиях разработки образовательных программ на основе компетентностного подхода в формировании технологического компонента преподавателя вуза определяющую роль играют уровень его интеллектуального развития, предметная подготовка и широкий кругозор.

Методико-операциональный компонент готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения имеет практикоориентированную направленность. Данный компонент обеспечивает развитие умений: адаптировать дидактический материал учебного курса к требованиям электронного обучения; проектировать электронные учебные курсы с учетом дидактических требований к структуре и содержанию, адаптируя их к учебным задачам и специфики аудитории; осуществлять функциональное моделирование электронных учебных курсов и проводить технологическое обоснование их выбора; организовывать контактную, самостоятельную и индивидуальную работу студентов с помощью средств электронного обучения.

Готовность преподавателя вуза к применению средств электронного обучения предполагает владение не только специальными методическими знаниями и операциональными умениями (наличие соответствующих качеств личности вне предметного характера: способность к оценке и самооценке, творческий подход к образовательному процессу, ценностное отношение в самообучению, желание и умение постоянно учиться, гибкость критического мышления и др.).

Оценочно-рефлексивный компонент готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения предполагает интеграцию рефлексивных способностей личности и умения оценки инновационных средств контроля качества образования в рамках электронного обучения. Стержнем деятельности преподавателя при внедрении средств электронного обучения является инновационная деятельность: принятие новаций, выбор средств электронного обучения, при этом необходима готовность к принятию инновационного решения, возможность оценки и коррекции вырабатываемых решений. Высшей школе необходим преподаватель-новатор, отличающийся способностью к творческой деятельности, педагогическим инновациям, способный к развитию своих профессиональных знаний, умений; готовый к инновациям в организации учебного процесса, умеющий провести анализ

Таблица 2

Готовность преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности

Ценностно-мотивационный компонент
1. Интерес к литературе об электронном обучении
2. Интерес к средствам электронного обучения
3. Потребность в изучении средств электронного обучения
4. Убеждение, что средства электронного обучения являются оптимальным методом современного обучения
5. Потребность в применении средств электронного обучения при реализации учебных курсов
Когнитивный компонент
1. Знание методических основ электронного обучения
2. Знание требований к структуре и дидактическому содержанию электронных учебных курсов
3. Знание функций средств электронного обучения
4. Знание методических основ проектирования электронных курсов
5. Знание способов повышения своей компетентности в области электронного обучения
Методико-операциональный компонент
1. Умение применять инновационные методы и технологии электронного обучения
2. Умение адаптировать дидактический материал учебного курса к требованиям электронного обучения
3. Умение проектировать электронные учебные курсы с учетом дидактических требований к структуре и содержанию
4. Умение применять и адаптировать инновационные методы и технологии электронного обучения на основе технологического обоснования их выбора
5. Умение применять основные методики электронного обучения в профессиональной деятельности
Оценочно-рефлексивный компонент
1. Способность оценивать результаты обучения студентов с помощью средств электронного обучения
2. Способность оценивать эффективность применения средств электронного обучения
3. Способность к анализу качества электронного учебного курса
4. Способность к самооценке качество своей педагогической деятельности, реализуемой с помощью средств электронного обучения
5. Способность к самопроектированию маршрута формирования готовности к применению средств электронного обучения

Значимость ценностно-мотивационного компонента в структуре готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения

повышения эффективности его социальной и педагогической деятельности, а также необходимым условием стимуляции его интеллектуальной активности является расширение границ его художественно-эстетической культуры. В ракурсе творческого характера профессиональной педагогической деятельности художественно-эстетическая культура педагога является основной в выборе наиболее продуктивных путей решения целого ряда педагогических задач. Эта идея заложена во ФГОС в требовании к формированию художественно-эстетической компетенции учителя в структуре высшего профессионального образования.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – доказать, что художественно-эстетическая культура педагога и ее развитие в системе дополнительного образования является необходимым и возможным условием эффективной реализации всех компонентов педагогического процесса: обучении, воспитании и самообразования.

Изложение основного материала статьи. Художественно-эстетическая культура как явление рассматривается учеными в широком и узком смысле. В широком смысле как общественное образование, в узком смысле – как часть культуры личности. Художественно-эстетическая культура тесно связана с общей культурой человека, его потребностями, развитием личности, ведущими ценностями его жизни. Само по себе «культура» – понятие многогранное. Английский этнограф Э. Тейлор писал: «Культура... это некоторое сложное целое, которое включает в себя знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи и другие способности и привычки, приобретаемые и достигаемые человеком как членом общества» [15]. Ю. Лотман отмечал, что «культура - это духовное образование» [9]. Бахтин видел культуру «как диалог» [2]. Однако, исходя из современной ситуации развития общества и образования, целесообразно рассматривать культуру как мировоззрение. Культура как мировоззрение представляется как система взглядов, ключевым аспектом которой становится ее художественная и эстетическая составляющая.

Художественная культура – одна из сфер культуры, решающая задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия в художественных образах и различных аспектов обеспечения этой деятельности. Структурно художественная культура включает в себя:

- собственно художественное творчество (как индивидуальное, так и групповое) и его организационную инфраструктуру (творческие ассоциации и организации по размещению заказов и реализации художественной продукции);
- художественное образование и повышение квалификации в сфере художественной и творческой деятельности;
- художественную критику и научное искусствознание;
- эстетическое просвещение - просветительскую и воспитательную деятельность, основанную на принципах гармонии и эстетики бытия, ориентирование на терминальные ценности Красоты, Творчества и нравственные ценности, имеющие содержанием создание, сохранение, интерпретацию и динамическое изменение художественных образов, принципы сохранения художественного наследия, а также принципы государственной политики в данной области.

В свою очередь, эстетическая культура, по трактовке С.М. Вишняковой, представляет собой определенный уровень развития вкуса, представляющего

собой сочетание чувств, знаний и действий по удовлетворению своего интереса [14]. Критериями выступают красота и безобразие, величие и низменность, драматизм и трагизм, изящество и элегантность. А. А. Радугин считает, что сформированность эстетической культуры на оптимальном уровне, позволяет человеку адекватно ориентироваться в системе эстетических ценностей модернизированного общества и определяет мотивацию ее эстетической позиции [19].

Современные исследователи, разрабатывающие многочисленные аспекты данной проблемы (А.М. Новиков, Т.Д. Суслова, О.В. Суходольская-Кулешова, Т.В. Челышева, А.Р. Асаева, О. Ш. Боймирзаева) единогласно отмечают высокую роль, которую играет художественная культура в формировании личности и как она сочетается эстетической культурой.

Таким образом, художественно-эстетическая культура личности представляет собой мировоззренческий конструкт, в который входит иерархия художественных ценностей на основании нравственных систем и установок, художественно-эстетическое отношение к действительности и самому себе, а также знания и умения в общении и взаимодействии с культурой общества и культурой других личностей.

Как раз именно с уровнем эстетического развития личности, ее способностью откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связывают прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности, самые результативные проявления творческой энергии и инициативы людей, наглядно представленные в разнообразных достижениях мировой культуры [3].

В. П. Демин отмечал, что «истинное художественное творчество всегда педагогично» [5]. Именно поэтому, важно отметить, что для формирования гармонично и всесторонне развитого педагога необходимо сочетать в образовательном процессе как художественные образы, так и эстетические ценности, включая их в содержание и технологии творчества. Субъект учения и предмет педагогической деятельности практически не имеет латентных периодов, находится в процессе неуклонного преобразования, развития – соответственно учителю приходится постоянно творчески адаптировать свои методы воспитания и обучения под индивидуальные особенности и миссию своего ученика, воспитанника [17]. В этом ключе, художественно-эстетическая культура учителя также должна постоянно развиваться, адаптируя педагогический процесс к окружающей его действительности, быть ей созвучна.

В свою очередь, учитель осуществляет процесс воспитания с целью формирования внутренних качеств личности ученика, его мировоззрения, нравственных ценностей, мотивационной сферы, профессиональной ориентации, а также гражданской позиции. Для осуществления такого вида деятельности необходима образная система художественно-эстетической культуры, так как именно она позволяет дополнить деятельность учителя наглядными образами, наиболее точно отражающими те или иные убеждения. Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. С этой точки зрения, именно потенциал театральной педагогики может найти применения во всех видах деятельности профессионального педагога.

Спецификой методической деятельности преподавателя вуза, участвующего в реализации открытого образования в условиях информационно-образовательной среды, является применение средств электронного обучения (табл. 1).

Таблица 1

Специфика методической деятельности преподавателя вуза с внедрением средств электронного обучения

Открытое образование - применение средств электронного обучения		
Виды методической деятельности преподавателя вуза		
Учебно-методическая деятельность	**Научно-методическая деятельность**	**Организационно-методическая деятельность**
Новые средства обучения	Новые методики, технологии и принципы электронного обучения	Новая форма обучения
Готовность преподавателя к применению средств электронного обучения		

При разработке модели готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения мы базировались на принципе идентификации [10], позволившем соотнести виды методической деятельности с его квалификационными знаниями, умениями и способностями, необходимыми для внедрения средств электронного обучения в информационно-образовательную среду вуза, что обеспечивает возможность определения структуры готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в виде компонентов: ценностно-мотивационный компонент, когнитивный компонент, методико-операциональный компонент, оценочно-рефлексивный компонент (табл. 2).

Формулировка цели статьи. Нами предпринята попытка разработать модель готовности преподавателей вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа педагогической литературы, посвященной формированию готовности преподавателей вузов к профессиональной деятельности в условиях интегрированной информационно-образовательной среды образовательной организации (М.В. Лапенок, Н.Ю. Куликова, Т.В. Седова, В.А. Меркулов, З.З. Оразалина и др.), установлено, что тематика информационной компетентности специалистов и их готовности к выполнению профессиональной деятельности в условиях реализации электронного обучения рассматривается в педагогических исследованиях с различных сторон [7]. При этом к формированию результативных характеристик ученые применяют принципы методологических подходов: компетентностного, личностно-ориентированного, системного, деятельностного и др. Тем не менее, современная система повышения квалификации преподавателей вузов не в полной мере отвечает требованиям, предъявляемым к преподавателям, реализующим профессиональную деятельность в условиях интегрированной информационно-образовательной среды вуза. Так, например, в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования специальных образом обозначена квалификация специалистов (преподавателей), использующих электронную информационно-образовательную среду; обеспечивающих фиксацию хода образовательного процесса, проведение видов занятий с помощью средств электронного обучения и оценку результатов обучения; осуществляющих взаимодействие между участниками образовательного процесса с помощью информационно-коммуникативных технологий. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программа высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367) также предполагает регулярное повышение квалификации преподавателя вуза в области электронных образовательных технологий.

На основе анализа исследований приходим к выводу, решающим фактором обеспечения любых перестроек учебного процесса и эффективного достижения любой цели обучения выступает методическая деятельность преподавателя вуза [8]. Обобщенной характеристикой функциональной направленности педагогического труда преподавателя вуза является вид деятельности. Специфика методической деятельности преподавателя вуза заключается в сочетании нескольких ее видов: учебно-методическая, научно-методическая, организационно-методическая.

При реализации электронного обучения с помощью его инструментария в арсенале дидактических средств преподавателя вуза должны появиться средства электронного обучения, что требует от преподавателя освоения и применения новых дидактических приемов с целью реализации в своей преподавательской деятельности информационно-технологических платформ электронного обучения [9]. Необходима модернизация методического сопровождения и обеспечения образовательного процесса с учетом нормативных и операциональных требований электронного обучения, организации сетевого обучения.

Так, например, педагог-предметник имеет возможность использовать инструментарий театральной педагогики для повышения мотивации к познанию научно обоснованного учебного материала, для достижения взаимопонимания с учениками, для включения их в предметное творчество, для раскрытия их исследовательского потенциала, для повышения яркости и наглядности примеров и иллюстраций, в том числе и в качестве личностного примера. Педагог системы дополнительного образования сможет расширить границы содержания и формы своей деятельности, используя выразительные средства театральной педагогики для привлечения школьников в творческие кружки и секции, для сохранения контингента и усиления имиджевых характеристик своей личности для реализации технологии личностного примера и расширения, и укрепления ценностной опоры учащихся. Классный руководитель, который интегрирует, а чаще дифференцирует цели, содержание, технологии и критерии оценки результатов деятельности обучения и воспитания, должен сочетать в себе не только высокие нравственными ценности и профессиональное образование, но и иметь в арсенале результативные способы педагогического общения и взаимодействия с субъектами этой деятельности, чему реализация принципов театральной педагогики способствуют.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что формирование художественно-эстетической культуры личности педагога позволит решать целый спектр педагогических задач, воспитательных, обучающих и самообразовательных. Следовательно, необходимо проводить отбор выразительных средств, как для решения целого комплекса профессиональных педагогических задач, так и каждой в отдельности.

Этому может способствовать система дополнительного образования, в которую входит система профессионального образования, профессионального и личностного самообразования, а также система дополнительного образования обучающихся, в которую педагог включен в роли учителя, наставника. И, если формирование культуры педагога в двух первых подсистемах дополнительного образования хорошо изучены, то потенциал дополнительного образования, ориентированного на дошкольников и школьников в отношении формирования художественно-эстетической культуры учителя изучен недостаточно. Этому посвящено исследование авторов данной статьи.

Система дополнительного образования – это уникальная и конкурентоспособная социальная практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества. Критериями ее эффективности можно считать следующие: свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим изменениям.

Результатами реализации программ дополнительного образования можно считать:

- Повышение эффективности самообразования на основе образов и образцов культуры и литературы;
- Расширение ценностной опоры воспитательной деятельности педагога;

• Обучение за счет его высокой нравственной позиции, профессиональных знаний и художественно-эстетической культуры.

С этих позиций художественно-эстетическое образование должно рассматриваться как имманентно присущее, так как именно оно является одним из наиболее важных критериев эффективной педагогической деятельности.

Литература:

1. Асаева А.Р. Художественная культура искусство как основа эстетического воспитания личности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4

2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975.– 502 с.

3. Боймирзаева О. Ш. Развитие художественно-эстетической культуры студента в системе высшего педагогического образования // Молодой ученый. — 2016. — №6. — С. 741-744.

4. Борев Ю. Б. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.

5. Демин В.П. Свет учения искусству. – М: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 376 с.

6. Каган М.С. Философия искусства. СПб., 1996. – 230 с.

7. Кондрашева Ю. В., Прудских Э. В. Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 52-54.

8. Культурология: Учебное пособие / Составитель и ответств. редактор А.А. Радугин. — М.: Центр, 2001. — 304 с.

9. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб.: Искусство-СПб, 1994. – 399 с.

10. Петрова Г.А. Эстетическое воспитание студентов // Педагогика высшей школы. – Казань, 1995. – 326 с.

11. Сластенин В.А. Педагогика. М., 1997.

12. Суслова Т. Д. Ориентация образовательного пространства на разностороннюю подготовку учителя школы // Гаудеамус. 2004. №6.

13. Суслова Т.Д. Художественно-эстетическая культура // Программа педагогических вузов и педагогических колледжей. М., 2001.

14. Суходольская-Кулешова О.В. Формирование эстетической культуры будущего учителя // Педагогика. 2003. № 5. – С. 94-96.

15. Тейлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1989. – 447 с.

16. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1974. - с. 287

17. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

18. Челышева Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты: Монография. М.: АПК и ПРО, 2001. – 424 с.

19. Эстетика: Учебное пособие для вузов./под. Ред. А.А. Радугина. –М.: Центр, 2000. – 240 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Дмитриев Денис Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара)

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ПРИМЕНЕНИЮ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения средств электронного обучения преподавателями вуза в профессиональной деятельности, приводится модель готовности преподавателей вуза к применению средств электронного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, средства электронного обучения, готовность к применению средств электронного обучения.

Annotation. This article is about the use of e-learning tools in the high school teachers professional activity, the readiness model of high school teachers e-learning tools use is described in the article.

Keywords: e-learning, e-learning tools, the readiness model of high school teachers e-learning tools use.

Введение. Модернизация высшего образования в настоящее время является приоритетным направлением развития общества. Изменения высшего образования касаются различных аспектов: разработка и внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов, нормативно-правовой базы всех уровней образования; интеграция инновационных технологий и процессов; внедрение критериальной базы оценки эффективности образовательной деятельности образовательных организации [1]. Одним из важных направлений становится тенденция информатизации образования и создание интегрированной информационно-образовательной среды, которые обусловили обращение внимания исследователей на образовательную деятельность с позиции информационно-коммуникативных технологий и актуализацию электронного обучения (E-learning) [2]. Электронное обучение стало средством реализации нового типа образования, называемого открытым образованием [3]. При этом базовым инструментарием реализации электронного обучения становятся средства электронного обучения, полностью соответствующим интеграции инновационных технологий в образовательный процесс [4].

Подобная логика требует адаптации личностных качеств преподавателя, являющегося основным пользователем средств электронного обучения при реализации образовательного процесса. Преподаватель становится не просто пользователем средств, но и выполняет функции администратора [5], которые позволяют учесть авторский подход к реализации образовательных дисциплин, наполнить их дополнительным функционалом [6], ориентированным на адаптацию обучающихся к работе со средствами, учесть личностные особенности преподавателя.

развитом языке способы отражения действительности предрешены наличием и возможностями средств – лексико-семантических, стилистических, синонимических, словообразовательных и т.д. – и их внутренними отношениями» [9, с. 47].

Как справедливо отмечает В.В. Марковкин, «понятийная содержательная сторона лексики может быть систематизирована по подобию систематизации предметов, событий, процессов реального мира» [8, с. 18]. Основанием для выделения понятийных полей служит методологическое, мировоззренческое положение языкознания о функциональности языка, положение о том, что главными функциями языка являются познание и общение. По мере того как человек познает объективный мир, происходит и освоение им языковой картины мира.

Выводы. Понятийная картина мира, знание о мире формируются у человека в ходе всего процесса воспитания и обучения. Для каждого класса это знание специфично, соответствует уровню осмысления того, что в данное время окружает ребенка. Таким образом, педагогически целесообразным, психологически мотивированным и методически совершенно необходимым представляется осуществляемое, наряду с систематической работой по обогащению лексического запаса школьников, активно и целенаправленно формируется у него целостная картина мира.

Литература:

1. Баранов М.Т. Научно методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка: Дис. ... докт .пед. наук. М., 1985.
2. Бунаков Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников // Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН, РСФСР, 1953.
3. Выготский Л.С. Память и его развитие в детском возрасте //Собр. соч. Т. 2. 2000.
4. Добромыслов Н.А. К вопросу о языке рабочего подростка // Собр. соч. Т.2. 1999.
5. Джиоева Г.Х.Психолого-педагогические аспекты обогащения словарного запаса учащихся на уроках родного языка /Педагогический процесс: проблемы и перспективы. Выпуск VI. Москва-ПРЕСС, 2005, с. 86-92.
6. Джиоева Г.Х. Словарно-фразеологическая работа на уроках осетинской литературы.Орджоникидзе:Ир, 1990.
7. Зеленский Д.Н. Развивающее обучение и приемы умственной деятельности // Русский язык в школе. 1978. № 5.
8. Морковкин В.В. Идеографические словари. М.: МГУ, 1977.
9. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи // Высшая школа М. 2002.
10. Покровский А.А. Избранные работы по языкознанию. Переизд. М.: Юрайт, 2012.

Педагогика

377.018.48

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики Быстрицкая Елена Витальевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
аспирант Петин Данил Эдуардович
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОЛНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, возникающие при формировании образовательных маршрутов спортивных тренеров в системе дополнительного профессионального образования. Показано, что организации профессиональных тренингов в дополнительном профессиональном образовании является одной из эффективных технологий реализации образовательных маршрутов спортивных тренеров в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, система непрерывного образования спортивных тренеров, профессиональная педагогическая компетентность, образовательный тренинг.

Annotation. In the article the problems arising at formation of the athletic trainers in the system of additional professional education. It is shown that the organization of professional trainings for additional professional education vyalyatsya one of the effective technologies for the implementation of educational routes sports coaches.

Keywords: additional professional education, continuing education athletic trainers, and professional pedagogical competence, training.

Введение. Многие авторы в настоящее время в качестве важного направления развития образовательного процесса в вузах указывают значительное повышение удельного веса дополнительного профессионального и самообразования обучающихся. Эта тенденция возникла одновременно в практике и теории в связи с тем, что в нашей стране и за рубежом социальная вариативность резко повысилась, и обострились проблемы связанные с адресной подготовкой профессионалов для работы в изменяющихся условиях. Решение этих проблем связанно с построением непрерывного профессионального образования, которое дает возможность специалисту неуклонно повышать свою конкурентоспособность. Таким образом профессионалы в том числе и спортивным тренерам необходимо найти новые экономные повремени, богатые по информации и личностно значимые способы повышения профессиональной квалификации. Таким потенциалом обладает индивидуальный образовательный маршрут, построенный на основе интерактивных образовательных технологий среди которых тренинг занимает заметное место.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является: доказать, что повышение квалификации тренеров в системе дополнительного профессионального образования необходимо осуществлять на основе построения и применения индивидуальных образовательных маршрутов с использованием интерактивных технологий в частности тренинга.

Изложение основного материала статьи. Так дополнительное профессиональное образование стало представлять собой не самостоятельную образовательную систему, а подсистему системы непрерывного профессионального образования. В связи с этим А.А. Татарникова в своей работе «Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования». Привела следующие обоснования необходимости создания непрерывной системы профессионального образования с включением дополнительного образования в качестве полноправного компонента. К таким обоснованиям она отнесла:

– научно-технический и социальный прогресс, повысивший престиж общего и профессионального образования;

– быстрый рост научной информации и столь же быстрое ее старение, вследствие чего невозможно давать людям знания только в начале жизни и на всю дальнейшую жизнь;

– непрерывное изменение технологии и экономики производства, переход к постиндустриальному этапу развития общества, требующие постоянного повышения профессиональной квалификации рабочих и специалистов;

– рост продолжительности жизни людей и увеличение доли лиц пожилого возраста в составе трудящихся;

– распространение средств массовых коммуникаций, что облегчило возможность получения людьми информации и др.;

– признание возрастающей роли человека в процессе производства, связанное с изменением характера трудовой деятельности, требующее творческого, активного отношения к выполняемой работе;

– осознание обществом инструментальной ценности человека, тенденции к предоставлению человеку во все периоды его жизни возможности для саморазвития (9).

Непрерывное профессиональное образование является научно обоснованной системой, в основании которой находятся современные теоретико-методологические подходы, среди которых наиболее важными являются:

-Субъектный подход основан на положениях С.Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться.

-Деятельностный подход определяет взаимодействие субъектов обучения и составляет методологическую установку теории обучения. Различные аспекты деятельностного подхода разработаны в исследованиях психологов и педагогов.

-Методологический подход (Г.П. Щедровицкий) базируется на идеях Г. Гегеля и К. Маркса, где деятельность есть субстанция сама по себе, которая захватывает индивидов и тем самым воспроизводится.

-Психологический подход индивидуализирует учебный процесс, выстраивая его на основе личностных качеств и особенностей обучающегося. Методологический – включает индивидуальность обучающегося в процесс

Процесс обогащения словарного запаса учащихся включает в себя семантизацию незнакомых слов и их актуализацию, т.е. обучение употреблению этих слов в речи. «Семантизация слова опирается на богатство восприятий и представлений учащихся, за которыми скрываются знания о мире, одинаковую соотнесенность слова и реалии у пользующихся языком, на осознание обобщенности значения слова (оно обозначает не единичный предмет, а ряд похожих или аналогичных предметов, признаков, действий)» [1].

«Известно, что познанный человеком мир в его голове отражается в двух формах: в виде образов и предметов, явлений, признаков, действий. Как результат чувственно-наглядного мышления, как результат абстрактно-обобщенного мышления» [3].

Неумение детей отличать слова и реалии замедляет понимание ими функций слов, лексикологических понятий, в целом отрицательно сказывается на обогащение их словарного запаса. М.Т. Барановым была разработана специальная методика разграничения детьми предмета и называющего его слова. В ней представлены следующие виды упражнений: 1) назвать изображенные на рисунках предметы, прочитать слова, называющие эти предметы; 2) нарисовать предметы по содержанию загадки, подписать рисунки; 3) вместо рисунков, предметов записать слова, обозначающие эти предметы; 4) одним словом назвать разные предметы и т.д. [1, с. 268]. Аналогичные упражнения разработаны М.Т. Барановым и для разграничения действий и слов, называющих их. Подобные задания не только учат детей различать слово и реалию, они становятся базой для изучения учащимися 5 класса лексикологических понятий.

Лексическая система языка отличается многомерностью и многообразием смысловых связей ее единиц. Впервые на это обратили внимание Н.В. Крушевский и М.М. Покровский. В одной из своих работ М.М. Покровский выразил мысль о том, что слова связаны между собой по смыслу: «Слова, их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются независимо от нашего сознания в различные группы слов. Причем основанием для группировки служат сходство или прямая противоположность по основному значению». Далее в этой работе он отмечает, что слова сходные или противоположные по значению ассоциируются друг с другом. Приведенные А.А. Покровским положения о слове подтверждаются психологическими наблюдениями, из которых следуют выводы: «слова в языке ассоциированы между собой, так как соответствующие им представления ассоциированы в нашем сознании». Покровский эти ассоциации называл «сферами представлений». Под «сферами представлений» он подразумевает «известные стороны нашего быта или группу однородных явлений внешнего или духовного мира» [10, с. 29]. Так как, по мнению этого ученого, предметы, соотнесенные между собой в реальной действительности, доходят до сознания уже ассоциированными, для их объединения «фантазия может не делать усилий». И изучать нужно не отдельные слова, а группы слов, принадлежащих одной и той же сфере представлений [10, с. 45].

Уже в середине XX века известный русский лексиколог С.И. Ожегов писал: «Жизнь лексики, по сравнению с другими ярусами языка, ярко двупланна. С одной стороны, ее основное назначение как первоэлемента общения – отражение действительности, т.е. всего многообразного мира отношений, в которых живет общество. С другой стороны, в достаточно

при занятиях по необходимости, из-под палки» [4, 129]. О вреде принуждения и о пользе развития интереса к учебному предмету писал К.Д. Ушинский. Он отмечал, что учение, лишенное всякого интереса и взятое силою принуждения, убивает в ученике охоту к учению. Н.Ф. Бунаков поддерживал и развивал мысль об интересе как движущей силе учения. В своей работе «Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на ученика» он писал: «Если с первого раза школьное дело детям представляется, во-первых, серьезным, во-вторых, интересным, занимательным, если учитель затем сумеет как можно чаще повторять такое впечатление - в душе маленького ученика накопится масса таких следов, которые в результате дадут представление об учении как о деле важном и занимательном в одно и то же время [2, с. 245].

Известный ученый-методист М.Т. Баранов под интересом в методическом плане понимает такое эмоциональное отношение учащихся к предмету, которое вызывает у детей желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом. «Внешне это отношение выражается, отмечает он, в пытливости, в любознательности учащихся в их внимании и активности на уроке». Наблюдая за развитием интереса учащихся к учению, он выделяет следующие этапы: 1) занимательно, потому и интересно; 2) вера в слово учителя о значимости изучаемого; 3) осознание практической потребности в знаниях по предмету (отдельных его тем и системы языковых понятий в целом) [1, с. 266].

Так, в воспитании интереса к урокам осетинского языка важно учитывать мотивы учения. Причем с возрастом они меняются, а с изменением мотивов меняется и характер отношения к предмету. Если вначале детей интересует занимательная сторона урока, то впоследствии они видят практическую пользу изучаемого материала и с охотой усваивают его. Одной из серьезных причин, мешающих активному обогащению словарного запаса учащихся, является отсутствие у детей внимания, интереса к незнакомым словам. В практике обучения осетинскому языку нередки случаи, когда дети из-за незнания значений каких-то слов не понимают смысла прочитанного или услышанного текста и это становится причиной, мешающей формированию речевых навыков учащихся. Для выяснения степени развития у учащихся 4 класса умений обнаруживать непонятные слова, определения слов, затрудняющих их, а также для выбора методов и приемов, вырабатывающих эти умения и навыки были проведены специальные наблюдения, затем и опытно-экспериментальная работа [6].

Наблюдения показали, что из 50 учащихся 4 класса только 22 ученика обнаружили в предложенных им текстах непонятные слова, 28 учеников ответили, что все слова текста понятны. Затем как первой, так и второй группе учащихся было предложено объяснить значение слов, отмеченных первой группой в качестве непонятных. Выявлено, что у большинства этих детей слабо развито умение находить в тексте непонятные слова, а также объяснять их значения. В дальнейшем в течение года с этими ребятами велась работа по развитию интереса к незнакомым словам. Она дала положительные результаты, дети стали обнаруживать незнакомые слова в текстах по осетинскому языку, записывали их в специальные словарики, думали над объяснением их значений. В качестве положительного момента необходимо отметить и то, что дети стали больше читать на своем родном языке [6].

общекультурной деятельности, запечатленной в форме общезначимых достижений и связанных с ними деятельностных процедур. (8)

Основным результатом систему дополнительного профессионального образования является необходимых компетенций и освоения трудовых действий согласно профессиональному стандарта «Педагог». Среди задач дополнительного образования педагогов как указывает Шушарина Г.С., первоочередными являются:

- обновление содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в соответствии с новыми нормативно-правовыми документами в сфере образования, психолого-педагогическими теориями, подходами в образовательной деятельности, в том числе в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями (с одаренными детьми, детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми – инвалидами);

- планирование содержания образовательного процесса в соответствии с профессиональным стандартом педагога дополнительного образования и определением индивидуального маршрута повышения квалификации;

- поддержка создания и деятельности профессиональных педагогических сообществ (ассоциаций) педагогов сферы дополнительного образования;

- формирование системы непрерывного сопровождения профессионального развития педагогических работников через развитие системы формального (это институционализированное, целенаправленное, спланированное при участии государственных организаций курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка) и неформального повышения квалификации (институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг, стажировок, семинаров-практикумов, мастер-классов). (10)

Решение указанных задач в системе профессионального образования затрудняется из-за смещения и иерархии его компонентов, так дополнительное профессиональное образование характеризуется значимости неформального и информального образования по сравнению с формальными компонентами образовательного процесса.

При этом очевидно, что государственная система дополнительного образования имеет формальный компонент в качестве ведущего и именно через технологии формального образования транслирует необходимую информацию. Именно в этом состоит основная причина снижения эффективности курсов повышения квалификации, особенно, в системе педагогического образования. Эта мысль прослеживается в работах А.В. Кислякова и А.В. Щербакова. Эти и другие авторы предлагают разрешить возникшую проблему, включая в формальный компонент дополнительного профессионального образования обращение к профессионального опыта, педагога- курсанта, анализ его личной профессиональной деятельности с применением кейс- технологии и моделирование его профессиональной деятельности. Это в полной мере относится и к педагогам по физической культуре, а так же к спортивным тренерам.

Как указала Н.В. Масягина, тренеры мотивированны к повышению квалификации в связи с тем что спортивная деятельность воспитала их в духе стремления к победе, к вершинам мастерства и так как ступенчата поэтапно они шли к своему спортивному мастерству так же постепенно и поэтапно

следует реализовывать их систему дополнительного профессионального образования. Мы склонны не соглашаться с этим автором в связи с тем, что в этом подходе не учтена вариативность обстоятельств профессиональной деятельности, когда педагог по физической культуре и спортивный тренер склонен перескакивать через предложенные для него этапов дополнительного образования или вновь возвращаться к уже пройденным.

В этом смысле автором ближе позиция Н. В. Астафьева, который в статье «Подготовка кадров, обеспечивающих организацию и проведение занятий в системе профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников органов внутренних дел» пишет о том, что неизменными должны быть только компоненты программ дополнительного образования, а их содержание и логика изучения может меняться. Он выделил следующие компоненты в структуре программ дополнительного профессионального образования:

— характеристики новой квалификации и связанных с ней видов профессиональной деятельности, трудовых функций или уровней квалификации;

— перечень новых компетенций, формирующихся в результате освоения программы (1).

Другие авторы (Т. В. Левченкова и В. С. Новицкий) в своем исследовании, посвященном определению структуры и содержания курсов повышения квалификации детских тренеров по видам спорта на примере баскетбола провели анализ эффективности различных форм дополнительного профессионального образования и выявили, что сами спортивные тренеры предпочитают краткосрочные курсы в форме семинарских занятий, где обсуждаются в основном узкие профессиональные проблемы. Интересно, что педагоги мастера при этом отдают должное теоретической подготовке, но предпочитают заниматься ее в режиме самообразования. Таким образом, актуальность формирование индивидуальных образовательных маршрутов педагогов по физической культуре и спортивных тренеров оказывается очевидной, поскольку именно индивидуальные образовательные маршруты позволяют решить вышеуказанные проблемы, ориентируюсь на уникальные способности, интересы, склонности и опят спортивных тренеров.

Система повышения квалификации спортивных тренеров сравнительно автономна и обладает структурой педагогической системы. В ее состав входят три базовых субъекта, это: педагог (тренер мастер), тренеры в составе учебной группы, спортсмены. Хотя последние непосредственно не принимают участие в тренингах и мастер классах проводимых для их наставников, однако они испытывают на себе влияние всего нового, что тренер привнес в свою деятельность после тренинга. При этом они же их спортивные достижения и личные отношения к процессу обучения являются главными маркерами позволяющими судить об эффективности проведенного тренинга для тренеров.

Далее в эту структуру входят цели смысловой компонент, то есть объективная цель курсов и личный смысл их посещения для тренера. Следующим важным компонентом является содержательно технологический компонент, который в сфере спорта неразделим, поскольку чаще всего содержанием тренинга служат технологии, методы и приемы профессиональной деятельности. Рефлексивно-аналитический компонент позволяет тренеру, находящегося в условиях профессионального тренинга проанализировать и определить не только важность полученных компетенций

языку так же, как и в обучении в целом, действуют закономерности развивающего обучения, предполагающие не только учет «актуального уровня развития учащихся, уровня сформированных и завершившихся стадий развития», но и вновь формирующихся стадий [5, с. 86-92].

Необходимо отметить, что дети овладевают родным языком еще в дошкольном возрасте. Причем период до 3 лет особенно благоприятен для обогащения их словарного запаса. Более того, дошкольный возраст, по мнению специалистов, как бы специально создан для изучения языков. Это теоретическое положение подтверждают проведенные в Америке и Германии педагогические эксперименты, согласно которым – «два года обучения ребёнка какому-то языку в дошкольном возрасте дают значительно более высокие результаты, чем семилетнее обучение этому же языку в школе» [7, с. 189].

Важнейшим условием речевого развития и мышления является активная работа памяти. Мышление ребенка раннего возраста развивается в непосредственной зависимости от памяти. Для ребенка раннего возраста мыслить – значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения, и предметом его мыслительного акта является не столько логическая структура самих понятий, сколько воспоминания и конкретность детского мышления [3, с. 303]. В начале детского развития стоит не абстрактное мышление, а определяющим моментом в начале развития является память ребенка. В младшем школьном возрасте в процессе учебно-познавательной деятельности, знакомства с окружающим миром, ученик овладевает системой языка. В этом возрасте появляются необходимые предпосылки словесного мышления, направленность умственной деятельности на то, чтобы повторить, запомнить.

«К концу детского возраста функциональные отношения памяти изменяются коренным образом в противоположную сторону: если для ребенка раннего возраста мыслить – значит вспоминать, то для подростка вспоминать – значит мыслить. Его память настолько алгоритмизирована, что запоминание сводится к установлению и нахождению логических отношений, а припоминание заключается в искании того пункта, который должен быть найден» [3, 294].

Средний школьный возраст характеризуется серьезной перестройкой учебной деятельности. По мнению психологов, этот период является началом формирования наиболее высокого ее уровня, именно тогда усиливается сознательное отношение к учению. При восприятии учебного материала, в том числе и лексического, у учащихся наблюдается активная работа памяти, мышления, воли и других психофизических механизмов. В этом возрасте формируется теоретическое мышление.

Плодотворное восприятие учащимися любого языкового материала не возможно при отсутствии такого психического процесса, как внимание. Последнее присутствует в том случае, когда изучаемый материал является доступным, отвечает их потребностям и интересам, соответствует их возрастным особенностям.

В работе по обогащению словарного запаса учащихся, как в целом в работе по родному языку, огромную роль играет развитие у детей постоянного внимания, интереса к овладению словарным составом языка. В свое время Н.А. Добромыслов в работе «К вопросу о языке рабочего подростка» писал: «Когда занимаются с охотой, то дело идет несравненно легче и успешнее, чем

Введение. В современной концепции развития личности влияние среды и влияние созревания организма не могут рассматриваться как изолированные воздействия, независимые друг от друга факторы. «Среда» как некоторое внешнее воздействие, падает на почву, подготовленную прежним развитием, и в зависимости от особенностей этой «почвы», поведение человека индивидуализируется. По выражению И.П. Павлова, «…создается такой сплав, что требуется особый анализ, чтобы в целостном поведении человека отделить влияние «среды» от влияния развития организма». В понятие «среда» входит процесс обучения. Однако не всякое обучение может быть развивающим. В истории образования и педагогической мысли давно доказано, что «сообщение знаний схоластическими методами не только не содействовать умственному развитию ребенка, но и оказывает отрицательное влияние на него. Наблюдаются случаи такого «усвоения» знаний, когда изученный материал лежит мертвым грузом и не может существенным образом влиять на умственное развитие ребенка. Поэтому можно сказать, что хотя умственное развитие тесно связано с усвоением знаний, оно не сводится к нему» [6, с. 59].

Изложение основного материала статьи. Теория развивающего обучения, занимающая ключевые позиции в воспитании современного человека, берет свое начало в работах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и др. Это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Согласно этой теории обучение – ведущая движущая сила психического развития ребенка, становления у него новых качеств мышления, внимания, памяти и других способностей. Продвижение в развитии становится результатом глубокого и прочного усвоения знаний, умений и навыков. Работа с опорой на зону ближайшего развития ребенка помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Зона ближайшего развития – это область знаний, умений и навыков, еще не активизированных, еще не усвоенных ребенком без помощи или руководства взрослого, не являющейся его внутренним достоянием, его способностью.

Основной задачей развивающего обучения является организация учебной деятельности, которая направлена на формирование познавательной самостоятельности ребенка, на развитие и формирование способностей, активной жизненной позиции.

В формировании человеческой психики, становлении разумного культурного человека огромное значение имеет общение. Язык является орудием, средством познания окружающего мира. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек реализует все свои высшие познавательные способности и качества. Основой любого языка является его лексическая система. Овладевая лексическими единицами родного языка, дети овладевают системой понятий, свойственной данному языку. Это дает возможность расширению их знаний о мире, развитию их мышления, речевой деятельности на изучаемом языке.

Обучая лексике родного языка, учитель должен знать, что каждый возрастной период, в силу своих особенностей, является наиболее благоприятным для формирования и развития определенных, в том числе лексических, умений и навыков, которые становятся базой для развития в другом возрастном этапе, для формирования других умений и навыков. Другими словами, в обогащении словарного запаса учащихся по родному

для его дальнейших работы, но и свои сильные и слабые стороны как субъекта профессиональной деятельности.

Главной проблемой, которая привела их на эти курсы, тренеры указывают необходимость обретения нового профессионального статуса, например, аттестация на квалификационную категорию. Педагоги курсов видят главное назначение своей работы в том, чтобы тренерская деятельность соответствовала реалиям нового времени, в инновационной подготовке курсантов. Таким образом, целевая основа курсов является различной у педагогов и слушателей.

Система дополнительного профессионального образования должна быть маневренной и научить тренера учитывать индивидуальные особенности каждого спортсмена. Для тренеров и педагогов разработаны различные программы переподготовки. Одним из прогрессирующих видом является тренинг.

«Тренинг– краткий курс обучения, состоящий из методической части и практической для отработки навыков, работы со спортсменами».(11) Таким образом, тренинг – это, прежде всего, получение тренерами непосредственного опыта профессиональной деятельности в определенных ситуациях, означенных в содержании учебного материала курсов повышения квалификации.

Сочетание различных функций тренинга и вариативного образовательного маршрута предусматривает поэтапную трансформацию всего учебного процесса, его структуры, формы и метода обучения в процесс самообразования педагога. От реальной жизненной ситуации он отличается только тем, что специально отобран и организован, поэтому качественней осмысливается и запоминается.

Тренинговым методам нередко предшествует применение метода проб. В повседневной деятельности тренеры, обучаясь методом проб и ошибок, тратит значительно больше времени на получение положительного результата, чем в специально организованном образовательном процессе. Тем не менее, достижение понимания, что дополнительное образование в данный момент для тренера необходимо, может достигаться именно тогда, когда в работе тренера наблюдается больше промахов и ошибок - того, что является содержанием деятельности курсантов в хорошо организованном тренинге.

В современной образовательной системе тренинги давно завоевали лидирующие позиции, так как доказана их эффективность в отношении решения базовых задач профессиональной деятельности. Чтобы сконструировать и реализовать на практике процесс, освоенный в ходе тренинга, необходима не только знаниевая подготовка, но и способность, готовность и яркий индивидуальный стиль работы тренера.

Педагогу дополнительного профессионального образования, реализующему свою деятельность по отношению к спортивным тренерам, необходимо обладать знанием специфик профессиональной деятельности курсантов, включая достижения и воспитанников-спортсменов. Его профессионализм заключается в наличии дополнительных видов компетенции. Среди которых:

Техническая - умение перенести цель, поставленную перед тренером в систему конкретных учебных задач, подобрать отвечающие им упражнения, применить их на практике;

Межличностная коммуникативная - развитые навыки, вербальные и невербальные, восприимчивость к групповым процессам и умение их анализировать;

Контекстуальная - тренер должен осознавать, где и кого он тренирует не в меньшей степени, чем обладать знаниями самого предмета;

Адаптивная - способность предугадать изменения в тренировочном процессе, приспосабливать их к условиям в тренерской практике;

Концептуальная - обладание базовыми знаниями, на которых выстроена тренерская практика;

Интегративная - тренеру необходимо находиться в состоянии выдачи профессиональной оценки, размышлять логически, решать любые возникающие проблемы таким образом, как принято их решать в педагогической практике;

Необходимо помнить, что полученные в ходе тренингов знания довольно быстро забываются. Если точнее, то тренеры просто перестают ими пользоваться, хотя и помнят, чему их обучали. Таким образом, задачей педагога дополнительного образования является создание у курсантов пролонгированной мотивации и готовности к применению полученных знаний.

Спецификой подготовки тренеров в системе дополнительного профессионального образования является необходимость учета им той стадии спортивной деятельности, которую в данный момент осуществляет тренер (тренировочный процесс, предсоревновательный период, соревновательная деятельность). Эта ситуация объяснима не только с позиции настоящего момента, но и с позиции истории профессиональной подготовки тренера.

Выводы. Тренер – это чаще всего, спортсмен который, прошел весь тот путь в спорте, который под его руководством осуществляют его воспитанники. В смысле профессионального образования зачастую спортивные достижения тренера для работодателя являются важнее его научно организованной подготовки. Многие тренеры, особенно бывшие выдающиеся спортсмены прошли всего лишь ускоренную подготовку и являются специалистами узкого профиля. Этот дисбаланс призваны ликвидировать индивидуальные образовательные маршруты дополнительного профессионального образования с применением интерактивных и творческих методов обучения, таких, как тренинги. Следствием этого является более детальный, ясный, мотивированный запрос к системе дополнительного профессионального образования и одновременно с этим осуществляется вытеснение с рынка различных мастер классов, дающих гарантию в кратчайший срок разрешить любые проблемы и обучить кого угодно. Тренеры с запасом профессиональной прочности и отчетливо видящие цель будут главными в освоении индивидуальных образовательных маршрутов в структуре дополнительного профессионального образования, понимая, что это повышает их квалификацию и конкурентоспособность. Тренинг как интерактивный метод, иллюстрирующий образовательные события и события профессиональной деятельности спортивного тренера, способствующий профессиональной коммуникации между тренером и спортсменом, а так же дающий возможность актуализировать и проявить свою индивидуальность может быть эффективна применен в системе дополнительного профессионального образования спортивных тренеров.

Качества дошкольника как субъекта подразумевают:

– интерес к миру и культуре;

– избирательное отношение к социокультурным объектам и разным видам деятельности;

– инициативность и желание заниматься той или иной деятельностью;

– самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности;

– творчество в интерпретации объектов культуры и создании продуктов деятельности.

Воспитание и развитие ребенка как субъекта деятельности и поведения осуществляется в процессе накопления им социокультурного опыта, который включает:

– опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре;

– опыт знаний о мире, природе, обществе, искусстве;

– опыт умений взаимодействовать с миром и культурой;

– опыт творческой деятельности или творческого включения в культуроосвоение и культуросозидание.

Литература:

1. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М., 2007.
2. Педагогика детства: Петербургская научная школа. – СПб., 2005.
3. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. – СПб., 2010.
4. Содержание знаний и умений в обучении детей дошкольного возраста. Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1984.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Джиоева Галина Хазбиевна
Северо-Осетинский государственный университет
имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫК

Аннотация. Статья посвящена исследованию основных направлений и подходов к проблеме формирования целостной картины мира у детей младшего школьного возраста на уроках родного языка (на примере осетинского языка).

Ключевые слова: педагогический процесс, обучение родному языку, обогащение словарного запаса учащихся, формирование целостной картины мира средствами родного языка.

Annotation. The article is devoted to the main directions and approaches to the problem of forming of integral picture of the world in children of primary school age on the lessons of the native language (on the example of the Ossetian language).

Keywords: pedagogical process, learning the native language, enriching vocabulary of the students, a holistic picture of the world by means of the native language.

проявления субъектности ребенка-дошкольника (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская):

1. Демонстрация собственного личностного отношения к объекту (формулирование оценки, интереса к нему);
2. Формирование на основе отношения инициатив - желания проявить активность к избранному объекту;
3. Трансформация инициативности в собственно деятельность субъекта;
4. Осуществление деятельности автономно и самостоятельно, на основании индивидуального выбора.

Таким образом, поведенческая цепочка субъекта выглядит следующим образом:

1. Эмоциональная компонента, выражающая отношение, интерес, избирательность к предмету деятельности;
2. Эмоционально-деятельностная компонента, формирующаяся на основании инициативы и инициирующая собственно деятельность;
3. Деятельностная компонента, проявляющаяся в избирательности или свободе выбора, автономности, самостоятельности, творчестве человека.

В связи с этим становится возможным определить качества, характеризующие ребенка как субъекта деятельности:

1. Ценностное отношение;
2. Интерес;
3. Избирательная направленность;
4. Инициативность;
5. Свобода выбора;
6. Самостоятельность;
7. Автономность;
8. Творчество.

Предпосылками субъектности, формирующейся в дошкольном детстве становятся:

– формирующийся в дошкольном возрасте тип отношения к миру или мотивационно-потребностная сфера ребенка.

– уникальная природа ребенка дошкольного возраста может быть охарактеризована как деятельностная.

– детская субкультура.

Исходя из вышеизложенного, определяются две группы субъектных проявлений ребенка-дошкольника:

– Эмоционально-субъектные проявления: выражаются в интересе и предпочтениях ребенка к какому-либо виду деятельности или объекту культуры; избирательность, избирательное отношение к миру, т.е. предпочтения ребенка к той или иной возможности взаимодействия с ним.

– Деятельностно-субъектные проявления: связаны с активностью и инициативностью ребенка в выборе видов деятельности; самостоятельность и творчество в выборе содержания деятельности.

Ребенок начинает самостоятельно предлагать варианты решения той или иной задачи, предпринимая первые попытки анализа и самоанализа «продуктов» самостоятельной деятельности.

Субъектные проявления дошкольника выражаются в оформляющемся отношении к миру и осуществлении деятельности, инициируемой этими отношениями.

Литература:

1. Астафьев Н. В. Подготовка кадров, обеспечивающих организацию и проведение занятий в системе профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников органов внутренних дел / Профессиональное образование в России и за рубежом 2014. № 4 С. 148-158.
2. Быстрицкая Е.В. Деятельность педагогического консультативного центра в условиях поликультурного образовательного пространства / Успехи современной науки. 2015. № 1. С. 77-82.
3. Быстрицкая Е.В. Проективный подход к построению профессионально- педагогической компетентности специалиста в области физической культуры и спорта / Теория и практика физической культуры. 2007. № 11. С. 50-55.
4. Дмитриев С.В., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Трансверсальные программы для системы образования магистрантов в сфере физической культуры. часть 1: важен не обученный специалист, а развивающийся профессионал / Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 28.
5. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. Личностно ориентированная технология формирования продуктивного действия у спортсменов / Спортивный психолог. 2013. № 1. С. 10.
6. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. Образовательные технологии - от логики взаимодействия к логике сотворчества / Мир психологии. 2011. № 2. С. 175-181.
7. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. Образовательные технологии - от логики взаимодействия к логике сотворчества / Спортивный психолог. 2011. № 2 (23). С. 72-77.
8. Каменская Ж.Н. Научные подходы к дополнительному профессиональному образованию педагогов / СПО 2010.№ 7. С 5.
9. Татарникова А.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования / Вестник Томского государственного университета. 2007.№1. С. 144.
10. Шушарина Г.С. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования детей в условиях организации дополнительного профессионального образования / Международный научный журнал «символ науки» №5/2016. С.230.
11. https://kopilkaurokov.ru/zavuchu/prochee/trieningh-sovriemiennaia-forma-orghanizatsii-mietodichieskoi-raboty-s-piedaghoghichieskimi-kadrami

Педагогика

УДК 371:351:851

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Уханов Алексей Федорович
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Грищенко Наталья Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Румянцева Наталия Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются сущностные характеристики девиантного поведения и особенности проявления различных форм девиаций у детей и подростков. Анализ научной литературы по теме исследования позволил определить основные причины возникновения различных форм девиантного поведения. В статье проанализированы теории возникновения разных форм отклоняющегося поведения у школьников, выработанные зарубежными и отечественными исследователями, показаны специфические особенности проявлений девиантного поведения у детей разного возраста (младших школьников, подростков).

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, педагогическая проблема, трудновоспитуемость, педагогическая запущенность, дезадаптация.

Annotation. This article discusses the essential characteristics of deviant behavior and characteristics of various forms of deviancy in children and adolescents. An analysis of the scientific literature on the study allowed us to determine the main causes of the various forms of deviant behavior. The paper analyzes the theory of the origin of different forms of deviant behavior in schoolchildren, developed by foreign and domestic researchers, showing the specific features of the manifestations of deviant behavior in children of different age groups (younger students, teenagers).

Keywords: deviant behavior, teenagers, pedagogical problem, behavioral problems, educational neglect, maladjustment.

Введение. Сложнейшие, труднопрогнозируемые социально-экономические и общественно-нравственные трудности современного этапа в развитии нашего общества обострили проблему воспитания и становления молодежи, так как она оказалась наиболее чувствительна к социальным и психологическим переменам. Рост подростковой преступности, суицида, алкоголизма, наркомании и т. д. сегодня становится серьезной государственной проблемой. К решению этого вопроса обращаются на разных уровнях: правовом, медицинском, психологическом, социальном. Девиантное поведение детей и подростков является также и актуальной педагогической

Исходя из представленных идей, можно пронаблюдать, как меняется сущность и обусловленность ведущих категорий психологии и педагогики, их соотношение.

Если раньше деятельность детерминировала развитие личности (Л.С. Выготский), то сегодня личность детерминирует развитие деятельности, становится началом и ядром опыта деятельности, его качественной оценки. Если раньше знания детерминировали становление субъектности ребенка (В.И. Логинова), то сегодня сам ребенок, его активность и инициативы, тип и направленность отношения, уровень самосознания определяют возможность овладения знаниями, их широту, глубину, системность и возможность их самостоятельного применения на уровне компетентности. Если раньше в организации обучения детей дошкольного возраста реализовывался репродуктивный подход (по образцу взрослого), осуществлялась трансляция воспитателем системы обобщенных представлений из разных областей, то сегодня наряду с этим необходим путь стихийного самостоятельного открытия знания ребенком при поддержке взрослого, необходимо создавать условия для разнообразной самостоятельной деятельности воспитанников. Наряду с игрой ведущим видом деятельности в дошкольном детстве признана поисковая деятельность или экспериментирование (Н.Н. Поддьяков). Особую ценность обретает процесс воспитания в детском саду, помогающее предназначение которого заключается в становлении ребенка как субъекта деятельности и поведения (И.А. Колесникова).

Воспитание дошкольника как субъекта детской деятельности и поведения должно быть организовано по-новому, нетрадиционно, например, как культурные практики (термин Н.Б. Крыловой), которые позволяют ребенку приобретать универсальные культурные способы действий (умения), универсальные компетентности, помогающие ему действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности. Культурные практики – «это разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта, складывающиеся с первых дней его жизни». Как отмечает Н.Б. Крылова, до школы культурные практики вырастают с одной стороны, на основе взаимодействия со взрослыми, а с другой, не менее важной – на основе его постоянно расширяющихся самостоятельных действий (собственных проб, поиска, выбора, манипулирования предметами и действиями, конструирования, фантазирования, наблюдения-изучения-исследования). Иными словами, культурные практики – это создание воспитателем таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно со взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путем, анализировать его и преобразовывать. «Каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать» - писал Песталоцци. Примечательно, что культурные практики для дошкольника – это также спонтанное, обыденное освоение разного опыта общения и коллективного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Только в такой практике ребенок чувствует себя субъектом, поскольку получает возможность быть самостоятельным, инициативным, активным деятелем, который ответственен за опыт своей деятельности, свои поступки.

Выводы. Исходя из анализа существующих и развивающихся подходов сегодня на кафедре дошкольной педагогики определены возможные

2. Автономия (самозаконополагание);
3. Объективная обусловленность действий (социальная и природная);
4. Целевая активность (в том числе, неадаптивная);
5. Рефлексивность.

Детско-взрослая событийная общность – такое совместное бытие взрослых и детей (бытие не рядом, а именно вместе), для которого характерны содействие, сотворчество, сопереживание, учет и принятие интересов и склонностей, особенностей каждого, его желаний, прав и обязанностей.

Предложенная общая теория развития субъективной реальности в онтогенезе раскрывает процесс развития субъективной реальности ребенка. Определяет категориальный статус возраста в психологии и педагогике с точки зрения развития субъективной реальности. Авторами предложена интегральная периодизация развития человеческой субъективности на всем жизненном пути, выделены основные ступени развития субъективной реальности в онтогенезе, выделены психолого-педагогические условия развития субъектной позиции ребенка.

Авторитетные исследователи А.В. Брушлинский, Д.И. Фельдштейн определяют детство как субъект отношений современного общества и как субъект социокультурного процесса в целом. Главным в созидании субъекта становится общезначимость, всеобщность деятельных актов, осуществляемых при развитии особых систем отношений взаимодействия индивидов, реализующих в них свою субъектную позицию и выступающих в них в качестве реальных субъектов как носителей мышления, воображения, самой проективной и созидаемой и созидающей деятельности. В этой особой, созидаемой субъектом, деятельности реализуется сознательное содержание бытия в Универсуме Культуры. Заложенная в самость человека как осознавшего себя по отношению к миру субъектность становится важным условием развития «Я-концепции» по отношению к себе, к миру, к другим, постоянно дифференцирующимися, усложняющимися феноменами «человеческого открытия» в его субъективном развитии.

Таким образом, детство своего рода феномен саморазвития общества как субъекта социальной эволюции.

Идеи саморазвития получают и более конкретное применение в практике работы современных детских садов, ориентированных на становление ребенка как субъекта деятельности. Так, ученица В.И. Логиновой, наследница петербургской научной школы педагогики детства Н.М. Крылова отмечает, что сегодня наряду с устойчивыми, системными, четкими знаниями возрастает роль «неясных» знаний для ребенка, поскольку они становятся началом проявления высокой умственной активности и творчества. Основными условиями становления субъектной позиции ребенка в познании окружающего мира на современном этапе становятся: стихийная деятельность по инициативе ребенка; поддержка воспитателем познавательной потребности детей; провоцирование гипотетических знаний; экспериментирование; самостоятельная и совместная деятельность детей и взрослого. Такой подход позволяет увидеть, как в ребенке активизируются процессы саморазвития, самовоспитания и самообразования, так у ребенка формируется компетентность и готовность к продуктивному взаимодействию с новым содержанием обучения в школе – заключает автор.

проблемой, эффективное решение которой на современном этапе позволит повысить уровень педагогической работы с будущими поколениями и, соответственно, нравственную чистоту и стабильность общества [5].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ педагогических условий эффективности коррекции девиантного поведения школьников в общеобразовательном учреждении.

Изложение основного материала статьи. Проблема девиации (или отклоняющегося поведения) является одной из центральных в современной психологии и педагогике. В отечественной науке вопросы асоциального поведения, исследовали многие ученые, это М.А. Алемаскина, Е.Н. Андреева, Е.Ф. Бойко, Е.В. Борусяк, Н.В. Дмитриева, И.В. Дубровина, Я.Л. Коломенский, А.И. Миллер, М.А. Одинцова, В.Л.Цветкова и многие другие.

Характерным признаком девиантного поведения у детей является нарастание эмоциональной напряженности. Оно проявляется выходом за нормальные пределы чувств, эмоций, переживаний. Напряженность ведет к потере чувства реальности, снижению самоконтроля, неспособности правильно оценивать свое поведение. Таким образом, девиантное поведение - это изменение реакции ребенка на неприемлемую для него ситуацию [12].

Термин «девиантное поведение» имеет несколько значений. В.В. Ковалев под девиантным поведением понимает поступки и действия человека, которые не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в обществе нормам.

Е.В. Змановская в качестве признаков девиации выделяет поведение, отклоняющееся от социальных норм, принятых в обществе, и наличие ущерба обществу или самой личности [11].

Социологическое объяснение девиантного поведения дал Э. Дюркгейм в рамках разработанной им теории аномии, под которой он понимал «состояние дезорганизации общества, в котором ценности, нормы, социальные связи или отсутствуют, или становятся неустойчивыми и противоречивыми. Все, что нарушает стабильность, приводит к неоднородности, неустойчивости социальных связей, разрушению коллективного сознания (кризис, смешение социальных групп, миграция), порождает нарушения публичного порядка, дезорганизует людей, и в итоге возникают разные виды девиаций». Э. Дюркгейм считал, что посредством девиации происходит уточнение социальных норм и правил поведения в обществе и ведет к их совершенствованию [3].

Теория аномии была усовершенствована Р. Мертоном. Он считал, что условия для девиантного поведения возникают тогда, когда в обществе определены критерии успеха и при этом существуют ограничения доступа к средствам для достижения успеха.

В первой половине XX в. в США была разработана теория культурного переноса, согласно которой девиантное поведение может передаваться в отдельных социальных группах от поколения к поколению. Попав в такую социальную группу, индивид также усвоит модель отклоняющегося поведения.

Еще одной теорией девиантного поведения является теория стигматизации, разработанная Э. Лемертом, Г. Беккером. Согласно данной теории, классификация поведения человека как девиантного представляет собой результат оценочных суждений окружающих. В 70-х г.г. XX в. была разработана теория радикальной криминологии, последователями которой

были И. Тейлор, Дж. Янг, П. Уолтон. Сгласно данной теории источником девиантного поведения является социальное неравенство в обществе. Формы и характер проявлений отклоняющегося поведения у детей, зависят от возраста, индивидуальных особенностей [11].

Причины неконструктивного поведения детей разнообразны, однако все они могут быть классифицированы в две группы. Первую группу составляют дети, имеющие органические поражения головного мозга вследствие различных причин (врожденных патологий, травм). Причинно-следственные отношения между органическим поражением головного мозга и развитием психических заболеваний выявил в 1998 г. Б.Н. Пивень. М.И. Рыбалко в 1995 г. отметил взаимосвязь между резидуальным органическим поражением головного мозга и девиантным (отклоняющимся поведением) у детей. Согласно данным его исследования, у каждого ребенка с девиантным поведением присутствовало резидуальное органическое поражение головного мозга. Девиантное поведение детей с органическим поражением головного мозга было вызвано нарушениями в когнитивной сфере. Таким образом, отечественными учеными была выявлена причинно-следственная связь между органическим поражением головного мозга, нарушением когнитивной сферы и последующим развитием у детей различных форм девиантного поведения.

Ко второй группе относятся дети, у которых девиантное поведение формируется вследствие неблагоприятного влияния на личность ребенка психосоциальных факторов.

М.В. Иванов, Г.В. Козловская указывают, что психосоциальными факторами, оказывающими влияние на развитие девиантного поведения у детей являются: 1) психическая депривация вследствие нарушения детско-родительских отношений; 2) неблагоприятное социальное окружение ребенка; 3) непонимание родителями психофизиологических потребностей ребенка (М.В. Иванов, Г.В. Козловская).

Характер проявлений девиантного поведения у школьников варьируется в соответствии с их возрастом. Так у детей младшего школьного возраста (7-10 лет) преобладающими формами отклоняющегося поведения являются нарушения дисциплины на уроках и переменах, конфликты с одноклассниками, переходящие в драки. Для таких детей характерна гипервозбудимость, неумение контролировать свои эмоции, вспыльчивость. Часто нарушения дисциплины на уроках выражаются в том, что ребенок начинает самовольно вставать, ходить по классу, перестает реагировать на замечания учителя. Здесь важно вовремя определить причину нарушения поведения и дать рекомендации родителям ребенка по их устранению [1, 2].

В подростковом возрасте меняется характер проявлений девиантного поведения, оно постепенно перерастает в преступное. Дети начинают нарушать закон. Наиболее часто встречающимися проявлениями антиобщественного поведения, характерными для учащихся 5-9 классов являются употребление алкогольной продукции, мелкие хищения из продуктовых гипермаркетов, кражи (в основном, мобильных телефонов в школе), побои. Совершение школьниками, не достигшими возраста административной (16 лет) и уголовной ответственности (16 лет, а по ряду преступлений – с 14 лет), не влечет их привлечения к административной и уголовной ответственности. Такие дети ставятся на учет в школе и в органы внутренних дел. С ними и их родителями осуществляется профилактическая работа, результатом которой в условиях

деятельности осуществляется от освоения мотивационной стороны деятельности к операционально-технической. Собственно человеческий смысл и операциональная сторона – двуплановость человеческого действия. Развитие ребенка как субъекта деятельности осуществляется от совместной к самостоятельной деятельности. Конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте. У человека нет врожденных форм поведения в среде, им присваиваются исторически выработанные формы и способы деятельности.

Таким образом, ребенок от рождения до восьми лет как субъект детской деятельности и поведения определяется (по основанию ведущей деятельности):

На первом году жизни – как субъект непосредственно-эмоционального общения;

От года до 3 лет – как субъект предметной и предметно-манипулятивной деятельности;

От 3 до 5 лет – как субъект игровой деятельности;

От 5 до 7 лет – как субъект фантазирования и творчества;

От 6-8 лет – как субъект познания и коллективного действия (коллективный субъект).

Анализ исследований второй половины двадцатого века позволяет определиться с тем, как развивается ребенок как субъект деятельности и как развивается сама деятельность ребенка в контексте его субъектности:

– потребность - личностный смысл – мотив – деятельность;

– через освоение и присвоение исторически выработанных форм и способов деятельности в процессе воспитания;

– конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности ребенка как субъекта практической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте – это закон развития субъекта;

– развитие ребенка как субъекта деятельности осуществляется от совместной к самостоятельной деятельности.

Новый век открыл новые перспективы для человека, стремительно определяя его как субъекта жизни. Еще в начале двадцатого века выдающийся отечественный психолог и философ Сергей Леонидович Рубинштейн высказывал мысль о том что «…субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживает и проявляется; он в них созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть: направлением его деятельности можно определять его самого».

Субъектности ребенка-дошкольника сегодня уделяется все больше и больше внимания. В современных исследованиях Института развития дошкольного образования РАО этой проблемой озадачены В.И. Слободчиков, Н.А. Короткова, Л.М. Кларина, Н.Б. Крылова, В.Т. Кудрявцев и др.

В теории развития субъектности в онтогенезе В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, Л.М. Клариной субъектность рассматривается как специфическая способность, развитие которой дает индивиду возможность проектировать жизненный путь, быть автором, хозяином, организатором своей судьбы.

Ступени развития субъективности человека: оживление (индивид), одушевление (субъект), персонализация (личность), индивидуализация (индивидуальность), универсализация (универсум).

Модель субъекта деятельности:

1. Идентичность (тождественность человека самому себе);

образов игровых персонажей; направленность на сверстника как партнера игровой деятельности; эмоциональное благополучие; аргументированность высказываний и оценок.

Определены индивидуальные творческие проявления детей как признак субъектной позиции: «сочинителей» характеризует направленность на создание игровых сюжетов, игра в большей степени разворачивается в речевом плане и в детском воображении. «Исполнители» склонны проявляться в реализации замыслов при создании образов игровых персонажей, используя разнообразный арсенал средств. «Режиссеры» реализуются в игровом организационном общении, помогают разрешать спорные ситуации, объединяют замыслы игроков, согласуют их.

Сегодня в качестве ведущего условия развития игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста, фактором развития субъектной позиции детей в игре О.В. Солнцева определяет педагогическое сопровождение, сущность которого заключается в следующем:

- в осуществлении регулярной диагностики опыта игровой деятельности дошкольников и учет ее результатов во взаимодействии с детьми в игре;
- в наличии игровой позиции, гибко сочетающей прямые и косвенные способы взаимодействия педагога и детей;
- в поэтапном изменении тактики педагогического сопровождения ребенка в игровой деятельности в зависимости от степени освоения ребенком опыта игровой деятельности (от позиции педагога-партнера к позиции педагога-координатора и педагога-наблюдателя);
- в отборе содержания игр на основе интересов и предпочтений современных дошкольников;
- в ориентации педагога на индивидуальные творческие проявления детей в игровой деятельности, их дальнейшее поэтапное стимулирование и развитие;
- в создании современной предметно-игровой среды (например, с использованием полифункционального игрового материала, результатов детской продуктивной деятельности).

Идеи о ребенке как субъекте деятельности развиваются в научном наследии А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперина, Л.И. Божович.

Деятельность связывает субъекта с предметами окружающей действительности. Процесс развития – это самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды – это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы. Определены ведущие типы деятельности в развитии ребенка как субъекта. Движущей силой развития ребенка как субъекта становится стремление у ребенка познать действительность и овладеть ею.

В работах этих лет можно обнаружить развитие взглядов на ребенка как субъекта, а именно - рассмотрение ребенка как субъекта деятельности происходит уже не только с точки зрения интеллектуального подхода (Ж.Пиаже, Л.С. Выготский). Появляются личностные начала в исследовании ребенка как субъекта деятельности – личностные смыслы деятельности, мотивы деятельности, строение и формирование предметного действия (ориентировочная и исполнительная часть).

Утверждение этих идей происходит в работах Д.Б. Эльконина, который утверждает ребенка как субъекта деятельности. Развитие ребенка как субъекта

общеобразовательной школы является успешное получение учащимися основного общего образования и снятие с учета в органах внутренних дел по исправлению.

Причины нарушения поведения в этом возрасте могут быть вызваны различными факторами, такими как:

1) факторы медицинского характера (заболевания нервной системы, психические заболевания);
2) отсутствием интереса к изучаемому предмету, скука, усталость;
3) влияние детского коллектива («стадный инстинкт»);
4) психологическими причинами (желанием выделиться среди сверстников, мотивами мести, с целью привлечь внимание, желанием утвердить собственную власть).

Указанные факторы могут проявляться как самостоятельно, так и в их совокупности и усугубляться недостатками семейного воспитания.

Основным условием эффективности деятельности образовательной организации по данным направлениям, является комплексный, системный подход к решению проблем девиантного поведения обучающихся, который реализуется путем привлечения к решению задач профилактической работы с обучающимися всех субъектов профилактики [6]. В школе к ним относятся: администрация школы, социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители и учителя-предметники, органы ученического самоуправления и родительская общественность. Социальными партнерами общеобразовательной школы выступают органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (органы внутренних дел, органы опеки и попечительства, образовательные организации дополнительного образования, медицинские учреждения и органы социальной защиты населения) [8].

Формами работы по профилактике асоциального поведения учащихся в условиях общеобразовательной школы являются:

-проведение индивидуальных бесед с учащимися, состоящими на внутри школьном учете и на учете в органах внутренних дел и их родителями (законными представителями);
-организация работы Совета по профилактике;
-оформление документов в органы и учреждения системы профилактики правонарушений несовершеннолетних в отношении учащихся и родителей (законных представителей).

Данные формы профилактической работы являются традиционными и во многом уже не отвечают современным условиям. Практика работы диктует необходимость разработки и внедрения новых форм профилактической работы с учащимися. Мы предлагаем профилактическую работу с ребенком разделить на этапы:

1) этап диагностики отклонений в поведении (может осуществляться классным руководителем, социальным педагогом, педагогом-психологом);
2) этап непосредственной коррекционной работы с ребенком (включает в себя мероприятия по коррекции поведения школьника);
3) этап работы с родителями (законными представителями) ребенка (на данном этапе осуществляется психолого-педагогическое консультирование родителей по вопросам воспитания и коррекции нарушений в поведении ребенка) [7].

Рассмотрим каждый из этапов профилактической работы более подробно.

Диагностика отклонений в поведении у ребенка может осуществляться посредством наблюдения за его поведением, а также помощи психологических методик. Она должна носить комплексный характер, поскольку, делать выводы на основании одного лишь наблюдения или результатов проведенной психологической диагностики было бы неправильно. На этапе диагностики, необходимо точно определить причину отклонений в поведении ребенка. Результаты проведенной диагностики обсуждаются на заседании школьного медико-психолого-педагогического консилиума и доводятся до сведения родителей (законных представителей) ребенка.

В ходе второго этапа профилактической работы, с учетом результатов диагностики, проводится коррекционная работа с ребенком. Мы полагаем, что на современном этапе необходимо переходить к разработке специальных программ коррекционной работы с детьми, включающих в себя в качестве компонентов вопросы деятельности всех специалистов, принимающих участие в работе с ребенком.

Начиная профилактическую работу с ребенком, имеющим те или иные отклонения в поведении, необходимо одновременно осуществлять работу с его родителями. Это обусловлено характером влияния семейного воспитания, стиля родительского отношения, на поведение ребенка. Работа с родителями включает в себя психолого-педагогическое консультирование по различным вопросам.

Во многих регионах в качестве новой формы профилактической работы с детьми и подростками успешно внедряются институт наставничества и социальный (родительский) патруль.

Суть института наставничества выражается в том, что приказом директора общеобразовательной школы за каждым учащимся, состоящим на учете в органах внутренних дел, закреплены наставники из числа классных руководителей или иных педагогических работников. Они готовят и реализуют профилактические мероприятия в рамках плана индивидуально-воспитательных, профилактических мероприятий с несовершеннолетним [9].

Также большую роль в решении задач профилактической работы с учащимися играет, созданный в соответствии с областным положением социальный (родительский патруль) школы, в состав которого входят представители администрации образовательной организации, социальный педагог, представители родительской общественности. Организация деятельности социального (родительского) патруля является новым перспективным направлением, повышающим эффективность работы по предупреждению асоциального поведения несовершеннолетних [10].

Выводы. Таким образом, проводимая работа по профилактике асоциального поведения обучающихся должна охватывать все направления профилактики и носить целенаправленный, системный характер.

Поэтому, необходимо создание в общеобразовательной школе системы раннего выявления (еще она этапе обучения в начальной школе) детей, склонных к девиантному поведению с целью проведения с ними профилактической работы, направленной на коррекцию их поведения и созданию условий для успешной социализации на всех дальнейших этапах обучения.

Спектр условий развития ребенка как субъекта существенно расширяется, отчетливо прослеживается роль взрослого и партнерский характер его взаимодействия с воспитанниками, создание творческой среды, изменяются приемы обучения творчеству. Конкретизируется и сам подход к пониманию ребенка как субъекта через наличие у него игровых интересов и предпочтений; индивидуальной игровой позиции – исполнитель, сочинитель, зритель хороводной игры; проявление творческой активности и инициативы в выборе средств выразительности игрового образа; самостоятельности.

Проблема целостного развития дошкольника как субъекта детской деятельности получает развитие в докторском исследовании М.В. Крулехт (1996). Исследователь рассматривает детскую трудовую деятельность как фактор целостного развития ребенка при условии освоения им позиции субъекта данной деятельности. Применив подход Б.Г. Ананьева о человеке как индивиде, личности, субъекте и индивидуальности, М.В. Крулехт пишет «возможность проявления ребенком индивидуальности базируется на освоении позиции субъекта, которая рассматривается как личностное образование, способность применять освоенный социальный опыт для постепенного вхождения в современный мир, приобщения его к культуре и социальным, духовным ценностям. Способность к самостоятельному целеполаганию и мотивации детской деятельности, умение оперировать освоенными способами ее осуществления, самостоятельно контролируя и оценивая результат, дают возможность ребенку выходить за пределы заданной ситуации и вариативно разрешать элементарные житейские проблемы, возникающие в семье и в детском саду при взаимодействии со взрослыми и сверстниками» [2, с. 117-118].

К условиям целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности М.В. Крулехт относит: диагностику реального уровня развития, учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей, склонности и интересы мальчиков и девочек; образовательную программу детского сада, ориентированную на целостное развитие ребенка; педагогическую технологию, обеспечивающую освоение ребенком субъектной позиции в детской деятельности; субъект-субъектное взаимодействие детского сада и семьи в решении задач целостного развития ребенка; готовность воспитателя к реализации образовательной программы и творческому конструированию образовательного процесса.

В этот же период исследования Т.И. Бабаевой и ее учеников определяют субъектность в логике социализации дошкольника, как личностное качество ребенка дошкольного возраста, основным показателем которого становится самостоятельность. А ведущим условием развития ребенка как субъекта детской деятельности и нравственного поведения становится общение воспитателя, изменяющийся характер его деятельности, которая обретает черты сотрудничества.

Продолжая развивать идеи В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, М.В. Крулехт в своей кандидатской диссертации О.В. Солнцева (1998) определяет особенности освоения ребенком позиции субъекта игровой деятельности на примере режиссерской игры.

Исследователем выделены основные показатели освоения ребенком субъектной позиции в режиссерской игре: оригинальность игровых замыслов; самостоятельное использование сюжетосложения; сочетание в сюжетах разнообразных реальных и фантастических событий; творчество при создании

субъекта трудовой, художественной, творческой и др. видов детской деятельности.

Рассмотрим обобщенные выводы, сделанные в кандидатском исследовании А.Г. Гогоберидзе (1992) под руководством В.И. Логиновой, которые наглядно показывают совокупность условий, влияющих на развитие ребенка как субъекта детской художественной деятельности:

1. Хороводные игры, так хорошо знакомые каждому человеку с детства, являются интегративной деятельностью, органично сочетающей в себе игру и эмоциональное поведение и общение детей, побуждающей их к индивидуальным творческим проявлениям.
2. Хороводная игра как произведение народного творчества интересна ребенку тогда, когда в нее можно вводить элементы новизны: придумывать новое движение героя, новый игровой ход, новое двигательное выражение текста.
3. Хороводная игра как произведение народного искусства, осваивается ребенком по законам художественной деятельности: восприятие художественного образа, его исполнение и сочинение (творчество), в которой главным является восприятие и интерпретация художественного образа. Необходимо помочь ребенку понять и передать характер, эмоции игровых персонажей.
4. Хороводная игра – действо коллективное. Каждый ребенок может найти в ходе ее разучивания место в соответствии со своими индивидуальными возможностями - стать зрителем этих игр, исполняя роль в кругу хоровода; исполнителем главных ролей или сочинителем игровых сюжетов, ходов. Соотношение этих игровых позиций приводит к тому, что дети все вместе начинают играть в хороводы, обсуждают игровые замыслы и сочиняют игры.
5. Воспитатель выступает для ребенка носителем хороводной игры. Художественный характер хороводов придает взаимоотношениям педагога и дошкольников черты общения театрального режиссера и актеров. Взрослому необходимо самому «видеть», понимать и чувствовать заложенный в играх образ. Его задача – найти такие подходы к ребенку, которые способствовали бы появлению у детей понимания характера художественного образа. При этом ни в коем случае нельзя ограничиваться показом детям двигательных образцов и требованием их копирования и подражания. Показ, как прием обучения, может использоваться в сочетании с совместным анализом, поиском и размышлениями о характере игрового образа воспитателя и дошкольников.
6. Для сохранения игровой сущности хороводной игры важно обеспечить активную позицию ребенка в процессе ее освоения. Партнерский стиль общения позволит детям проявлять творческое начало не под руководством воспитателя, а вместе с ним. Результатом такого взаимодействия будет появление у дошкольников мотивов творческой деятельности, потребности в самовыражении и создании продуктов творчества.
7. Ребенок станет активным участником и творцом хороводной игры, когда:
   - она будет активно практиковаться, бытовать в его жизни;
   - он умеет исполнять хоровод, играть в хороводную игру;
   - будет создана атмосфера творчества в группе;
   - ребенок будет знать жанры фольклора, его особенности.

Литература:

1. Быстрова Н.В. Проблема беспризорности несовершеннолетних в 20-е годы XX века (по материалам Нижегородской губернии) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 7 (39). С. 9.
2. Быстрова Н.В. Философия и история образования // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. №7 (62). С. 68.
3. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е. Материнство как социальный институт современного общества // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С.11.
4. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е. Материнство как социокультурный феномен // Теория и практика общественного развития. 2015. №22. С. 275-277.
5. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е., Уханов А.Ф. Реализация антропологического подхода в условиях перехода к ФГОС общего образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2 http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN216.pdf
6. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Воспитательно-профилактическая деятельность по предупреждению и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних // В сборнике: Профилактическая и коррекционная работа с детьми «группы риска»: опыт, проблемы и перспективы материалы всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 36-39.
7. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Концептуальные основы воспитательной системы общеобразовательной школы // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №6. С. 90-92
8. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Методическая работа в школе как фактор повышения качества образования // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 41-42.
9. Быстрова Н.В. Развитие советской педагогики в контексте мирового педагогического опыта // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. под общей редакцией А.И. Вострецова. 2015. С. 49-50.
10. Ваганова О.И., Быстрова Н.В. Основы общей педагогики // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2015. №7 (74). С. 62.
11. Гилинский Я. И., Афанасьев В. Г. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения. СПб.: Питер, 1993. 272 с.
12. Огородова М.В., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. – № 7 (часть 5) – С. 888-890.
13. Попова Т.В., Быстрова Н.В. Безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних в российском обществе: история и современные реалии // Вестник Мининского университета. 2014. №4 (8). С. 17.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Вакуленко Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Шадринский
государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат педагогических наук, доцент Чипинова Наталья Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Шадринский
государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена формированию толерантности студентов как средства адаптации к поликультурному образовательному пространству вуза. В статье определена сущность понятия «толерантность», раскрывается роль учебных курсов в формировании культуры межнационального общения студентов. Внедрена методика работы по формированию толерантности студентов, включающая разнообразные формы и методы.

Ключевые слова: толерантность, адаптация, поликультурное пространство, культура межнационального общения.

Annotation. This article is devoted to formation of tolerance of students as a means of adaptation to multicultural educational space of University. The article defines the essence of the concept "tolerance", the role of training courses in the formation of culture of interethnic communication of the students. Methodology of work on formation of tolerance of students, including various forms and methods.

Keywords: tolerance, adaptation, multicultural space, culture of interethnic communication.

Введение. В современных условиях в обществе накопился ряд проблем, обусловленных трудностями социального, экономического, политического и культурного развития. Прежде всего, это рост напряженности в межэтнических и межконфессиональных отношениях, между человеком и экосистемой, изменение межпоколенных связей. Все это связано с размыванием традиционных социокультурных норм и ценностей. В то же время следует отметить и положительные тенденции, набирающие силу в современной России, - это стремление народов к возрождению своих национальных культур, обращение к традициям и поиск духовно-нравственных основ жизни. В настоящее время остро встает проблема формирования личности, способной выбирать себе в качестве ориентира социально значимые нормы и ценности, такие как патриотизм, гражданственность, гуманность и т.д., обладающей социокультурным багажом и этнокультурным опытом, позволяющим ей успешно ориентироваться и самоопределяться в поликультурной среде, толерантно относиться к представителям других культур и конфессий. Интерес, проявляемый педагогами к национальным культурным традициям, не случаен. В национальных традициях заложены огромные педагогические возможности, которые могут служить эффективным средством духовного и

что такие субъектные проявления, как активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, целеустремленность, творчество, рефлексивность – это необходимые качества для развивающейся личности, которые обуславливают достижение высоких результатов в любой сфере деятельности, обеспечивают социальное благополучие и человека и общества в целом. Их развитие начинается с появления человека на свет, формируется с раннего и на протяжении всего дошкольного детства, во многом и потому, что дошкольный возраст является сензитивным для развития фундаментальных основ субъектности, ее постепенного наращивания. Дошкольный возраст – уникальный, самоценный и важнейший период становления субъектности человека и ее базовых характеристик, основной из которых становится отношение к окружающему миру.

Формулировка цели статьи. На протяжении долгой истории старейшая в стране кафедра дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена подходила и продолжает идти к пониманию и объяснению ребенка как субъекта детской деятельности, используя терминологию своего времени, признавая право ребенка на активность и инициативность, свободу и индивидуальность, самостоятельность и самодеятельность. Для этого использовалось разнообразие подходов в изучении ребенка: целостный, системный, деятельностный, системно-деятельностный, системно-структурный, деятельностно-развивающий, личностный, антропологический, субъектно-деятельностный. Попытаемся проанализировать результаты ключевых исследований, позволяющих понять ход и развитие научных идей, косвенно и напрямую связанных со становлением ребенка как субъекта детских видов деятельности.

Изложение основного материала статьи. Одним из ведущих подходов в изучении человека во второй половине двадцатого века становится системный подход. Вера Иосифовна Логинова в докторской диссертации «Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста» (1984) определяет в качестве ведущего условия становления ребенка как субъекта умственной деятельности и познания – объем и полноту исходных знаний об окружающей действительности.

Исходя из экспериментальных данных В.И. Логинова заключает, что «в программе знаний для детей детского сада должно быть оптимально отражено не только количество объектов познания, их перечень, но и содержание знаний об окружающей действительности с его качественными характеристиками и переходами. Сюда включается знание объектов как таковых; выявление, знание сторон, полнота, многосторонность охвата; выявление, познание наиболее существенных сторон, характеристик объекта; затем формирование знаний о видовой и родовой сущности объектов, их закономерных связях, видовых и родовых обобщениях; системности знаний об объектах (предметах, явлениях) окружающей действительности, проявляющейся в оперировании закономерными связями» [4, с. 8-9]. Далее, исследователь заключает, что освоение детьми определенных уровней знаний (от нулевого до четвертого) возможно в условиях организованного обучения, которое выступает ведущим средством становления ребенка как субъекта умственной деятельности и познания.

Идеи В.И. Логиновой нашли отражение в исследованиях ее учеников, которые рассматривали знания в качестве условия становления ребенка как

Педагогика

УДК 373.21

кандидат педагогических наук, доцент Деркунская Вера Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В настоящей статье осуществлен анализ одной из ведущих категорий современной педагогики «субъект», предпринята попытка проанализировать становление данной категории в педагогических и психологических исследованиях прошлого и настоящего, рассмотрены предпосылки к развитию категории «ребенок дошкольного возраста как субъект детской деятельности и поведения», анализируются исследования ведущей в стране кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, определены современные подходы к концепции воспитания ребенка как субъекта детской деятельности и поведения.

Ключевые слова: субъект, становление категории «субъект» в педагогических и психологических исследованиях, ребенок дошкольного возраста как субъект детской деятельности и поведения, параметры субъектности ребенка дошкольного возраста, качества, характеризующие ребенка как субъекта детской деятельности и поведения, субъектные проявления, группы субъектных проявлений, воспитание ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности и поведения, условия воспитания ребенка как субъекта детской деятельности и поведения.

Annotation. In this article the analysis of one of the leading categories of modern pedagogy subject, an attempt was made to analyze the formation of this category in the pedagogical and psychological studies past and present, are considered the preconditions for the development of the category of "child as a subject child's activities and behavior," examines the study of the nation's leading Department of preschool pedagogy, Herzen state pedagogical University. Herzen defined the modern approaches to the concept of raising a child as a subject child's activities and behavior.

Keywords: the subject of the formation of the category "subject" in pedagogical and psychological researches, a child of preschool age as the subject child's activities and behavior, the parameters of the subjectivity of the child of preschool age, that characterizes the child as a subject child's activities and behavior, the subjective manifestations of the group of subjective symptoms, the education of the preschool child as a subject child's activities and behaviors, the education of the child as a subject child's activities and behavior.

Введение. Одной из ведущих категорий современной педагогики становится категория «субъекта». Эта же категория активно разрабатывается и разносторонне интерпретируется в психологических науках (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Поддьяков). Интерес к ребенку как субъекту детской деятельности и поведения не случаен, очевидно,

нравственного воспитания. Российское образовательное пространство отличается полиэтничностью среды и многонациональностью состава студентов. В связи с этим важным является обращение к духовно-нравственному потенциалу разных культур, которые, несмотря на присущие им существенные отличия, имеют единую духовно-нравственную основу.

Формулировка цели статьи. Оказание содействия в формировании межкультурной толерантности и адаптации к поликультурному образовательному пространству, создание методики работы по формированию толерантности студентов, включающая разнообразные формы и методы.

Изложение основного материала статьи. Особое значение приобретает формирование межнациональной толерантности у будущих педагогов. Толерантность в педагогической деятельности может проявляться по-разному: в терпимости при работе с детьми и семьями «группы риска»; в уважении мнения субъекта социально-педагогической деятельности; в умении оценить ситуацию глазами другого; в проявлении доброжелательности; в конструктивном поведении в спорных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности, в культуре межнационального общения. В философских работах понятие «толерантность» рассматривается как терпимое отношение к чужим мнениям, поведению, вере [1]; установка сознания и принцип организации социальных отношений [5]; расширение собственного опыта и критический диалог [3]. В социологической литературе толерантность представляет собой систему ценностей в рамках структуры общественного сознания, в области функционирования определенного общественного института, в системе межгрупповых взаимодействий [4]. В психолого-педагогических работах не существует однозначного понимания термина «толерантность». Однако большинство ученых придерживаются мнения, что толерантность является ценностью, определяющей отношение человека к окружающему миру; достойной чертой характера, проявляющейся в уважительном отношении к чужому мнению, в готовности к пониманию и сотрудничеству. Рассматривая педагогический аспект понятия, мы придерживаемся позиций таких ученых, как Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук, М.И. Рожков и др., которые под толерантностью понимают реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения, выступающие в качестве основы диалога культур [2]. Таким образом, понятие «толерантность» понимается как личностно-профессиональное качество будущего педагога, определяющее эффективное взаимоотношение с людьми и включающее в себя такие ценностные характеристики профессионала, как уважение, принятие и правильное понимание многообразия форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность выступает внутренней основой, определяющей отношение человека к себе, к окружающему миру и признающим локальную этнокультуру других участников социально-педагогической деятельности.

В Шадринском государственном педагогическом университете проводится работа, направленная на формирование толерантности, межкультурной коммуникации, профилактику терроризма и экстремизма среди

молодежи, способствующих адаптации студентов к поликультурному образовательному пространству.

Учебные планы подготовки будущих педагогов предусматривают чтение таких дисциплин, как «Этнология и социальная антропология», «История религий», «История и культура Зауралья», «Конфликтология», «Межэтнические отношения и процессы в современном мире», «Культура межнационального общения», «Этнопедагогика», «Культурная антропология», «Психологические основы толерантности» и др. Разнообразны формы и методы работы по формированию толерантности студентов.

Потенциал этнопедагогики в формировании толерантности будущих педагогов в педвузе заключается в том, что она позволяет соотнести процесс обучения студентов с их реальной жизнью в этнокультурной среде, с их социокультурным опытом, обретённым в процессе инкультурации, с духовным существованием представителя конкретного этноса; этнопедагогика является основой для определения технологии формирования толерантности будущих педагогов, в бережном отношении к педагогическим традициям народа, сохранении и развитии национальных культур. Изучение курса «Этнопедагогика» обеспечивает осмысление и введение в образовательный процесс в качестве методов, средств и форм воспитания этнопедагогические ценности, народные традиции и обычаи.

Целью данного курса является постановка перед студентами проблемы особенностей национального и универсального в воспитании. Основные задачи заключаются в том, чтобы систематизировать и актуализировать имеющиеся знания по обозначенной проблеме; научить определять воспитательный потенциал национальных традиций, обычаев; формировать профессиональный интерес к родной культуре и осознания себя как носителя этой культуры. Данный курс призван раскрыть пути и формы функционирования народной педагогики, традиционной культуры воспитания в современных условиях, ее воспитательные и образовательные возможности в процессе формирования личности студента.

Народная педагогическая культура является составной частью общей культуры. Возрождение национальных культур и традиций невозможно без использования возможностей народной педагогики, включения этнопедагогических знаний в учебно-воспитательный процесс школы, становление профессионала немыслимо без специальной этнопедагогической подготовки.

В результате изучения курса студенты усваивают основные положения этнопедагогики, наследие классиков педагогики о народном воспитании, методику применения средств народной педагогики в социально-педагогической работе с детьми разных возрастов, этнокультурную вариативность социализации детей. Исследуют закономерности и особенности народного воспитания.

У студентов формируется веротерпимость, межнациональная толерантность, культура общения на основе анализа и изучения отдельных этнографических проблем, организации различных форм учебно-воспитательной работы с использованием традиционного опыта народа.

Не менее важным является изучение курса «Этнология и социальная антропология», который помогает студентам разобраться в сложной этнической картине современности, овладеть знаниями о народах, населяющих

http://coolreferat.com/Технологический_подход_в_образовании (дата обращения 05.11.2013).

2. Гайфуллин В.Г. Технологические подходы в педагогике [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edurt.ru/index.php?lang=1&st=32&type=3 (дата обращения 11.11.2013).

3. Грузкова С.Ю. Методологические основы проектирования естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки студентов в условиях реформирования профессионального образования / С.Ю. Грузкова // Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 2 (75). С. 36-43.

4. Грузкова С.Ю. Проектирование внеаудиторной самостоятельной работы студентов СПО (по дисциплине «Физика») / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева, О.Б. Русскова // Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения: сб. докладов международной научно-практической конференции «» (16 мая 2016 г.) / Под науч. ред. член.-корр. РАО, д.п.н., профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. Казань: «Данис», 2016. 260 с. С. 80-84.

5. Дидактические основы интеграции общепрофессиональной и естественно - математической подготовки студентов в условиях реализации компетентностного подхода: монография / С.Ю. Грузкова, М.А. Чошанов, Е.В. Муравьева [и др.] // под ред. С.Ю. Грузковой. Казань: Издательство «Данис», 2013. 180 с.

6. Камалеева А.Р. Интегративный характер современного естественнонаучного образования / А.Р. Камалеева, В.М. Сарро // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. 3. С. 87-97.

7. Камалеева А.Р. Реализация модульно-компетентностного подхода при проектировании учебных модулей естественнонаучных и профессиональных дисциплин / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Е.Ю. Левина // Инновации в образовании. 2016. №3. С.62-74.

8. Читалин Н.А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования / Н.А. Читалин. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2005. 272 с.

9. Шемятихина, Л.Ю. Проектирование национальных моделей профессиональной подготовки специалистов для отраслей: средовой подход // Фундаментальные исследования: материалы конференций, 2008. - № 5 – С. 135. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=3007 (дата обращения: 11.11.2013).

предусмтаривать постепенный переход от формирования у обучающихся сначала *учебных* умений и навыков, затем *обобщенных* умений и навыков, до формирования у них общих и профессиональных *компетенций*. Принцип преемственности базируется на связи текущей естественнонаучной и профессиональной сузовской образовательной деятельности с предшествующей - школьной и последующей – профессиональной деятельностью, когда сформированные у выпускников СПО компетенции позволят обеспечить их успешную социализацию в современном высокотехнологическом обществе. Принцип инновационности, предполагает постоянное развитие и совершенствование системы по содержанию, структуре, формам, средствам и темпам обучения в соответствии с изменяющимися с социально-дидактическими условиями развития общества Принцип вариативности, позволяет адаптировать содержание учебно-методического материала в зависимости от состава обучающихся (профиля специалиста) при сохранение основной структуры и содержания естественнонаучного и профессионального образования. И наконец, принцип позитивности, предусматривающий реализацию всего процесса проектирования естественнонаучной и профессиональной подготовки на позитивном фоне и положительных примерах для формирования у обучающихся уверенности в реализации собственной программы получения и пополнения профессионально-значимой информации в течение всей жизни, за счет приобретенного набора компетенций.

Выводы. Подготовка специалиста, который по окончании среднего специального учебного учреждения и, соответственно, уровню усвоения им компетенций (общекультурных, профессиональных), будет соответствовать требованиям, предусмотренным в рамках освоения образовательных программ ФГОС (по специальности) и требованиям работодателей, должна осуществляться в практико-ориентированной образовательной среде - среде предполагающей «интеграцию новых целей образования, обновленного содержания в соответствии с требованиями работодателей, образовательного процесса, аккумулирующего задачи обучения и ценностного отношения к труду, а так же соответствующего ресурсного обеспечения». Создание такой среды связано с изменениями всех элементов образовательного процесса, начиная от «совершенствования системы менеджмента качества, соответствующей требованиям новых образовательных стандартов и ориентированной на целенаправленное и согласованное управление всеми процессами, влияющими на качество образовательных услуг и способы их предоставления, до системного внедрение и активного использования новейших отраслевых, информационных, коммуникационных и педагогических технологий». Рассматривая естественнонаучную и профессиональную подготовку как компоненту практико-ориентированной образовательной среды, проектирование ее содержания должно опираться на компетентностный, системный, интегративный и технологический пожходы, а также осуществляться в соответствии с принципами системности, последовательности, преемственности, инновационности, вариативности, позитивности.

Литература:

1. Азарова Т.А. Технологический подход в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

землю, а также учит применять эти знания в будущей профессиональной деятельности. Данная наука ориентирована на изучение материальной культуры, системы родства, жизнеобеспечения, воспитания, социальной и политической структуры различных народов; проблем этногенеза, этничности и межкультурных контактов; расселения этносов, демографических процессов в них; сравнение культурных черт того или иного народа. Изучение курса помогло понять ряд проблем, изучаемых гуманитарными науками.

Курс «История религий» знакомит студентов с основами религиоведения. Данная наука помогает студентам овладеть одной из важнейших областей мировой и отечественной культуры, осуществить свободное и сознательное самоопределение в мировоззренческой позиции, духовных интересах и ценностях, научиться грамотно вести мировоззренческий диалог, овладеть искусством понимания других людей, чей образ мысли и действия являются иными. Изучение данной дисциплины способствует установлению духовного климата взаимопонимания, гармонизации межчеловеческих отношений между представителями различных религиозных и нерелигиозных мировоззрений, утверждению гражданского согласия и социальной стабильности в обществе.

Курс «Историческое краеведение Зауралья» формирует ценностные ориентации и убеждения студентов на основе личностного осмысления опыта истории Зауралья, развивает способности студентов осмысливать события и явления действительности через призму регионального исторического опыта. Цель данного курса: овладение основами знаний об историческом пути Зауралья, воспитание уважения к родному краю, социальному, культурному, нравственному опыту предков, стремления к сохранению и приумножению опыта предков, воспитание просвещенного патриотизма и взаимопонимания между народами.

Большое значение имеет для студентов фольклорная и культурологическая практика.

Цель фольклорной практики - расширить и углубить знания по устному народному творчеству, выработать основные навыки работы фольклориста-собирателя. Студенты собирают материал о русском фольклоре и правильно его записывают и обрабатывают. Однако студенты не только знакомятся с историей, культурой, фольклором своего народа, но и с культурой других народов, проживающих на территории нашей страны. Что и подтверждает необходимость внедрения культурологической практики у студентов.

Цель культурологической практики - расширить и углубить знания по истории и культуре народов Зауралья. Во время практики студенты общаются с представителями разных национальностей и осуществляют сбор элементов материальной культуры народов Зауралья, что явилось началом образования этнографической коллекции предметов быта народов Зауралья в Шадринском государственном педагогическом университете. Результат практики – предоставление научно-исследовательских отчетов о работе на научно-практических семинарах и конференциях.

Так, дисциплина по выбору «Культура межнационального общения» формирует практические умения и навыки общения с представителями различных национальностей, расширяет опыт практической деятельности студентов в сфере межнационального общения. Курс также предполагает знакомство студентов с необходимыми навыками полноценного общения в разнонациональной среде. Лекционный материал носит проблемный характер.

На семинарских занятиях рассматриваются следующие вопросы: умение общаться с представителями других национальностей, как вести себя по отношению к представителям других национальностей, умение разрешать межнациональные конфликты и ряд других.

Для стимулирования у студентов интереса к обсуждаемым вопросам используются следующие приемы: постановка вопросов студентам («Какое обращение можно использовать при разговоре с представителями другой национальности: «Ты» или «Вы»?»; «Как нужно вести себя по отношению к другим национальностям?» и др.); цитирование отрывков из стихотворений, поэм, рассказов национальных поэтов и писателей, а также высказываний известных людей и др.; использование в беседе пословиц, поговорок, крылатых выражений («Ничто не ценится так дорого и не стоит дешево, как вежливость», «Доброе слово в общении дороже богатства» и др.).

Применение разнообразных методов и приемов работы способствуют:

– повышению уровня познавательной активности студентов;
– осознанию проблемы культуры межнационального общения;
– формированию практических умений и навыков общения с представителями других национальностей.

В работе по формированию толерантности и культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза большую роль играет организация и проведение «Круглых столов» и конференций на темы: «Искусство жить вместе», «Культура общения», «Национальное сознание и культура», «Как предупредить межнациональные конфликты в студенческой среде?», «Роль коммуникативных умений в жизнедеятельности людей многонационального коллектива», «Достаточно ли человеку знать историю и культуру только своего народа?», «Каким должно быть государство, чтобы народы в нем жили в дружбе и согласии?».

С 2015 года в университете начал работу Клуб межнациональной дружбы, созданный в целях развития межэтнического взаимодействия, толерантности и укрепления дружбы в многонациональной студенческой среде. Создание Клуба обусловлено увеличением числа иностранных граждан, приезжающих на учебу в Шадринский государственный педагогический университет. Среди иностранных студентов представители Туркменистана, Кыргызстана, Узбекистана, Украины, Азербайджана. Главным направлением работы Клуба является оказание содействия в формировании гражданской активности и толерантности через диалог культур, воспитание культуры межнационального общения представителей различных национальностей, любви и уважения к природному и культурному наследию города Шадринска как учебного центра Зауралья, Курганской области и России в целом. Деятельность Клуба направлена на национально-культурное развитие народов, проживающих на территории Курганской области, на содействие сохранению и развитию их культурного наследия: материального (традиционные ремесла, народные промыслы и т.д.) и духовного (язык, фольклор, обычаи, обряды и т.д.). Работа клуба заключается не только в организации различных культурно-досуговых мероприятий, но и в проведении научно-практических семинаров, дискуссионных площадок, конференций.

Реализуется программа «Психолого-педагогическое сопровождение кросс-культурной адаптации студентов иностранцев в ШГПУ». В рамках программы

деятельности студентов, преемственности в процессе их обучения между ступенями среднего профессионального образования [3].

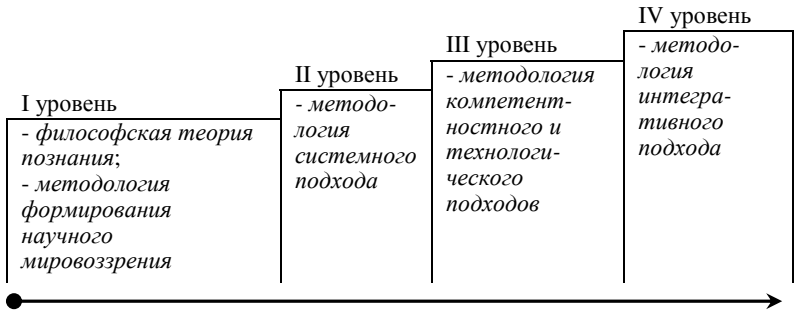


Рисунок. Этапы проектирования содержания естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов СПО

Следует отметить, что реализация целей обучения в условиях интеграции естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов должна осуществляться не только с учетом научно-обоснованных подходов, но и определяться закономерностями, находящимися во взаимодействии друг с другом. В нашем исследовании, процесс реализации поставленных целей (усиление практической и профессиональной направленности содержания; сочетание традиционных методов обучения с инновационными; непрерывность изучения курсов естественнонаучных и профессиональных дисциплин) определяется следующими закономерностями: • зависимостью проектирования от учета преемственности применения единого подхода к формированию знаний, умений, навыков, компетенций в подсистеме проектирования естественнонаучной подготовки и подсистеме проектирования профессиональной подготовки в организациях СПО; • зависимостью проектирования естественнонаучной и профессиональной подготовки от изменений Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и требований Профессионального стандарта (с учетом направления и профиля подготовки).

Принимая во внимание вышеобозначенные подходы, а также закономерности процесса реализации поставленных целей, считаем, что проектирование содержания естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов ссуз, в рамках реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, должно осуществляться в соответствии с принципами системности, последовательности, преемственности, инновационности, вариативности и позитивности. Далее обоснуем выбор отмеченных принципов.

Так, принцип системности, позволяет рассматривать процесс проектирования естественнонаучной и профессиональной подготовки в качестве целостного объекта в виде совокупности отдельных подсистем, находящихся в закономерной взаимосвязи друг с другом и определяющих последовательность их реализации. Принцип последовательности позволяет

Гибкость и вариативность, интегративность и дифференцированность, непрерывность и последовательность содержания образования, а также преемственность на всех его уровнях в соответствии с ФГОС СПО отражают идею использования интегративного подхода в проектировании содержания естественнонаучной и профессиональной подготовки. Подчеркнем, что интегративность, как одна из характеристик знаний, включает в себя такие параметры, как [5, С. 21]: междисциплинарность (наличие определенных связей между гуманитарными, социальными, естественнонаучными и профессиональными дисциплинами); системность знаний (качество совокупности знаний, характеризуемое наличием в сознании структурно-функциональных связей между разнородными элементами знаний); • уплотненность – компактность знаний; универсальность знания (определяется универсальностью истины, которой это знание соответствует).

В условиях роста естественнонаучной информации отмечается необходимость усиления прикладной функции у фундаментальной науки и фундаментально - познавательной функции у прикладной науки [5, С. 36]. В данном случае интеграция должна выступать не как самоцель, а, прежде всего, как механизм решения ключевых задач и достижения основных целей профессионального образования (М.А. Чошанов): подготовки студента к успешной профессиональной карьере, к продуктивной жизнедеятельности как гражданина страны, а также к эффективному непрерывному образованию и самообразованию [5; 6].

Результатом постановки целей, конструирования учебного материала, создания условий для контроля качества усвоения его обучающимся, описания критериев оценивания результатов обучения выступает педагогическая технология. Системный подход расширяет понятие педагогической технологии за счет включения в него, помимо технических средств обучения, еще и алгоритма действий, что позволяет привести участников педагогического процесса к запланированным результатам [2].

В свою очередь, точное инструментальное управление учебным процессом предусматривает активное использование технологического подхода, позволяющего [1]: с большей определённостью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; обеспечивать благоприятные условия для развития личности; оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально - педагогических проблем.

Таким образом, на наш взгляд, при проектировании содержания естественнонаучной и профессиональной подготовки в системе СПО в современных условиях целесообразно использовать многоуровневую методологию (см. рис.). При этом, первый уровень должна составлять современная философская теория познания, логика научного исследования, а также методология формирования научного мировоззрения. На втором уровне должна использоваться методология системного подхода, теория поэтапного формирования умственных действий, обобщенных знаний, умений и навыков. На третьем – компетентностный и технологический подходы. Методологию четвертого уровня должен составлять как интегративный подход, так и идеи организации самостоятельной и самообразовательной познавательной

действует Центр помощи студентам-иностранцам по вопросам психологической и социально-культурной адаптации.

Значимым событием в университете было проведение мероприятия «Межконфессиональный диалог». В нем приняли участие глава мусульманской общины и благочинный города Шадринска, произошло знакомство с Центром татаро-башкирской культуры «Дуслык» и Центром русской народной культуры «Лад», празднование дня независимости Туркменистана и празднование дня независимости Российской Федерации. Мероприятие открылось выставкой рукоделия и национальных сладостей и кулинарных изделий.

В декабре 2015 г. была проведена региональная конференция «Актуальные проблемы адаптации иностранных студентов к требованиям образовательного процесса».

Ежегодно в вузе проходит городской смотр-конкурс «Палитра Зауралья». Выходит Клубный журнал «КульмиНАЦИЯ». В рамках работы кафедры истории и права проводятся Круглые столы на темы «Семейные правоотношения с иностранным элементом», «Правовой нигилизм в студенческой иноэтничной среде», «Особенности юридической ответственности иностранных студентов», «Межкультурное взаимодействие на территории Южного Урала» (по материалам археологических исследований памятников бронзового, раннего железного веков и Средневековья), «Социально-педагогическая профилактика правового нигилизма» и др.

Вуз активно сотрудничает с Общероссийской общественной организацией «Ассамблеей народов Зауралья». Преподаватели и студенты принимают активное участие в совместных заседаниях Консультативного Совета по проблемам национальных отношений, Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Губернаторе Курганской области и Совета Ассамблеи народов Зауралья. Под эгидой Ассамблеи народов Зауралья на базе Шадринского государственного педагогического университета прошли «Библейские и Коранические чтения» с участием духовенства Курганской митрополии, ученых и преподавателей Курганского государственного университета, представителей общественности.

Студенты университета принимают активное участие в мероприятиях разного уровня и за пределами города и района: национальный Форум молодых лидеров международного образования «Community» (г.Тюмень), IX Международный фестиваль молодежи и студентов «Поколение без границ».

Ежегодно студенты нашего вуза принимают активное участие в Рождественской выставке-ярмарке «Добрый свет Рождества». Совместно с Курганской и Шадринской Епархией проводятся беседы ко Дню православной книги для студентов разных факультетов. Идет возвращение знаний о православной литературе в образовательную среду. Празднование Дня славянской письменности и культуры становится традицией для наших студентов.

Выводы. Созданная в вузе система работы по формированию толерантности студентов, включающая разнообразные формы и методы, является средством адаптации к поликультурному образовательному пространству вуза. Данная система работы подразумевает взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее становление и развитие толерантности как личностно-профессионального качества,

проявляющегося в осознании и принятии этнокультурных различий, конструктивности и культуре выносимых оценок.

Литература:

1. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) [Текст] / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
2. Воспитание толерантности школьников [Текст] / ред. М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – М.: Прогресс, 2002. – 186 с.
3. Лекторский В.А. О толерантности [Текст] / В.А. Лекторский// Философские науки. – 1997. – №3-4. – С. 14-18.
4. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.tolerance.ru/VT-3-4-toler-kak.php?PrPage=VT
5. Толерантность и коммуникация: коллективная монография / ред. Г.И. Петрова. – Томск: Дельтаплан, 2002. – 178 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Академии информатизации образования РФ, заведующий кафедрой информатики и информационных технологий Виноградский Вадим Геннадиевич
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. в статье рассматриваются необходимость формирования многоуровневой информационной компетентности учителей на уровне культурологического подхода.

Ключевые слова: подготовка педагогов, многоуровневая информационная компетентность, профессиональная подготовка педагога, информационная культура, компетентностей подход.

Annotation. In the article the necessity of forming multi-level information competence of teachers on the level of culturological approach.

Keywords: training of teachers, multi-level information competence, professional preparation of teachers, information culture, competence approach.

Введение. Отличительной чертой современности стала информационная революция, в основе которой лежит взрывное развитие информационных технологий. В связи с этим остро встает проблема совершенствования образования взрослых, так как в условиях быстрых социально-экономических реформ, информатизации общества, необходимости переоснащения производства и внедрения новых технологий возникает потребность в повышении квалификации и переподготовке кадров для решения насущных проблем государства. В системе образования особую актуальность приобретает повышение квалификации учителя в аспекте формирования информационной компетентности. Поскольку, качество профессионального

естественнонаучных и профессиональных дисциплин в процессе подготовки студентов на средней ступени профессионального обучения.

Изложение основного материала статьи. Достижение поставленных целей требует выявления научно-обоснованных **подходов** к проектированию содержания обучения, ведущих к получению выпускниками средних специальных учебных учреждений (ССУЗ) востребованных профессиональных и социальных навыков, профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда.

Результатом образовательного процесса современной Российской профессиональной школы в соответствии с ФГОС (нового поколения) является формирование определенного набора общих и профессиональных компетенций. Поэтому, при проектировании содержания естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов на первый план выходит компетентностный подход. Необходимость «создания наиболее благоприятных условий для развития личности обучающегося за счет обеспечения гибкости содержания, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности», обуславливает построение обучения на основе взаимосвязи личностного и деятельностного подходов [7, С. 65]. В исследовании Шемятихиной Л.Ю. под компетентностный подход подведены личностный, деятельностный и ситуативный подходы [9, С. 135].

Ведя речь о естественнонаучной и профессиональной подготовке, нельзя оставить без внимания один из факторов отбора содержания дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов – фундаментальность [8]. В качестве программных методологических требований на современном этапе развития профессионального образования, выдвигаются требования соединения солидных фундаментальных и прочных социальных (прикладных) знаний с высоким общекультурным уровнем будущего выпускника [5, С. 5], а именно, в научных отраслях, связанных с теорией информации, разработкой систем искусственного интеллекта и т.п. В этом контексте математика, например, должна выступать как метод – инструмент решения прикладных проблем, а физика, химия и другие естественные науки должны позволить обеспечить выявление и описание физико-химической сути стоящих перед студентами проблем. Тогда, фундаментальность и функциональность проектируемого содержания естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов позволит реализовать идеи систематичности и логической последовательности выстраиваемого процесса обучения, что доказывает необходимость применения системного подхода в процессе проектирования содержания естественнонаучной и профессиональной подготовки в СПО.

К параметрам системности относят: целостность (свойства целого несводимы к механической сумме его элементов, но между тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции); структурность (функционирование обусловлено не столько особенностями отдельных элементов системы, сколько свойствами ееструктуры); иерархичность (каждый элемент может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема); взаимозависимость (система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой); множественность описаний.

ориентированы на «индивидуальное развитие личности обучающегося, на развитие у него навыка самостоятельного движения в информационных полях (самостоятельно мыслить, добывать и применять знания), а также - формирование универсального умения ставить и решать задачи возникающие в повседневной жизни, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, быть открытым для новых контактов, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах» и др. [4, С. 82].

На практике, согласно результатам проведенного исследования [5], проектирование компетентностно-ориентированных учебных планов и содержания учебных курсов вызывает у ряда преподавателей трудности. В частности, затруднения по преподаваемой дисциплине возникают при определениии цели и структуры отдельных занятий; при отборе и структурировании профессионально-значимого материала, позволяющего оперативно обновлять содержание обучения. Трудности имеются и при выполнении учебно-методической деятельности, связанной с организацией самостоятельной работы, использованием новых образовательных технологий, подбором объективных способов оценивания результатов обучения (знаний, умений, сформированных компетенций) и т.п.

Одна из причин отмеченных трудностей заключается в отсутствии в новых стандартах СПО (по специальностям технического и гуманитарного профиля) компетенций, формируемых на базе общеобразовательных предметов естественнонаучного цикла. Данное обстоятельство подчеркивает необходимость разработки и формулировки общих и пропедевтических профессиональных компетенций, приобретаемых студентами в процессе изучения общеобразовательных предметов естественнонаучного цикла. Отмеченные компетенции, как главные целевые установки в реализации ФГОС СПО на младших курсах, должны являться подмножеством множества всех профессиональных компетенций, являющихся результатами образования в СПО. Затруднения также связаны с тем, что содержание и структурное построение ряда учебников, допущенных Министерством образования РФ, «отстают» от требований ФГОС СПО, что создает неудобства в построении логики учебного материала, а для преподавателей естественнонаучных и технических дисциплин дополнительно и при проектировании лабораторных и практических работ.

Таким образом, в современных условиях актуальным вопросом дидактики профессиональной школы выступает вопрос: «Чему учить студентов?», затрагивающий, в свою очередь, проблему совершенствования содержания обучения на основе компетентного подхода и представления содержания образовательной программы на основе модульного принципа.

Формулировка цели статьи. Для того, чтобы определить содержание обучения, необходимо четко сформулировать цели обучения. В условиях интеграции отдельных дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов, как одного из типов структурной интеграции, в качестве основных целей можно выделить следующие: усиление практической и профессиональной направленности содержания дисциплин естественнонаучного цикла; сочетание традиционных методов обучения с инновационными в процессе интеграции дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов; обеспечение непрерывности изучения

становления и развития личности учителя во много определяет характер и судьбу модернизации самой системы образования, то в этой связи на первый план выходит понятие «профессиональная компетентность», которая вне зависимости от основания классификации ключевых компетенций.

Изложение основного материала статьи. Современное образование все более явно ориентируется на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность. Эти накапливающиеся изменения, отраженные в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2020 года, означают, по сути, процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г.Семушина, Ю.Г. Татур и др.), хотя само понятие «парадигма» используется ими не всегда.

Отличительной чертой современности стала информационная революция, в основе которой лежит взрывное развитие информационных технологий.

Как справедливо пишет профессор СП. Капица «Новые условия предъявляют новые требования к образованию, когда не знания, а понимание становится основной задачей воспитания ума и сознания. Вацлав Гавел заметил, что «чем больше я знаю, тем меньше я понимаю». Избыток информации - одна из самых глубоких проблем, стоящих перед системой современного знания. Какая информация важна, а какая нет? Как ее отбирать?».

На основе информационно-коммуникационных технологий происходит формирование единого информационного пространства. Формирование единой информационной образовательной среды предъявляет повышенные требования к качеству труда и уровню квалификации педагогических, научных и руководящих кадров системы образования. Произошли качественные изменения требований к управлению образованием, поскольку эффективное функционирование в информационной среде невозможно, если педагогические, научные, руководящие и административные кадры не будут достаточно подготовлены к работе с новыми потоками информации.

В связи с этим остро встает проблема совершенствования образования взрослых, так как в условиях быстрых социально-экономических реформ, информатизации общества, необходимости переоснащения производства и внедрения новых технологий возникает потребность в повышении квалификации и переподготовке кадров для решения насущных проблем государства.

В системе образования особую актуальность приобретает повышение квалификации учителя в аспекте формирования информационной компетентности. Поскольку, качество профессионального становления и развития личности учителя во много определяет характер и судьбу модернизации самой системы образования, то в этой связи на первый план выходит понятие «профессиональная компетентность», которая вне зависимости от основания классификации ключевых компетенций.

Проведенное аналитическое исследование позволяет утверждать, что наблюдается ситуация, когда у учителя отсутствует целостное представление о принципах формирования единого информационно-образовательного пространства, отмечается слабое знакомство с принципами работы программного обеспечения. Современные методы, по целям ориентированные

на формирование информационной компетентности учителя в процессе повышения квалификации направлены на получение точечных и дискретных знаний по определенным направлениям, что не позволяет говорить о формировании информационной компетентности учителя в целом.

Необходимы изменения форм, методов и средств образовательного процесса, актуализации информационной компетентности, являющейся, на наш взгляд, базовой составляющей образования учителя, развитие которой позволит сделать огромный прорыв в области повышения эффективности обучения.

Нами исследовано, что, начиная с 50-60-ых годов прошлого века и практически до настоящего времени, задачи системы повышения квалификации сводились, в основном, к ознакомлению слушателей с содержанием новых программ, учебников, пособий, а так же с идеями, положенными в основу новых курсов. Цель системы повышения квалификации рассматривалась как непрерывное совершенствование научной (по отрасли знаний, соответствующей специальности) педагогической и методической подготовки. Основными формами и содержанием повышения квалификации являлись самообразование учителя и систематическое изучение научной и педагогической литературы и их непосредственное знакомство с передовым педагогическим опытом. Важное место в системе дополнительного профессионального образования занимали краткосрочные семинары, организуемые местными органами народного образования, методическими кабинетами или институтами усовершенствования учителей. Содержанием таких мероприятий являлось изучение отдельных проблем обучения и воспитания в школе.

Таким образом, анализ сложившейся ситуации дает основание сделать вывод о том, что у системы повышения квалификации основная функция была информационная. В этом случае процесс формирования компетентностей учителя практически не затрагивался и был хаотичным.

Быстрое изменение социальных ориентиров и резкий рост информационных потоков выдвинули новые требования к процессу повышения квалификации, суть и смысл которой становится не столько в насыщении слушателей неким количеством информации, сколько в развитии у них таких навыков, как умение оперировать информацией, проектировать и моделировать свою деятельность.

Все вышеизложенное подтверждает, что в современных условиях необходимо разрабатывать новое содержание, внедрять инновационные технологии, методы и педагогические условия повышения квалификации работников системы образования, способные обеспечить качество образования, адекватное профессиональным потребностям слушателей и сегодняшней социально-экономической ситуации.

Существующие модели повышения квалификации, как отмечает ряд исследователей (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, Э.М. Никитин и др.) характеризуются отсутствием преемственности в работе со слушателями, дискретностью (один раз в пять лет), преобладающим информационно-инструктивным и личностно-отчужденным характером взаимодействия с ними. Большая часть работ, изучающая новые методические подходы, посвящена совершенствованию и реформированию системы повышения квалификации учителей (В.Ю. Кричевского, Н.В. Кузьминой,

7. Tutorinnen & Tutoren. UNI Potsdam [Электронный ресурс]; URL: http://www.uni-potsdam.de/en/brisant/thema1/tutor-innen.html (дата обращения: 03.03.2016)

8. Tutorinnen und Tutoren. Uni-Hamburg [Электронный ресурс]; URL: https://www.uni-hamburg.de/beschaeftigtenportal/services/personal/einstellung/tutor.html (дата обращения: 03.03.2016)

9. Übung / Tutorium [Электронный ресурс]; URL: https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/tutorium (дата обращения 20.01.2016)

10. Was ist ein Tutor? Tele-Akademie. [Электронный ресурс]; URL: http://www.tele-tutor-training.de/tele_tutoring/ (дата обращения: 10.03.2016)

Педагогика

УДК 377.1

кандидат технических наук Грузкова Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (г. Казань)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. На основе анализа образовательных стандартов, учебных программ и методических разработок в статье рассматриваются теоретические конструкты решения проблемы проектирования естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов ссуз: определяются педагогические подходы, уточняются закономерности, обосновываются принципы. Отмечается необходимость использования многоуровневой методологии в решении обозначенной проблемы.

Ключевые слова: студенты ссуз, проектирование содержания, естественнонаучная подготовка, профессиональная подготовка, подходы, закономерности, принципы.

Annotation. On the basis of the analysis of educational standards, training programs and methodical developments in article theoretical constructs of a solution of the problem of design of natural-science and vocational training of students of Susa are considered: pedagogical approaches are defined, regularities are specified, the principles are proved. Need of use of multilevel methodology for the solution of the designated problem is noted.

Keywords: students of Susa, contents design, natural-science preparation, vocational training, approaches, regularities, principles.

Введение. Изменения в информационной, коммуникационной, профессиональной и других сферах общества, переход профессионального образования на новые стандарты диктуют необходимость «пересмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств, а также корректировку содержательных, методических и технологических аспектов образования» [4]. В отличие от предыдущих, образовательные стандарты третьего поколения в большей степени

конкретного ребенка. Напротив, тьютор должен учитывать интересы и потребности всех участников образовательного процесса. Он помогает своему подопечному столько, сколько это действительно необходимо. Поэтому тьютор может работать сразу с несколькими детьми. Основной задачей тьютора в инклюзивной среде является поддержка своего подопечного в его стремлении в дальнейшем самостоятельно получать образование. Тьютор также проводит дополнительные занятия со своими подопечными, координирует работу специалистов группы сопровождения – логопедов, психологов, дефектологов, инструктора ЛФК. Все это позволяет наиболее успешно решить проблемы социальной адаптации обучающихся данной категории. В Европе адаптация особых детей начинается с самого раннего возраста. Немецкое инклюзивное образование развивается на всех его уровнях: ясли — детский сад — школа — профессионально-техническое училище — университет. На каждом этапе обучающегося сопровождает тьютор (наставник). Каждый педагог обязан год отработать в таком качестве.

Выводы. Как уже указывалось выше, тьюторы в Германии не имеют какого-то специального образования. Тьторское сопровождение в Германии принимает совершенно разные формы. Очень сложно дать определение немецкому тьюторству, т.к. в каждой федеральной земле Германии свои законы, в частности об образовании. Также в пределах одной земли в разных учебных заведениях встречаются разные модели тьюторства (по-немецки Tutorium). Однако, следует отметить две важные сферы современного образования где необходим тьютор, как отдельный специалист выполняющий, конкретные функции от результативности и деятельности которого зависит качество образования получаемого обучающимися - это системы дистанционного образования и инклюзивного образования.

Литература:

1. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». 2012 [Электронный ресурс] URL: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/professiya_tyutor.pdf (дата обращения: 20.02.2016)

2. Arbeitsgemeinschaften «Grundschule-unter-den-Kastanien» [Электронный ресурс]. URL: http://www.grundschule-unter-den-kastanien.de/ag-angebote/ (дата обращения: 20.03.2016)

3. Mitwirkung von Schülern und Eltern in der Schule. Das offizielle Hauptstadtportal [Электронный ресурс]. URL: http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/mitwirkung/index.html (дата обращения: 18.09.2016).

4. Online-Weiterbildung zum Tele-Tutor. HFU Akademie [Электронный ресурс]; URL: http://www.tele-tutor-training.de/qualifizierung/ (дата обращения: 03.03.2016)

5. Schule «Max-Beckmann-Oberschule» [Электронный ресурс]; URL: http://www.m-b-o.net/ (дата обращения: 25.02.2016)

6. TNS Infratest-Studie 2013: Lern-Coaching ist ein wichtiger Erfolgsfaktor beim Wissenserwerb[Электронный ресурс]; URL: http://www.sgd.de/no_cache/aktuellespresse/sgd-pressemitteilungen/sgd-pressemitteilung/article//TNS-Infratest-Studie-2013-Lern-Coaching-ist-ein-wichtiger-Erfolgsfaktor-beim-Wissenserwerb.php (дата обращения: 05.10.2016)

ГО.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, диссертационные исследования А.Н.Смирновой, ВТ. Быковой и др,, работы по проблемам непрерывного образования взрослых А.П. Владиславпева, А.В. Даринского, В.Г. Онушкина, В.И. Ревякиной, Г.С. Сухобской и др., по структуре профессиональной деятельности учителя Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина и др.).

Меняется облик образования, важным становится для школы не только передача знания, сколько формулировка значимых для общества компетенций, которые необходимы молодежи для социальной адаптации в новом информационном обществе, что связано с определением статуса личности как итогового продукта образования. Значит, результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетентностей. Меняется методология деятельности современного учителя - научить школьника учиться работать с информацией.

Таким образом, в настоящее время необходим специально организованный процесс формирования многоуровневой информационной компетентности учителя, ориентированный на образование, учитывающей национальные требования к системе образования и гармонизированная с мировыми тенденциями.

Сформированность этого качества у учителя привнесет в учебный процесс новые возможности: сочетание высокой экономической эффективности и гибкости учебного процесса, широкое использование информационных ресурсов, существенное расширение возможностей традиционных форм обучения, а также возможность построения новых эффективных форм обучения. Кроме того, это позволит, в первую очередь, повысить уровень качества образования в регионе, обеспечить обмен лекциями и программно-методическими материалами ведущих специалистов, повысить профессиональный уровень педагогов и учителей школ, создать более благоприятные условия совместного сотрудничества педагогов и других специалистов различных по уровню образовательных учреждений, с одной стороны, и привлечения к творческой деятельности студентов и учащихся.

Исследованию различных аспектов обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий в образовании посвящены работы многих зарубежных и отечественных исследователей (Ю.С. Брановский, В. Васильев, И. Волков, И.В. Гребнев, В.В. Давыдов, В.В. Лаптев, СП. Плеханов, В.В. Рубцов и др.), однако ряд исследователей (И.В. Гребнев, СП. Курдюмов, М.П. Лапчик, Е.Н. Пасхин, В.А. Шведовский и др.) отмечают недостаточную разработанность области педагогики, связанной с использованием информационных технологий.

Необходимость формирования информационной компетентности учителя диктуется: потребностью модернизации системы регионального образования, обусловленной социально-экономической ситуацией в регионе; потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, сопровождающейся растущим многообразием образовательных запросов населения и реально существующей образовательной практикой, характеризующейся неподготовленностью системы образования к удовлетворению образовательных потребностей населения; потребностями личности в саморазвитии, самореализации; потребностью в организации информационно-

образовательного пространства, обеспечивающего мобильность специалиста; возрастающими требованиями к уровню, качеству общеобразовательной, общекультурной, информационной подготовки школьников республики; требованиями задач развития системы образования в регионе; многочисленными данными о влиянии средовых факторов на развитие личности; потребностью общества в создании образовательных систем, ориентированных на формирование информационной компетентности личности.

Важным и необходимым в этом аспекте считаем проанализировать и понять, как подходят к проблеме формирования информационной компетентности учителя массовой школы. С этой целью было проведено анкетирование учителей массовой школы, в котором участвовали учителя города Калуги. Целью анкетирования являлось определение проблем формирования информационной компетентности учителя, выявление понимания учителями общеобразовательных школ города понятий «компетентность», «информационная компетентность», выяснение представлений учителей о структурных компонентах информационной компетентности, определение характера изменений системы регионального образования в аспекте формирования информационной компетентности учителя. В анкете содержалось 6 вопросов.

1. Что такое «компетентность»?
2. Что такое «информационная компетентность»?
3. Какого человека мы называем «компетентным»?
4. Чем определяется содержание информационной компетентности учителя? (какие компоненты входят в понятие «информационная компетентность учителя»)?
5. Что меняется в образовании сегодня в аспекте формирования информационную компетентность учителя?
6. Что, на Ваш взгляд, нужно изменить в системе образования, чтобы успешно формировать информационную компетентность учителя?

Состав группы учителей из 131 респондентов характеризуется: по возрасту (до 25 лет - 35 чел., от 26 до 30 лет - 30 чел., от 31 до 45 лет - 66 чел.), по стажу работы (до 5 лет - 36 чел., от 6 до 10 лет -21 чел., от 11 до 15 лет-9 чел., от 16 до 20 лет-65 чел.), по образованию (среднее специальное - 5 чел., высшее - 126 чел.).

Анализ ответов на первый вопрос (Что такое «компетентность»?») показал, что опрошенные (63 чел.) понимают компетентность в целом как качество личности учителя и связывают это понятие с системой знаний человека в профессиональной деятельности, влияющей на его профессионализм, о чем говорят следующие результаты:

- компетентность - это профессионализм - 30 чел. (22,9 %),
- обладание знаниями, умениями и навыками в определенной сфере деятельности - 24 чел. (18,3 %),
- профессиональное владение информацией в той или иной области знаний - 17 чел. (12,9 %).

Вторая группа респондентов в трактовке компетентности выделяет другие категории (понятия). Даются недостаточно точные ответы как то:

- компетентность - это «культура поведения» - 5 чел. (3,9 %),
- «ответственность» -22 чел. (16,8 %),

учащимся учебного материала и учебных заданий, чтобы можно было достичь поставленных целей в обучении.

В системе дистанционного профессионального постдипломного обучения инетерес представляет «Теле-академия» (школа повышения квалификации), которая предлагает различные онлайн курсы, тренинги и обучение для самих тьюторов дистанционного образования. Эта школа является одной из старейших в немецкоговорящей среде для тьюторов в дистанционном образовании. С 1997 года школа обучает тьюторов дистанционного образования. [4] По окончании курсов этой школы тьютор должен знать и уметь: особенности дистанционного обучения и развить навыки работы в необычных условиях обучения; быть знакомым с различными ролями в учебном процессе, задачами наставничества и методами работы в дистанционном обучении; сопровождать самостоятельный процесс в дистанционном обучении; анализировать и управлять индивидуальным и групповым обучением; проводить он-лайн встречи; использовать различные средства связи и владеть необходимыми компьютерными программами; владеть компетенциями консультанта и опекуна по отношению к обучающимся в поддержании процесса обучения с использованием новейших компьютерных средств. [10]

Тьюторское сопровождение может осуществляться в разных ситуациях: проверка квалификации, обучение в классе, заочное обучение в процессе производства. Также по данным опроса, проведенного институтом политических и социальных исследований «TNS Infratest» для института повышения квалификации «SGD» 8 из 10-ти за заочное образование при тьюторской поддержке. Причина такого большого процента в том, что участники процесса обучения осваивают учебный материал самостоятельно в удобное для них время и в удобном месте. Таким образом, даже небольшое количество времени используется продуктивно в процессе обучения во время персональных консультаций с помощью онлайн-кампуса, телефона или e-mail. Учителя института повышения квалификации «SGD-Fernstudium» являются также практикующими специалистами и признанными экспертами в своей области. Они поддерживают учащихся в индивидуальном учебном процессе с помощью новейших технологий. Дают комментарии к успехам в учебе, оценивают выполненные задания. Учебные материалы находятся в базе данных онлайн-кампуса и прямо там выполняются обучающимися. В кратчайшие сроки работы учащихся проверяются и учащиеся получают комментарии, советы и предложения по дальнейшему учебному процессу. [6]

Тьютор в инклюзивном образовании – это специалист, организующий среду и создающий условия для эффективной интеграции обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в пространство образовательной организации. Ребенок может учиться вместе с обычными сверстниками, даже если у него проблемы со зрением, слухом, если он испытывает трудности в передвижении из-за травмы или даже отстаёт в развитии. Но в таком случае этот ребенок нуждается в помощи тьютора-воспитателя\помощника. Участники образовательного процесса и их взаимосвязь с тьютором очень важна и влияет на качество получаемого образования. Тьютор является главным связующим звеном во всей образовательной цепочке. Именно он осуществляет связь между всеми участниками учебного процесса. В инклюзивном образовании работа тьютора не должна сводиться к ежеминутному обслуживанию

могут быть признаны только диалог и партнерские взаимоотношения тьютора и обучающихся. Это позволяет достичь взаимопонимания, установить доверительные взаимоотношения, создать благоприятный психологический климат на тьюториале. Психологический комфорт является важным условием успешной деятельности на тьюториале.

К основным функциям тьютора в системе дистанционного образования относят: организацию обсуждения содержания учебной дисциплины/курса; организацию каналов обратной связи обучающегося с педагогом, по вопросам оценивания и анализа результатов; организация процесса диагностики учебных достижений; оказание помощи в планирование обучающимся своей работы по изучению дисциплины/ курса; помощь в разрешении возникших административных проблем и вопросов; осуществление контроля над проектной деятельностью обучающихся; организация и реализация занятий «лицом-к-лицу»; создание и хранение информации о студентах, их портфолио; организация процесса взаимодействия обучающегося и администрации; проведение оценки эффективности освоения обучающимся дисциплины/курса.

Ключевые особенности среды дистанционного образования образуются под влиянием одной цели – максимально способствовать удовлетворению и развитию образовательных потребностей её непростых обучающихся. Тьютор приходит на помощь этим обучающимся. Тьютор появляется рядом с обучающимся практически с первого (вводного) этапа движения обучающегося в среде дистанционного образования. Но главной его задачей является всё же организация процесса помощи и сопровождения в ход образовательного процесса, обеспечивающегося формирование необходимых компетенций как обучающегося, так и самого тьютора. Тьютор и обучающийся вместе, как бы поднимаются по ступеням лестницы своей компетентности. На каждой ступени «лестницы» обучающийся испытывает некоторые трудности. Здесь-то ему и нужен помощник/тьютор, который поможет в организации процесса самостоятельного изучения обучающимся дидактических материалов; при подготовки к выполнению контрольных мероприятий; в подготовки к активному участию в коллоквиумах, тьюториалах, конференциях и т.д. В дистанционном образовании перед тьютором стоят следующие задачи: помощь в получении максимального результата обучения; контроль процесса обучения; проведение групповых и индивидуальных консультаций; поддержание на протяжении всего курса заинтересованности обучающегося; организация постоянной возможности связи между обучающимся, тьютором и преподавателем; поддерживать индивидуальное образовательное движение обучающегося.

Итак, тьютор в системе дистанционного обучения ведет учебный процесс, выполняя одновременно функции преподавателя, консультанта и организатора учебного процесса. [1]

Вызывает особый интерес в системе дистанционного образования Германии позиция «теле»-тьютора (тьютор online обучения). Во время дистанционного обучения online существует потребность предметной, социальной и организаторской поддержки. Самообразование и самоорганизация как часть учебного процесса являются особенно важными элементами. Среда виртуального обучения для многих учащихся – что-то необычное и чуждое. Основной задачей «теле»-тьютора является разъяснение

- «воспитанность» - 9 чел. (6,8 %),
- «культура поведения» - 9 чел. (6,8 %).

Встречаются и одиночные ответы: компетентность - это «уполномоченность» - 1 чел. (0,7 %), «общительность» - 5 чел. (3,9 %), «уважение» - 2 чел. (1,5 %), «личные достоинства человека» - 4 чел. (3 %), «интеллигентность» - 3 чел. (2,3 %), представляющие собой тоже качественные характеристики человека, но не имеющие ничего общего с истинным понятием компетентности человека.

Таким образом, лишь часть респондентов (24 чел. - 18,3 %) понимают компетентность как знания, умения и способы деятельности в сфере профессиональных интересов. 30 чел. (22,9 %) совершенно справедливо связывают компетентность с профессионализмом учителя. 46,9% опрошенных объясняют компетентность через категории непедагогические - через понятия сферы воспитания, этики, культуры поведения и др.

Анализ ответов на второй вопрос (Что такое «информационная компетентность»?) показал, что все респонденты делятся на тех, кто понимает под информационной компетентностью компьютерную грамотность и так или иначе связывает это понятие с владением человека компьютерной техникой - 57 чел. (43,5 %) и тех, кто понимает под информационной компетентностью умение оперировать (получать, передавать, использовать и др.) информацией - 32 чел. (24,5 %), причем не обязательно в профессиональной деятельности человека. 42 чел. (32 %) вообще затрудняются отвечать на этот вопрос.

Результаты анализа ответов на третий вопрос (Какого человека мы называем «компетентным»?) показали, что компетентный человек - это человек:

- «разносторонне образованный» - 66 чел. (50,4 %),
- «образованный в определенной области» - 24 чел. (18,3 %),
- «владеющий информацией» - 6 чел. (4,6 %).

Встречались и такие ответы, как: «информированный без цензуры» - 1 чел. (0,7 %), «уполномоченный» - 1 чел. (0,7 %), «интеллигентный» - 5 чел. (3,9 %), «вежливый» - 2 чел. (1,5 %), воспитанный» - 3 чел. (3 %). Затруднились дать ответ на этот вопрос 23 чел. (16,9 %).

Анализ ответов на четвертый вопрос (Чем определяется содержание информационной компетентности учителя?) показал, что в содержание информационной компетентности учителя включают: средства связи и коммуникации - 12 чел. (9,2 %), компьютеризация школ - 12 чел. (9,2 %), умение работать с компьютером - 15 чел. (11,5 %), информационные технологии - 15 чел. (11,5 %). Затруднились дать ответ на этот вопрос 77 чел. (58,6 %).

Таким образом, характеризуя содержание информационной компетентности, в качестве структурных компонентов выделяют в основном элементы информационно-коммуникационных технологий, связывают с компьютерной техникой. 11,5 % респондентов показывают понимание информационной компетентности учителя через компьютерную деятельность («умение работать с компьютером»).

Пятый вопрос (Что меняется в образовании сегодня в аспекте формировании информационную компетентность учителя?) позволил выявить два класса ответов. Первая группа опрошенных выделяет следующие факторы,

влияющие на процесс формирования информационной компетентности учителя в современных условиях развития общества. К ним относятся:

- уровень развития общества, образовательного социума – 30 чел. (22,9 %),

- уровень развития науки, информационных технологий – 22 чел. (18,3 %). Эти ответы позволяют наблюдать заданность данного качества - информационной компетентности учителя - извне, следовательно, опрошенные исключают возможность влияния самого обучаемого на процесс формирования информационной компетентности.

Вторая группа респондентов оказалась более многочисленной. В ней фиксируется влияние участников - учителей - на процесс формирования информационной компетентности. Так, отмечается, что информационная компетентность учителя определяется:

- личностью учителя, его опытом и профессионализмом, интересом к профессиональной деятельности, самой личностью учителя, педагогическим коллективом - 48 чел. (35,1 %);

- образовательной средой школы, ее материальной базой, системой обучения в школе -19 чел. (14,5 %);

-контингентом обучающихся в школе детей - 6 чел. (4,6 %);

- 6 чел. (4,6 %) затруднились дать ответ на этот вопрос.

Анализ ответов на этот вопрос свидетельствует о том, что лишь 18,3 % опрошенных учителей связывают процесс формирования информационной компетентности учителя с самой личностью учителя, его стремлением и желанием работать в этом направлении. Остальные же определяют в качестве таковых: уровень развития общества, образовательного социума, уровень развития науки, информационных технологий.

При ответе на шестой вопрос (Что, на Ваш взгляд, нужно изменить в системе образования, чтобы успешно формировать информационную компетентность учителя?) треть учителей (43 чел. – 32,1 %) отмечают систему формирования этого качества. 29 чел. (22,1 %) в качестве ориентира для процесса успешного формирования информационной компетентности учителя называют техническую базу и обеспеченность компьютерной техников. Лишь 20 чел. (15,2 %) связывают это с самой личностью учителя. 39 чел. (30,6 %) вообще не могут ничего предложить.

Результаты анкетирования педагогов массовой школы позволили интегрировать все ответы и составить следующую сводную таблицу:

структурой и данного ученого заведения и сопровождать их в течение дня. Этот человек также называется тьютором. [9]

В Университете города Потсдам земли Брандербург (Universität Potsdam. Branderburg) также есть тьюторы – это студенты старших курсов, в функции которых входит проведение дополнительных занятий со студентами, которые желают получать такие занятия. На сайте университета есть раздел, который называется «On-Line Tutuor». [7] В нём можно найти советы как выполнить домашнее задание, как написать реферат, как подготовиться к экзамену и т.д. Так же можно задать свой собственный вопрос онлайн-тьютору, написав e-mail.

Гамбургский университет Universität Hamburg составил собственный тьюторский устав, тьюторские программы и т.д. [8] В аспирантуре каждый аспирант имеет двух наставников/научных руководителей. Для этой позиции существует несколько официальных названий: Doktorvater/Doktormutter (Доктор-папа/мама), Betreuer (опекун) и Doctoral Advisor (советник), Berater (консультант), Mentor (ментор, наставник). Эти названия употребляются в официальных документах. Но очень часто в быту все эти названия заменяются одним – Тьютор.

В Университетах Германии нет чётких учебных планов. Каждый студент сам решает какой предмет он будет посещать, сам составляет своё расписание. Поэтому нет академических групп и кураторов, как это принято в России. Каждый студент сам беспокоится о своей судьбе, решает свои проблемы. С другой стороны, существуют так называемые «няньки»-тьюторы в немецких студенческих общежитиях при немецких вузах. В них живёт большое количество иностранцев. Студенты из Европы, Африки, Азии, Америки, Австралии – здесь можно встретить студентов со всех континентов, для которых процесс социальной адаптации имеет большое значение. С целью оказания помощи и сопровождения таких студентов создано Общество содействия учащимся вузов (DeutschesStudentenwerk), в рамках действия которого появилась такая должность как тьютор. В функции такого тьютора входит проконсультирование студента по любым бытовым вопросам. Иностранные студенты охотно обращаются к помощи таких тьюторов, т.к. для них всё ново: учёба, немецкий быт, окружение. Студенты, которые имеют большое желание поделиться полезными советами с другими, готовы оказать помощь в трудных ситуациях, и имеют положительный опыт взаимовыручки, могут устроиться на такую работу тьютором, главной задачей которого является оказать помощь и поддержку иностранному студенту, что б он не чувствовал себя одиноким и брошенным, чтобы он знал, что ему есть к кому обратиться за помощью по таким казалось бы простым вопросам как: где взять пылесос, как искать место стажировки, как написать резюме и т.д. Для студентов-тьюторов такая работа не просто интересна, это еще для него возможность заработка. Следует отметить, в немецких вузах тьюторы так же выполняют совершенно различные функции, от помощи в учебе, до помощи в социальной адаптации.

Тьютор в дистанционном образовании. Сегодня в отечественном образовании тьюторство наиболее распространенно в дистанционном обучении. Это одна из наиболее полно представленных тьюторских практик. [1] Рассматривая особенности обучения в системе дистанционного образования, можно отметить, что в этом случае адекватной формой общения

обсуждать с учеником его личные проблемы; быть контактным и доверенным лицом подопечных; выполнение классических обязанностей классного руководителя. Итак, в гимназических классах появляется тьютор, специалист оказывающий не только сопровождение и помощь, но и консультировании в области профессионального самоопределения.

В России учитель стеснен бумажной регламентацией и постоянным контролем, что безусловно влияет на объем времени, которое учитель может уделить своим ученикам. В Германии учитель не обременен столь сильным бюрократическим сопровождением, что позволяет ему уделять больше внимание своим ученикам, заниматься инновационными разработками и способствует творческому процессу. Но эта обязанность возлагается на вспомогательных работников – тьюторов. В основном, тьютор, помимо своих обязанностей, ведет какой-то предмет. Но для того, чтобы работать тьютором не нужно иметь какое-то специальное образование.

Тьютор в дополнительном образовании (Nachhilfe – «послепомощь»). Если немецкий ученик старшей школы не справляется с заданиями или ему нужна дополнительная помощь по учебным предметам, чтобы повысить свой средний бал с целью поступления в Университет, то он может взять дополнительные уроки по тому или иному предмету. Если в университете дополнительные уроки с тьюторами носят обязательный характер, то для школьников это по желанию, необходимости и, конечно, за определенную плату. В Германии все тьюторы (репетиторы) занимаются с учениками только от имени специальной организации. Таких организаций в стране, дающих дополнительные уроки по школьным предметам достаточно много. Занятия могут проводиться в офисе организации или онлайн, индивидуально или в маленьких группах. Один тьютор (репетитор) обычно дает уроки по нескольким предметам, поэтому он сам определяет на какой учебный предмет стоит делать больший упор на занятиях. Так, например, в одной из школ, где дают дополнительные уроки «Lernenbei Herrn Bommer», преподаватель Оливер Боммер предлагает в качестве услуг занятия по следующим предметам: математика, химия, биология, физика, английский язык, французский, греческий и латынь. Это связано с тем, что в основном для поступления в университет не нужно обладать «сверхзнаниями», абитуриенту для поступления в университет не нужно сдавать вступительных экзаменов, достаточно просто иметь хорошие оценки в аттестате. А для этого нужно хорошо усвоить школьную программу. Поэтому для учителя, дающего дополнительные уроки нужно только владеть школьной программой. Следовательно, в деятельности тьютора в дополнительном образовании появляется еще одна функция – функции обучения.

Тьютор в немецком ВУЗе. В университете города Ляйпцига земли Саксония (Universität Leipzig (Sachsen) Institutfür Kommunikations-und-Medienwissenschaft), функции тьютора сводятся в основном к дополнительным занятиям со студентами. В роли тьютора (Tutor), который проводит дополнительные занятия, выступает студент старших курсов. Подобные занятия проводятся только по сложным предметам и являются обязательными для всех студентов, посещающих выбранный курс. На примере этого же института можно выделить ещё одну форму тьюторства. В любом учебном заведении проводятся дни открытых дверей. Во время подобных мероприятий необходим человек, который будет проводить экскурсию, знакомить гостей со

Таблица 1

Результаты анкетирования педагогов массовой школы

Вопросы и типовые ответы	Чел.	В%
1. Что такое компетентность?		
Профессионализм	30	22,9
Обладание знаниями, умениями и навыками в определенной сфере деятельности	24	18,3
Профессиональное владение информацией в той или иной области знаний	17	12,9
Другие ответы	60	45,9
2. Что такое информационная компетентность?		
Компьютерная грамотность	57	43,5
Умение оперировать (использовать и др.) информацией	32	24,5
Не смогли ответить на вопрос	42	32
3. Какого человека мы называем «компетентным»?		
Обладающий знаниями	66	50,4
Образованный в определенной области	24	18,3
Владеющий информацией	6	4,6
Другие ответы	9	11,4
Не смогли ответить на вопрос	23	16,9
4. Чем определяется содержание информационной компетентности учителя?		
Средства связи и коммуникации	12	9,2
Компьютеризация школ	12	9,2
Умение работать с компьютером	15	11,5
Информационные технологии	15	11,5
Не смогли ответить на вопрос	77	58,6
5. Что меняется в образовании сегодня в аспекте формировании информационную компетентность учителя?		
Уровень развития общества	30	22,9
Уровень развития науки, информационных технологий	22	18,3

Личность учителя	48	35,1
Образовательная среда школы	19	14,5
Контингент обучающихся детей	6	4,6
Не смогли ответить на вопрос	6	4,6
6. Что нужно изменить в системе образования, чтобы успешно формировать информационную компетентность учителя?		
Изменить систему формирования этого качества	43	32,1
Изменить личность учителя	20	15,2
Улучшить техническую базу, обеспеченность техникой	29	22,1
Не смогли ответить на вопрос	39	30,6

Таким образом, по результатам анкетирования учителей массовой школы можно сделать общие выводы. В целом наблюдаются некоторые представления учителей о необходимости включенности учителя в процесс информатизации образования и соответствия учителя современным требованиям времени. Половина респондентов понимают компетентность как знания, умения и способы деятельности в сфере профессиональных интересов, а остальные приводят для объяснений этого понятия категории непедагогического характера (воспитание, культура поведения и др.).

Большой процент учителей, отказавшихся отвечать на первые три вопроса, говорит о том, что в теоретическом плане учителя слабо подготовлены в вопросах определения понятий «компетентность», «информационная компетентность», «компетентный». Следовательно, не только не могут дать определения этим понятиям, но и определить содержательную сторону этого качества личности учителя.

Это прослеживается и при ответах на вопрос о содержании информационной компетентности учителя, наблюдается полное непонимание учителей того, что должно входить в это понятие. В содержание информационной компетентности учителя включают все что угодно (средства связи и коммуникации, компьютеризация школ, информационные технологии, умение работать с компьютером). Определяя информационную компетентность, никто из учителей массовой школы не представил это понятие как совокупность или набор ее составляющих - компетенций. Это означает, что учителя массовой школы практически не выходят за рамки своего предмета и даже в пределах своей профессиональной деятельности не употребляют такие понятия как «компетентность», «информационная компетентность», «компетенции». Учителя массовой школы слабо связывают реальные изменения о массовой школе с информационной компетентностью учителя как составляющей профессиональной компетентности специалиста. И, что самое главное, очень плохо представляют пути и средства формирования этого важного для учителя качества, боясь брать ответственность за эффективность учебного процесса в общеобразовательной школе.

спорткомплекса и др. Родители имеют возможность формировать структуру школы. [3]

С первого по четвертый (шестой) классы (начальная школа) дети посещают так называемую школу продленного дня Ganztagsschule или Hort. Это не является обязательным, но в основном, родители предпочитают, чтобы их дети находились целый день в школе, т.к. после основных занятий, дети делают там домашнее задание, им помогают в этом «опекуны» после основных занятий. После того, как ребенок закончил домашнее задание, он может заняться чем-то интересным в своей группе. Здесь начитает свою работу воспитатель. По сути, начальная школа является продолжением детского сада. Все занятия проходят в полуигровой форме, пишут на уроках обычно карандашом, в специальной рабочей тетради или любом блокноте. Дети неохотно идут домой после школы, т.к. в школе очень благоприятная атмосфера. Нет строгой дисциплины, формы одежды. Во время пребывания в Хорте детьми занимается воспитатели. Они следят за детьми, пока те играют в игры, что-то мастерят, играют в школьном дворе с мячом или в песочнице. Во время пребывания в Хорте, школа предлагает обучающимся различные дополнительные занятия по желанию: занятия по некоторым видам спорта, уроки музыки, игры на музыкальных инструментах, кулинарные курсы. Какие-то занятия предоставляются бесплатно, какие-то за дополнительную плату. Если возникают конфликты между одноклассниками, вопросы, проблемы бытового характера, этим занимается воспитатель. [2]. Итак, на данном уровне образования основную функцию тьютора – сопровождение и помощь выполняет «опекун» или воспитатель.

Гимназия Gymnasium. Имея хорошие оценки, ученик, окончив четыре класса начальной школы может поступить в гимназию. Гимназии бывают различного профиля и предполагают обучение с пятого по тринадцатый классы. Обучение с 11 по 13 классы называется Oberstufe – дословно «Верхняя ступень». Здесь присутствует выбор предметов по желанию учащегося. Обычно преподается несколько языков. Ученик может сам выбирать какие именно языки он будет учить. Так же, например, можно отказаться от уроков музыки в пользу другого предмета. В любом случае, цель обучения в «верхней ступени» поступление в университет, поэтому выбор предметов должен соответствовать профилю высшего учебного заведения, куда потом направится абитуриент.

В старших классах берлинской гимназии (Max-Beckmann-Oberschule (Reinickendorf) «Школа высшей ступени Макса Бекмана» есть только 11-й, 12-й и 13-й классы. Если учащемуся нужна помощь в выборе его будущей профессии и он не знает на каких предметах нужно акцентировать внимание, то он может обратиться в специальное ведомство, где есть Berufsberater «консультант по выбору профессии». «В старших классах классных руководителей нет, но есть тьюторы. Два основных направления, которыми занимается тьютор в старших классах Bürokratie+Fürsorge «бюрократия» и «забота»» - говорит Яне Биллербек, учитель французского, истории старших классов, тьютор гимназии «Max-Beckmann-Oberschule». [5] В этой школе в обязанности тьютора входит: отмечать пропущенные занятия и заблаговременно сообщать о критическом их количестве; проводить консультации; поддерживать контакт с родителями несовершеннолетних учеников; обсуждать причины снижения успеваемости с другими учителями;

12-13 лет обучения и состоит из трех ступеней: начального образования, среднего образования 1-й ступени, среднего образования 2-й ступени.

После пребывания в системе дошкольного образования (Kindergarten) дети 6-7 лет переходят в начальную школу (Grundschule), включающую в себя четыре класса. По окончанию начальной школы обучающиеся дифференцируются на три группы. Одна группа обучающихся продолжает обучение в «главной школе» (Hauptschule) в течение 5-ти лет до 9-ого класса с целью подготовки к малоквалифицированной профессиональной деятельности. Окончание «главной школы» дает возможность выпускникам начать профессиональную деятельность или продолжить свое обучение. Вторая группа обучающихся идет в «реальную школу» (Realschule) и обучаются там 6 лет до 10-ого класса. После окончания «реальной школы» выпускник так же может начать профессиональную деятельность или продолжить обучение в классах гимназии. Третья группа обучающихся продолжает обучение в гимназических классах. Среднее образование 2-й ступени реализуется только в гимназии 11-12(13) классов. По окончании гимназии обучающиеся проходят экзаменационное испытание по основным учебным предметам (Abitur). Уровень обучения и уровень выпускных экзаменов в гимназии очень высок, это связанно с тем, что в университетах Германии нет вступительных экзаменов. Выпускники гимназии являются абитуриентами высших учебных заведений страны. Абитуриенты принимаются в вуз на конкурсной основе по результатам среднего балла аттестата. Конкурс проходят абитуриенты, имеющие наибольший средний балл, а остальные записываются в лист ожидания, с целью получения места для обучения в следующем году.

Прежде чем пойти в первый класс, дети проходят различного рода тестирования у соответствующих специалистов. Таким образом, определяется, готов ли ребенок физически и психологически к поступлению в начальную школу, пойдет ли он в школу по достижении 6-ти лет или пропустит один год и начнет учиться в семилетнем возрасте.

В начальной школе нет должности тьютора, но его функции может выполнять классный руководитель (Klassenleiter/Klassenlehrer), опекун «заботящийся» (Betreuer), воспитатель (Erzieher). На примере Берлинской школы (Grundschule unter denKastanien) «Начальная школа под каштанами» рассмотрим обязанности классного руководителя, воспитателя и опекуна. Это обычная государственная многонациональная школа начальной ступени. В классах около 25-ти человек. Кроме основных предметов, классный руководитель занимается ведением документации, следит за успеваемостью учащихся, организует классный коллектив, помогает учащимся в процессе адаптации к обучению, постоянно находится в контакте с родителями каждого учащегося, проводит родительские собрания.

Особенностью этой школы является активное участие родителей в жизни школы. Вся деятельность родителей в школе регулируется берлинским законом о школе глава V «Участие родителей\официальных опекунов в школе» (§§88-91) (Abschnitt V «Mitwirkung der Erziehungsberechtigten in der Schule» (§§ 88 – 91)). Родители участвуют в различных комитетах, организуют благоприятный микроклимат школы, делают школу такой, какой хотят ее видеть. Совместно поддерживают различные школьные проекты, такие как развитие школьной библиотеки, дизайн детской площадки и оборудование

Отечественный исследователи (М.И. Башмаков, А.Н. Джуринский и др.) утверждают, что главным препятствием внедрения информационных технологий в учебный процесс является не столько слабая материально-техническая база и недостаток финансов на образование, а недостаточная подготовка (профессиональная, информационная и др.) учителя.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, знание становится действенным тогда, когда оно приобретает для человека статус ценности и средством профессионального труда учителя. Когда знание не только превращается в живой механизм его успешности, но и выступает подлинным качеством индивидуальности учителя, определяя его отношение к собственной профессиональной деятельности и педагогической действительности в целом в позиции современных требований к специалисту.

В этой связи современной общеобразовательной школе нужен не просто педагог - специалист, а педагог - субъект собственного труда, ставящий цели и задачи собственной деятельности, определяющий пути и средства их достижения. Понятие «компетентность» включено в текст, одобренный Правительством России Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности названы «современными ключевыми компетенциями».

Выводы. Таким образом информационная компетентность является одной из наиболее значимых характеристик личности учителя, поскольку информация формирует социокультурную среду жизнедеятельности учителя, служит основным средством реализации межличностных отношений в образовательном процессе и существенно влияет на весь учебный процесс в общеобразовательной школе. Формирование многоуровневой информационной компетентности учителя должно осуществляется непрерывно. Структура, и содержание этой подготовки должно непрерывно модернизироваться в соответствии с современным состоянием развития информационного общества.

Литература:

1. Акуленко, В.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации / В.Л. Акуленко // Применение новых технологий в образовании: Материалы XV Междунар. конф., 29-30 июня 2004 г. - Троицк: Тровант, 2004.

2. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

3. Жог, В.И. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка работников образования: технологический аспект: Монография / В.И. Жог [и др.]. - М.: МПГУ, 2006. - 208 с.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., утвержденная Правительством РФ от 4.10.00 № 751.

5. Темербекова, А.А. Возможности информационных технологий в дифференцированном обучении / А.А. Темербекова // Применение новых технологий в образовании: материалы XIII международной конференции. - Троицк: ООО ФНТО Байтик, 2002. - С. 159-161.

Педагогика

УДК 378.02
кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Академии информатизации образования РФ, заведующий кафедрой информатики и информационных технологий Виноградский Вадим Геннадиевич
Калужский государственный университет
имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий Тимошина Надежда Викторовна
Калужский государственный университет
имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются изменения в подготовке будущих учителей в связи с принятием профессионального стандарта педагога. Особенности формирования ИКТ-компетентности будущих учителей, приводятся несколько заданий, способствующих формированию умений по созданию и работе в информационной образовательной среде.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, ИКТ-компетентность, информационные образовательные ресурсы, профессиональная готовность педагога.

Annotation. This article discusses the changes in preparation of future teachers in connection with the adoption of a professional teacher standards. Features of formation of the ICT competence of future teachers, are a few tasks that contribute to the formation of skills to create and work in the information educational environment.

Keywords: preparation of future teachers, ICT competence, informational educational resources, professional readiness of the teacher.

Введение. Современное общество характеризуется сильным влиянием на него информационных технологий, проникающих во все сферы профессиональной деятельности и обеспечивающих распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Данное пространство способствует переходу к информационному обществу, которое определяет необходимость модернизации системы высшего профессионального образования. Исходя из выше сказанного, одним из важных направлений повышения качества профессиональной подготовки является информатизация образования. Стремительные изменения в области информационных технологий требуют изучения конкретных программных средств, освоения учителями сущности, возможностей и перспектив развития образования. В связи с этим, следует подчеркнуть, что информатизация образования не может не затронуть процесс профессиональной подготовки будущих учителей в педагогических вузах. На сегодняшний день необходимо решить проблему предметной подготовки учителя к работе в условиях новой образовательной парадигмы, в условиях информационного общества. Профессиональная подготовка является строго регламентированным процессом, который определяют не только методы,

тьюторского сопровождения и методик, педагогических технологий работы тьютора в подобных отечественных системах образования.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, деятельность тьютора в немецком образовании.

Annotation. In the article the authors analyze different models of activity of a tutor in the German education system. Consider in detail the structure of the German school education and the problem of the functions of a tutor at various levels. The advantages of tutor support in the process of social adaptation of students of various categories in higher education. Specifics of activities of the tutor in the German further education of students, particularly in tutoring and prepare them for the final test. The main components of the activities of the tutor in distance learning and inclusive of German education. Peculiarities of the activities of the tutor as in the remote system and the system of inclusive education. The necessity of the use of developed and approved mechanisms of organization of tutor support and methods and pedagogical technologies of work of a tutor in such national education system.

Keywords: tutor, tutor support, tutor in German education.

Введение. Актуальный в данный момент Федеральный государственный образовательный стандарт задаёт определенные требования к уровню готовности педагогического работника к его эффективной реализации в условиях современной системы образования страны. В связи этим педагогический работник должен выполнять тьюторские функции и быть способен к самореализации с системной потребностью в педагогическом поиске, самостоятельному конструированию новых педагогических ситуаций, технологий и т.п. Основным в работе тьютора является разработка для обучающегося индивидуальной программы его развития, подготовка ресурсной карты обучающегося и работа с ней, тьюторское сопровождение обучающегося по его образовательному маршруту. Результативность деятельности тьютора по вышеуказанным направлениям зависит от того руководствуется ли он в своей деятельности основным принципом полноты тьюторсого действия и насколько эффективно он использует возможности социокультурной окружающей среды. В последнее десятилетие в российском образовании стали большое внимание уделять вопросом организации тьюторского сопровождения обучающихся на всех уровнях образовательной системы. Это привело к необходимости изучить реальную практику тьюторского сопровождения в других странах и определить те сферы деятельности обучающегося, в которых ему действительно необходимо тьюторское сопровождение.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является изучение и выявление особенностей деятельности тьютора в современном образовании Германии.

Изложение основного материала статьи. *Тьютор в немецкой школе.* Организация немецкой системы школьного образования находится под контролем региональных властей. В 16-и федеральных земель Германии (Bundesland) существуют разные системы организации школьного образования. Однако, следует отметить, что при том, что в Германии нет общих образовательных программ там существует единый подход к его организации. Немецкое школьное образование в разных землях рассчитано на

динамика наблюдается у испытуемых экспериментальной группы, что подтверждает эффективность разработанной модели технической подготовки легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами.

Литература:

1. Вдовина Н.Н. Педагогическая технология управления скоростно-силовой подготовкой барьеристок // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. № 7 (29). С. 11-14.
2. Воробьев А.В. Отбор и формирование групп в барьерном беге на начальном этапе специальной подготовки юных легкоатлетов с учетом их генетических предрасположенностей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 12 (58). С. 30-34.
3. Ильин И.С. Примерные программы спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР. Легкая атлетика (барьерный бег) / И.С. Ильин, В.П. Черкашин. - М.: Советский спорт, 2004. - 112 с.
4. Легкая атлетика: Учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура» / Сост. В.Н. Давиденко. Тула: Изд-во Тульского гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстого, 2012. - 75 с.
5. Мехрикадзе В.В. Барьерный бег (техника и методика обучения): учебно-методическое пособие / В.В. Мехрикадзе, Л.А. Черенева. - М.: РГСУ, РГУФКСиТ, 2008. - 78 с.
6. Мутаева И.Ш. Легкая атлетика: курс лекций для студ. очн. и заоч. обуч. / И.Ш. Мутаева, И.Е. Коновалов, А.А. Черняев, С.А. Снесарев. - Набережные Челны, 2012. - 126 с.

Педагогика

УДК:378.14

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, доцент Мкртчян Нина Михайловна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА В НЕМЕЦКОЙ СИСТЕМЕ ОБРРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье авторы анализирую различные модели деятельности тьютора в немецкой системе образования. Рассматривается подробно структура немецкого школьного образования и проблема функционала тьютора на различных его ступенях. Определены преимущества тьюторского сопровождения в процессе социальной адаптации студентов различных категорий в системе высшего образования. Раскрыты особенности деятельности тьютора в системе немецкого дополнительного образования обучающихся, особенно в части репетиторства и подготовки их к итоговым испытаниям. Охарактеризованы основные составляющие деятельности тьютора в дистанционном и инклюзивном немецком образовании. Выявлены особенности деятельности тьютора как в системе дистанционного, так и в системе инклюзивного образования. Обоснована необходимость использования разработанных и апробированных механизмов организации

принципы, приемы и средства обучения, но и Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Стандартам в области образования традиционно уделялось большое внимание. С 1 января 2017 года в деятельность образовательных учреждений планируется внедрение профессионального стандарта педагога. В связи с этим, подготовка специалистов в высших учебных заведениях должна быть скорректирована. Одним из важных направлений данного стандарта является информатизация. Приложение №1, указанного выше стандарта, посвящено формированию ИКТ-компетентности и содержит подробное описание критериев оценки деятельности педагога в области использования средств информатизации. Создание эффективной информационной среды становится непреложной частью формирования самого педагога.

Поэтому проблема поиска подходов и принципов отбора содержания подготовки педагогов по формированию ИКТ-компетентности приобретает особую актуальность. Процесс подготовки будущих педагогов требует обновления содержания профессионального образования студентов вуза на основе внедрения специально подобранных систем заданий по созданию информационной образовательной среды в ходе реализации образовательного процесса.

Ценностно-целевой ориентир современной профессиональной педагогической подготовки заключается в становлении интегральных личностных характеристик, выступающих как непосредственные показатели профессионального развития человека. В литературе, посвященной формированию будущих педагогов, можно выделить четыре направления в зависимости от конечной цели такой подготовки:

- формирование определенного уровня компьютерной грамотности;
- формирование информационной культуры;
- формирование готовности к использованию информационных образовательных ресурсов;
- формирование информационной компетентности.

Важно отметить, что понятия готовность и компетентность близкие понятия. Их отличие в том, что готовность определяет состояние, при котором еще только все готово к деятельности, а компетентность — практическая реализация готовности, которая в процессе профессиональной деятельности корректируется с учетом специфических условий. Следовательно, в условиях обучения профессиональные качества можно считать элементами профессиональной готовности специалиста, а в условиях профессиональной деятельности — составляющей профессиональной компетентности. [2]

Проанализируем соотношение структуры таких понятий как компетентность и готовность к профессиональной деятельности (см. Таблица1).

Таблица 1

Структуры понятий компетентность и готовность

Компетентность	**Готовность**	**Показатели**
Когнитивный	Ориентационный	знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности
Операционно-деятельностный	Операционный	владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями и навыками, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.;
Мотивационный	Мотивационный	потребность успешно выполнить поставленную задачу, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны, интерес к профессии, согласное отношение к профессиональной деятельности;
Рефлексивный	Оценочный или рефлексивный	самооценка своей профессиональной подготовки, оценка процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцом.
	Волевой	самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей;

В начале педагогического эксперимента показатели специальной подготовленности легкоатлетов составили:

- в тесте «Бег на 30 метров с хода» в экспериментальной группе испытуемых 4,88±0,11 сек, в контрольной группе 4,82±0,08 сек (t=0,43; p>0,05);
- в тесте «Тройной прыжок с места» в экспериментальной группе испытуемых 5,73±0,37 м, в контрольной группе 5,86±0,42 м (t=0,23; p>0,05);
- в тесте «Десятикратный прыжок с места» в экспериментальной группе испытуемых 16,57±0,48 м, в контрольной группе 16,24±0,39 м (t=0,53; p>0,05);
- в тесте «Прыжки 30 метров на маховой и толчковой ноге» в экспериментальной группе испытуемых 5,11±0,18 сек, в контрольной группе 5,23±0,16 сек (t=0,50; p>0,05).

Использование комплексов скоростно-силовой подготовки легкоатлетов, специализирующихся в барьерном беге, проводимых в базовых и модельных микроциклах на двух тренировочных занятиях, оказало благоприятное влияние на показатели специальной подготовленности. В конце педагогического эксперимента выявлены достоверные межгрупповые различия в трех показателях, в «Беге на 30 метров с хода» достоверных различий не выявлено (рис. 2).

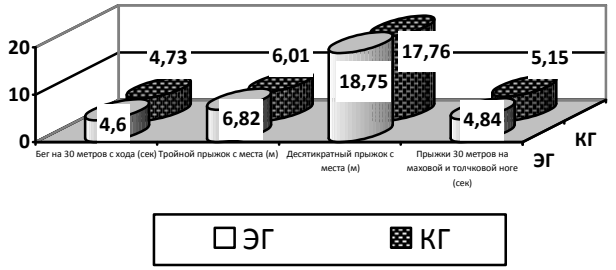


Рисунок 2. Показатели специальной подготовленности легкоатлетов экспериментальной и контрольной групп в конце исследования

В конце педагогического эксперимента показатели специальной подготовленности легкоатлетов составили:

- в тесте «Бег на 30 метров с хода» в экспериментальной группе испытуемых 4,60±0,06 сек, в контрольной группе 4,73±0,05 сек (t=1,63; p>0,05);
- в тесте «Тройной прыжок с места» в экспериментальной группе испытуемых 6,82±0,23 м, в контрольной группе 6,01±0,29 м (t=2,19; p<0,05);
- в тесте «Десятикратный прыжок с места» в экспериментальной группе испытуемых 18,75±0,24 м, в контрольной группе 17,76±0,27 м (t=2,75; p<0,05);
- в тесте «Прыжки 30 метров на маховой и толчковой ноге» в экспериментальной группе испытуемых 4,84±0,10 сек, в контрольной группе 5,15±0,09 сек (t=2,38; p<0,05).

Выводы. Таким образом, в конце исследования в большинстве тестов выявлены достоверные межгрупповые различия, наиболее выраженная

- в тесте «Бег с низкого старта на высокой скорости с преодолением 4 барьеров в 3 шага» в экспериментальной группе испытуемых 5,11±0,08 сек, в контрольной группе 5,18±0,09 сек (t=0,58; p>0,05).

В результате исследования показателей технической подготовленности в начале педагогического эксперимента выявлены недостоверные межгрупповые различия по всем показателям, что подтверждает правильность подбора групп испытуемых для проведения эксперимента.

Внедрение в занятия испытуемых экспериментальной группы модели технической подготовки легкоатлетов, оказало положительное воздействие на показатели технической подготовленности легкоатлетов, и выявило достоверные межгрупповые различия в конце педагогического эксперимента (рис. 1).

В конце педагогического эксперимента показатели технической подготовленности легкоатлетов составили:

- в тесте «Гладкий бег 100 метров» в экспериментальной группе испытуемых 12,71±0,22 сек, в контрольной группе 13,07±0,27 сек (t=2,12; p<0,05);

- в тесте «Бег с барьерами 100 метров» в экспериментальной группе испытуемых 14,52±0,13 сек, в контрольной группе 15,05±0,18 сек (t=2,41; p<0,05);

- в тесте «Преодоление одного межбарьерного расстояния» в экспериментальной группе испытуемых 1,38±0,06 сек, в контрольной группе 1,61±0,09 сек (t=2,09; p<0,05);

- в тесте «Бег с низкого старта на высокой скорости с преодолением 4 барьеров в 3 шага» в экспериментальной группе испытуемых 4,84±0,07 сек, в контрольной группе 5,12±0,08 сек (t=2,55; p<0,05).

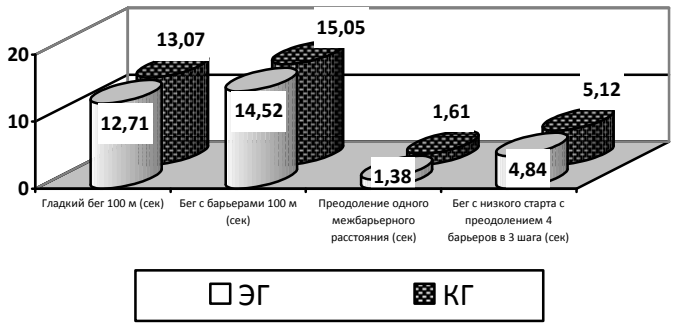


Рисунок 1. Показатели технической подготовленности легкоатлетов экспериментальной и контрольной групп в конце исследования

Исследование показателей специальной подготовленности испытуемых экспериментальной и контрольной групп проводилось на основе тестов: «Бег на 30 метров с хода» (сек); «Тройной прыжок с места» (м); «Десятикратный прыжок с места» (м); «Прыжки 30 метров на маховой и толчковой ноге» (сек) [3].

В профессиональном стандарте педагога выделяют следующую структуру ИКТ-компетентности:

- Общепользовательская ИКТ-компетентность;
- Общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности).

Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров в качестве показателей информационной компетентности современного специалиста образования выделяют:

- осознание включенности системы образования в глобальные информационные процессы;
- готовность к освоению эффективного доступа к практически неограниченному объему информации и аналитической обработки этой информации;
- стремление к формированию и развитию личных творческих качеств, дающих возможность генерировать педагогические идеи в современной информационной среде с целью получения инновационных педагогических результатов, а также создание собственной инфосреды;
- наличие высокого уровня коммуникативной культуры (в том числе коммуникации посредством информационных средств), теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия, осуществляемого в режиме диалога;
- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, представления, передачи и интеграции информации (в том числе в рамках выбранной предметной области);
- готовность к использованию современных интерактивных телекоммуникационных технологий как важного аспекта профессионального роста в условиях непрерывного образования в постоянно меняющемся информационном обществе;
- способность к моделированию и конструированию информационно-образовательной среды и прогнозированию результатов собственной профессиональной деятельности. [1, с. 22]

Эти критерии нашли свое отражение в профессиональном стандарте педагога и процессе подготовки будущих учителей. Уровень информированности учителя о путях и способах применения в процессе обучении школьников информационных образовательных ресурсов (далее - ИОР) характеризуется объемом знаний в этой области. Знание обогащает собственное видение проблематики в области современных информационных технологий, выступает необходимым условием постановки и решения профессиональных проблем по применению информационных технологий в обучении.

Профессионально-педагогические знания учителя, ориентированного на использование информационных образовательных ресурсов в обучении, можно представить как сведения о методологических основах информации, сущности информатизации общества, особенностях информатизации образовательного процесса, многообразии информационных образовательных технологий, специфике их применения в зависимости от решения педагогических задач.

Система подготовки будущих учителей к эффективному использованию информационных технологий в профессиональной деятельности традиционно включает в себя пять составляющих: общефилософская; психолого-педагогическая; информационная; методическая; специальная методическая.

Первая составляющая реализуется в процессе изучения курса «Философия». Этой дисциплине отводится главная роль в процессе выработки у студентов правильного философско-методологического видения проблематики, связанной с эффективным использованием средств информатизации и информатизации общества в целом.

Психолого-педагогическая подготовка происходит в ходе изучения следующих дисциплин: «Психология», «Педагогика», «Основы специальной педагогики и психологии».

Использование средств информатизации в профессиональной педагогической деятельности должно базироваться на принципах, изученных на данных дисциплинах. Использование компьютерных технологий в ходе проведения занятий вносит изменения в деятельность учителя и ученика, оказывает влияние на мотивы обучения, перестраивает систему взаимодействия. Информационная подготовка охватывает дисциплины: «Информатика», «Основы математической обработки информации», «информационные технологии».

Методическая подготовка осуществляется на дисциплинах: «Теория и методика обучения предмету». Изучение этих курсов обеспечивает у студентов формирование методических умений, необходимых для грамотного проецирования и осуществления основных видов деятельности с использованием информационных технологий.

Важной составляющей ИКТ-компетентности педагога является умение работать с информацией, а именно анализ информационного пространства и выбор необходимых данных. Педагогу необходимо разбираться в многообразии созданных информационных образовательных ресурсов, проводить детальный анализ эффективности использования ИОР и работать в информационно-библиотечных системах, знать основные информационные порталы по специальности. В формировании данного направления помогут задания вида:

Задание 1: На сайте КГУ им К.Э. Циолковского (http://tksu.ru/) перейдите в раздел Библиотека, далее электронные ресурсы и ознакомьтесь с основными информационно-библиотечными системами. В одной информационно-библиотечной системе пройдите персональную регистрацию, после чего заполните таблицу 2:

- *Учебно-тренировочное занятие продолжительностью 2 часа (120 мин):* разминка – 25% общего времени на занятие (30 мин); основная часть учебно-тренировочного занятия - 75% общего времени на занятие (90 мин). Из 90 минут основной части учебно-тренировочного занятия 60% (54 мин) времени выделялось на совершенствование техники преодоления барьера и 40% (36 мин) - скоростно-силовая подготовка.

Для освоения техники преодоления барьера был использован комплекс специальных упражнений для этапа углубленного обучения по методике В.В. Мехрикадзе, Л.А. Череневой, которая заключается в преобразовании упрощенной схемы барьерного бега в рациональное техническое действие, путем сочетания целостного упражнения с детализированным освоением каждого элемента движения, а именно: упражнения для маховой ноги, упражнения для толчковой ноги, упражнения для согласования движений барьериста, упражнения для изучения четырехшажного ритма бега по дистанции, упражнения для изучения бега со старта [5].

Скоростно-силовая подготовка легкоатлетов, специализирующихся в барьерном беге, проводилась в базовых микроциклах: при трехчасовой тренировке на нее выделялось 30 минут основной части тренировочного занятия, при двухчасовой тренировке – 18 минут основной части тренировочного занятия. Всего было разработано два комплекса скоростно-силовой подготовки по десять упражнений в каждом, которые применялись на двух тренировочных занятиях в микроцикле.

В модельных микроциклах: при трехчасовой тренировке на скоростно-силовую подготовку выделялось 60 минут основной части тренировочного занятия, при двухчасовой тренировке – 36 минут основной части тренировочного занятия. Для модельных микроциклов был разработан один комплекс упражнений, отражающий скоростной компонент скоростно-силовой подготовки легкоатлетов, который применялся на двух тренировочных занятиях в микроцикле, и состоял из десяти упражнений (при двухчасовой тренировке - каждое упражнение выполнялось две серии по 20 секунд с интервалом отдыха 20 секунд между сериями и одна минута между упражнениями; при трехчасовой тренировке - каждое упражнение выполнялось две серии по 30 секунд с интервалом отдыха 30 секунд между сериями и 1,5 минуты между упражнениями):

Исследование показателей технической подготовленности проводилось на основе тестов: «Гладкий бег 100 метров» (сек), «Бег с барьерами 100 метров» (сек), «Преодоление одного межбарьерного расстояния» (сек), «Бег с низкого старта на высокой скорости с преодолением 4 барьеров в 3 шага» (сек) [3].

В начале педагогического эксперимента показатели технической подготовленности легкоатлетов составили:

- в тесте «Гладкий бег 100 метров» в экспериментальной группе испытуемых 13,53±0,22 сек, в контрольной группе 13,55±0,27 сек ($t=0,06$; $p>0,05$);

- в тесте «Бег с барьерами 100 метров» в экспериментальной группе испытуемых 16,27±0,28 сек, в контрольной группе 16,32±0,31 сек ($t=0,60$; $p>0,05$);

- в тесте «Преодоление одного межбарьерного расстояния» в экспериментальной группе испытуемых 1,63±0,09 сек, в контрольной группе 1,68±0,11 сек ($t=0,36$; $p>0,05$);

В занятия испытуемых экспериментальной группы была внедрена модель технической подготовки легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами.

Целью технической подготовки легкоатлетов учебно-тренировочной группы второго года обучения, специализирующихся в барьерном беге, является овладение умением выполнять соревновательное упражнение на высокой скорости в его основных частях: по дистанции и со старта, поэтому упражнения скоростного характера занимают важное место в подготовке барьеристов. При этом упражнения скоростного характера требуют соответствующего силового подкрепления, поэтому подбор таких упражнений носит комплексный характер, и выражается в скоростно-силовой подготовке занимающихся.

В связи с этим, экспериментальная модель строилась на планировании учебно-тренировочных занятий в микроциклах годичного тренировочно-соревновательного цикла подготовки с преимущественной направленностью на техническую и скоростно-силовую подготовку.

В базовых микроциклах техническая подготовка строилась следующим образом:

- *Учебно-тренировочное занятие продолжительностью 3 часа (180 мин):* разминка – 17% общего времени на занятие (30 мин); основная часть учебно-тренировочного занятия - 83% общего времени на занятие (150 мин). Из 150 минут основной части учебно-тренировочного занятия 40% (60 мин) времени выделялось на изучение специальных упражнений для освоения техники преодоления барьера (интенсивность выполнения специальных упражнений – близкая к максимальной 80-90%, при этом осуществляется обязательный контроль за техникой и ритмом выполнения упражнения); 40% (60 мин) - на освоение целостного упражнения в беге с барьерами, при этом вначале изучались специальные упражнения для освоения техники преодоления барьера, а затем выполнялся барьерный бег; 20% (30 мин) - скоростно-силовая подготовка.

- *Учебно-тренировочное занятие продолжительностью 2 часа (120 мин):* разминка – 25% общего времени на занятие (30 мин); основная часть учебно-тренировочного занятия - 75% общего времени на занятие (90 мин). Из 90 минут основной части учебно-тренировочного занятия 40% (36 мин) времени выделялось на изучение специальных упражнений для освоения техники преодоления барьера (интенсивность выполнения специальных упражнений – близкая к максимальной 80-90%, при осуществляется обязательный контроль за техникой и ритмом выполнения упражнения); 40% (36 мин) - на освоение целостного упражнения в беге с барьерами, при этом вначале изучались специальные упражнения для освоения техники преодоления барьера, а затем выполнялся барьерный бег; 20% (18 мин) - скоростно-силовая подготовка.

В модельных микроциклах подготовка испытуемых экспериментальной группы строилась следующим образом:

- *Учебно-тренировочное занятие продолжительностью 3 часа (180 мин):* разминка – 17% общего времени на занятие (30 мин); основная часть учебно-тренировочного занятия - 83% общего времени на занятие (150 мин). Из 150 минут основной части учебно-тренировочного занятия 60% (90 мин) времени выделялось на совершенствование техники преодоления барьера и 40% (60 мин) - скоростно-силовая подготовка.

Таблица 2

Краткий сравнительный анализ информационно-библиотечных систем

№ п/п	Название ИБС	Краткая характеристика	Основная аудитория

Задание 2: Используя понравившуюся автоматизированную информационно-библиотечную систему, составьте список использованной литературы для реферата (не мене 10 источников).

Задание 3: Создайте карту книгообеспеченности для 5 дисциплин Вашего учебного плана (УП на сайте КГУ им. Циолковского в разделе студентам, учебная деятельность). Не менее 5 источников основной литературы и 10 источников в качестве дополнительной литературы.

Задание 4. Используя ресурсы сети Internet заполните следующую таблицу 3. Выбирайте информационные ресурсы, которые пригодятся учителю при организации учебной деятельности школьников.

Таблица 3

Характеристика информационных ресурсов

Название ресурса	Адрес	Основная аудитория	Краткая характеристика

Специальная методическая подготовка осуществляется в рамках курсов: «Технологии разработки обучающих программ», «Современные технологии обучения», «Использование ИКТ в обучении», «Компьютерные средства оценивания результатов обучения», «ИКТ в образовании и культурно-просветительской деятельности», «ИКТ в профессиональной деятельности», «Современные информационные технологии в образовании». Главной методической особенностью данных курсов является включение системы заданий, с учетом сформированности методической, педагогической составляющих.

При реализации данной составляющей целесообразно использовать следующие типы заданий:

Задание 1 Разбейтесь на микрогруппы по 3-5 человек. Реализуйте один из предложенных ниже методов обучения с использованием информационных образовательных ресурсов на примере изучения одной из тем школьного курса:

(ИОР находятся на сайте Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов http://school-collection.edu.ru)

- Эвристическая беседа;
- Диалогический монолог;
- Рассказ;
- Упражнение;
- Практическая работа;

Смоделируйте разработанный фрагмент в своей микрогруппе.

Ответьте на следующие вопросы:

1)Соответствовал ИОР выбранной тематике?

2)Возможно проведение данного метода обучения без использования ИОР?

Задание 2: Разработайте в микрогруппе сценарий урока по одной из тем школьного курса с привлечением средств ИКТ. Обоснуйте целесообразность применения отобранных вами средств обучения.

Успешное овладение приемами и методами применения информационных технологий невозможно без практической реализации полученных теоретических знаний. Поэтому особое внимание необходимо уделить практической реализации приобретенных теоретических знаний. Включение в содержание педагогической практики заданий, предполагающих анализ различных ИОР по предмету, их отбор и применение в процессе обучения, а также анализ результатов собственной деятельности в этом направлении является неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагога.

Большой образовательный, культурологический, воспитательный потенциал современных информационных технологий указывает на значимость процесса формирования ИКТ-компетентности будущего педагога в свете введения новых нормативных требований к его деятельности.

Выводы. Анализ изучаемой проблемы по обозначенным выше направлениям позволил выделить следующие выводы:

1. необходимость включения процесса формирования икт-компетентности в качестве составной части в целостную систему профессиональной подготовки;
2. осуществление межпредметной интеграции философских, психолого-педагогических, предметно-методических, информационных знаний с целью эффективной реализации образовательного потенциала информационных технологий в школьном образовании;
3. организация диагностики, самоконтроля и самоанализа формируемой икт-компетентности, обогащающая рефлексивный опыт студентов, обеспечивающая перевод объективной информации на субъектный уровень;
4. включение в содержание теоретической подготовки будущих учителей спецкурса, интегрирующего и углубляющего знания об использовании ИОР в образовательном;
5. включение в содержание педагогической практики заданий, предполагающих анализ различных ИОР по предмету, их отбор и применение в процессе обучения, а также анализ результатов собственной деятельности.

скоростно-силовых физических качеств и предельной мощности работы [1]. В своих исследованиях А.В. Воробьев также отмечает, что обучение технике барьерного бега происходит более эффективно при учете скоростно-силовых качеств легкоатлетов, что позволяет проводить корректировку учебно-тренировочного процесса, учитывая индивидуальные возможности спортсменов [2].

Цель исследования - разработка, теоретическое и экспериментальное обоснование модели технической подготовки легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами.

Гипотеза исследования. Предполагается, что улучшению показателей технической и специальной подготовленности легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами, будут способствовать: а) моделирование годичного тренировочно-соревновательного цикла подготовки по микроциклам с преимущественной направленностью в каждом из них в соответствии с периодизацией учебно-тренировочного процесса; б) моделирование технической подготовки в базовых и модельных микроциклах; в) подбор специальных упражнений для освоения техники преодоления барьера, техники целостного упражнения в беге с барьерами; г) планирование скоростно-силовой подготовки для двух тренировочных занятий в базовых и модельных микроциклах.

Задачи исследования. 1. Рассмотреть методику обучения техники бега с барьерами, скоростно-силовую подготовку легкоатлетов на различных этапах с целью определения эффективных средств и методов технической подготовки в годичном тренировочно-соревновательном цикле подготовки спортсменов.

2. Разработать модель технической подготовки легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами, и внедрить ее в учебно-тренировочный процесс экспериментальной группы спортсменов.

3. Экспериментально обосновать эффективность модели и ее влияние на показатели технической и специальной подготовленности легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами.

Для решения поставленных задач применялись различные методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, педагогическое тестирование, методы математико-статистической обработки.

Методической основой планирования учебно-тренировочного процесса в экспериментальной и контрольной группах испытуемых являлась «Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР. Легкая атлетика (барьерный бег)». В соответствии с типовой программой годовой объем нагрузки в учебно-тренировочных группах второго года обучения составляет 728 часов. Объем нагрузки в микроцикле составляет 14 часов. Спортсмены тренируются шесть раз в неделю: два учебно-тренировочных занятия по 3 часа, четыре учебно-тренировочных занятия по 2 часа [3].

В учебно-тренировочном процессе испытуемых контрольной группы применялась традиционная методика, где основное внимание уделяется разносторонней физической подготовке, овладению техникой специальных подготовительных упражнений, повышению уровня физических качеств на основе использования стандартных тренировочных заданий.

[Текст] / Ю. Н. Рюмина // Вестн. Шадр. гос. пед. ин-та : науч. журн. – 2013. – № 4. – С. 120 – 124.

4. Трансграничные миграции и принимающее общество: механизмы и практики взаимной адаптации [Текст] / науч. ред. проф. В.И. Дятлов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. – 396 с.

Педагогика

УДК:796.42

кандидат педагогических наук Геберт Виталий Климентьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
магистрант Куркотова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В БЕГЕ С БАРЬЕРАМИ У ЛЕГКОАТЛЕТОВ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ГРУПП

Аннотация. В статье рассматривается теоретическое обоснование методики обучения технике бега с барьерами и скоростно-силовой подготовки легкоатлетов на различных этапах годичного тренировочно-соревновательного цикла подготовки спортсменов. Представлена экспериментальная модель технической подготовки легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами. Обоснование эффективности модели и ее влияния на показатели технической и специальной подготовленности легкоатлетов, специализирующихся в беге с барьерами.

Ключевые слова: микроциклы, учебно-тренировочное занятие, скоростно-силовая подготовка, комплексы, бег с барьерами.

Annotation. The article deals with the theoretical substantiation methods of teaching the technique of hurdling and speed-strength training of sportsmen in different stages of annual cycle training of athletes. An experimental model of technical training of track and field athletes who specialize in hurdling is shown in the article. Substantiation of efficiency of the model and its effect on technical and special training of track and field athletes who specialize in hurdling.

Keywords: microcycles, training lessons, speed-strength training, complexes, running hurdles.

Введение. Барьерный бег является одним из наиболее сложных в координационном отношении видов легкой атлетики. Специалисты неоднократно обращались к вопросам влияния различных аспектов подготовки на процесс овладения и совершенствования техники барьерного бега. Так, было выявлено, что помимо увеличения уровней развития общей и специальной физической подготовленности важную, а зачастую и определяющую роль в успешности всего многолетнего процесса, играет техническая составляющая [4, 6].

Особую сложность представляет и то, что сложные координационные действия необходимо выполнять на фоне максимальных проявлений

Литература:

1. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования [Текст]:учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров.-М.:Издательский центр «Академия»,2008. - 352 с.

2. Ушлякова, Н.Ю. Компьютерные технологии как средство повышения уровня подготовки менеджеров [Текст] / Н.Ю. Ушлякова // Современные тенденции развития системы профессионального образования: Материалы региональной научно-практической конференции.-Калуга,КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2006. - С. 159-165

Педагогика

УДК 37.06

кандидат педагогических наук, доцент Волобуева Нина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОГО МАТЕРИНСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ[2]

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема современного социума – формирование компетентного материнства в современном обществе через систему образовательных учреждений. К рассмотрению представлен анализ культурного наследия разных этносов на семейные ценности, формирование родительских компетенций. Проведен анализ современной психолого-педагогической литературы в который отражена актуальность и значимость данного исследования, а также необходимость профилактических мероприятий в направлении предотвращения такого страшного явления как сиротство детей при живых родителях. В статье приведен исторический опыт и взгляд педагогов прошлого тысячилетия на гендерные отношения между мужчинами и женщинами, семейные проблемы той эпохи. Автор высказывает собственное мнение на процесс формирования готовности девушек к выполнению социальной роли матери. Раскрыта возможность реализации данной концепции на примере введения образовательно-воспитательного курса для девушек, обучающихся в старших классах общеобразовательной школы. Рассмотрены вопросы о добрачном воспитании, становлении компетентности девушки в направлении ответственного материнства, месте женщины в современном обществе и в

[2] Публикация подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края в рамках проекта № 16-16-23017/16 Регионального конкурса «Северный Кавказ: традиции и современность» по теме: «Ответственное родительство: концепция компетентного материнства как условие профилактики социального сиротства детей».

социокультурном пространстве, вопросы демографии, социально-экономические, правовые, педагогические и психологические аспекты становления и развития современной молодежи.

*Ключевые слова***:** материнство, кризис материнства, родительские установки молодежи, социально-психологические типы материнства, социокультурные причины появления социального сиротства, ценностное отношение к материнству, меры поддержки материнства и детства.

Annotation. In this, article the actual problem of modern society - the formation of a competent motherhood in modern society through the system of educational institutions. To review presents an analysis of the cultural heritage of different ethnic groups on the family values, the formation of parental competence. The analysis of contemporary psychological and educational literature, which reflects the relevance and importance of this research and the need for pro-preventive activities towards the prevention of such terrible events as the abandonment of children by their parents. The paper presents a historical experience and opinion of teachers of the past millennium on gender relations between men and women, family problems of the era. The author expresses his own opinion on the process of formation of readiness of girls to fulfill the social role of the mother. It disclosed the feasibility of this concept on the example of the introduction of educational and educational courses for female students in the senior classes of a comprehensive school. The questions about premarital upbringing, formation of competence girl in the direction of responsible motherhood, the place of women in modern society and in the socio-cultural environment, demographics, socio-economic, legal, pedagogical and psychological aspects of formation and development of modern youth.

Keywords: maternity, motherhood crisis, parental attitudes that young people, socio-psychological types of motherhood, socio-cultural causes of child abandonment, and value attitude to motherhood, measures of support for mothers and children.

Введение. В культурном наследии многих народов считается высшим воплощением женского начала образ матери. На протяжении тысячелетий формировалось особое отношение к материнству как важнейшей духовно-нравственной ценности, достойной почитания и прославления. Изучая основные причины такого явления в современном обществе как социальное сиротство, уместно говорить не только о кризисе семьи, но и о кризисе материнства, ярко проявляющем себя в современном мире. Сложившаяся ситуация требует, с одной стороны, внимательного изучения феномена материнства, его значения в системе жизненных ориентаций россиян, особенно молодых девушек, а с другой – выявления причин этого кризиса и возможных путей преодоления.

Формулировка цели статьи. Цель нашей статьи заключается в анализе исторического опыта прошлого тысячелетия на проблему становления семьи в России, определении роли женщины-матери в сложный экономическо-политический период нашей страны. Все обозначенные выше аспекты, дают нам право предположить необходимость включения в курс общеобразовательной школы элективного курса, который будет способствовать формированию необходимых компетенций у девушек с целью выполнения главной социальной роли в жизни - мать, родитель.

Студенты-иностранцы демонстрируют наличие представлений об альтернативных интерпретациях коммуникативного поведения, сходствах и отличиях в применении вербальных и невербальных средств в различных коммуникативных культурах, у них выражена готовность к отражению в личностном сознании инвариантных коммуникативных ситуаций социально-культурного взаимодействия (выражено у 95% респондентов).

Студенты толерантны к применению поливариантных вербальных и невербальных средств коммуникации партнеров по коммуникации. Однако стремление к изменению и адаптации, средств, используемых в интеракции, умение перестраивать коммуникативное поведение выражено слабо. Данный компонент свидетельствует о невысокой способности студентов оперативно и четко отразить коммуникативную ситуацию, успешно реализовать коммуникативное взаимодействие (тенденция выявлена у 56% опрошенных).

Также мы выявили, что значительная часть респондентов, признавая в процессе ознакомления с русской языковой и национальной культурой важность неформальных отношений и дружеских связей с русскоязычными студентами, значимость культурно-досуговой деятельности, в действительности практически не посещают те учреждения культуры, которыми располагает город, тесные дружеские контакты имеют в основном, с представителями своей диаспоры. Также учебные мигранты показали невысокий интерес к организованным в рамках университета мероприятиям и оценке их как значимых в освоении иностранной языковой и социокультурной среды.

Выводы. Таким образом, развивая коммуникативную компетентность иностранных студентов, необходимо понимать, что ввиду недостаточной выраженности навыков, позволяющих успешно реализовать коммуникативное взаимодействие, неярко выраженную способность к разрешению социально-коммуникативных задач и пр., воспитательно-образовательный процесс в вузе должен включать в себя как не только теоретическую, но и практическую составляющую. Условием становления коммуникативной компетентности будущего специалиста выступает социально-культурная среда учебного заведения, формирующая особе видение мира, способствующая становлению практических способов освоение системы взаимодействия между людьми разных культур.

При этом необходимо оптимальное соотношение форм аудиторной и внеаудиторной работы, которое будет способствовать развитию у иностранных студентов речевой самостоятельности, сознательного, творческого преобразования учебных навыков, полученных во время учебной деятельности под руководством преподавателя.

Литература:

1. Гейна О. В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов [Электронный ресурс] – Режим доступа*:* http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/pdf. – Дата обращения: 11.11.2016.

2. Гладуш, А. Д., Трофимова, Г. Н., Филиппов, В. М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России [Текст]: Учеб. пособие / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.

3. Рюмина, Ю. Н. К вопросу о формировании исследовательских компетенций студентов в процессе организации проектной деятельности

Все иностранные студенты высказывают мнение о необходимости изучения русского языка или его совершенствования, а также углублении знаний о культурных традициях и нормах страны проживания. Поэтому респонденты выделяют значимость общения с русскоязычными студентами и местным населением как носителями языковой культуры, социокультурных традиций и пр.

Интеграция студентов в иностранную социально-культурную среду осуществляется через отношения в студенческой группе, которые оцениваются как «успешные, дружественные» 85% респондентов. «Нейтральными» отношения назвали 15%. Отрицательного отношения («негативного», «конфликтного») выделено не было. Оценка отношений с преподавателями как «дружественными», «продуктивными» является еще более высокой (94%). Выделение «некоторых проблем, сложностей взаимодействия» с преподавателем является единичным случаем.

Основными мотивами, а также содержанием коммуникативных контактов с однокурсниками у иностранных студентов является обсуждение проблем учебной деятельности (87%). Обсуждение бытовых, досуговых и прочих проблем и тем происходит с русскоязычными студентами только в 15% случаев. Кроме того, общение с представителями своей диаспоры как в стенах университета (на переменах, в свободное от занятий время), так в общежитии и других местах, проходит только на родном для студентов туркменском языке. При общении с преподавателями испытывает проблемы в области профессионально-педагогической коммуникации большинство студентов (85%).

Среди средств развития русской разговорной речи, а также ознакомления с русской культурой студенты выделяют чтение периодики и литературы, просмотр телепередач, кино- и видеофильмов на русском языке, совместное обучение с русскоговорящими студентами. Культурные и досуговые мероприятия, проводимые в университете, студенты, по всей вероятности, считают в этом направлении недостаточно эффективными (всего их выделили 8%). В реальности среди видов свободной от занятий деятельности большинство студентов отдает предпочтение общению с друзьями (60%) и занятиям спортом (20%). Незначительное количество студентов посещает концерты, кино, театр, городской краеведческий музей (6%).

Что касается анализа степени удовлетворенности иностранными студентами обучения в целом, можно отметить, что две трети студентов из Туркменистана в целом удовлетворены существующим положением дел. Сложности адаптации студенты связывают не только с языковыми барьерами, но и с привыканием к климату, а также необходимостью постоянной подготовки к учебным занятиям.

У большинства иностранных студентов, как участников интеракции, основные потребности в коммуникации и коммуникативные ожидания материализуются в потребности установления не столько социально-культурных, сколько деловых, профессиональных отношений; их способность к разрешению социально-коммуникативных задач является недостаточно высокой (выражена в среднем у 36%). Однако, эта проблема может быть компенсирована открытостью к восприятию новой информации у большинства иностранных студентов.

Изложение основного материала статьи. В современных трудах и научных исследованиях материнство рассматривается как социальный институт исторически обусловленный, изменяющий свое содержание, социальную значимость и статус. По ключевым аспектам этой проблемы имеется значительное разнообразие во взглядах ведущих философов, педагогов и психологов. Значимость культурных традиций в формировании женщины матери проанализированы в работах ученых, исследователей. В большинстве своем ученые доказывают тот факт, что материнская забота и привязанность к ребенку веками глубоко заложены в реальных биологических условиях зачатия и вынашивания, родов и кормления грудью ребенка. Природой даны возможности продолжить себя в деторождении только женщине.

Но до сих пор нет и не может быть достигнуто единения мнений в том, что же все-таки послужило причиной появления такого явления в современном обществе, как сиротство детей при живых родителях. Каков доминирующий фактор заставил женщину оставить, бросить, убить рожденного ею ребенка? Каким должны быть социальные кризис, установки в обществе, чтобы подавить в женщине желание стать и быть матерью?.

Изучив понятие «материнская любовь» нами сделаны выводы о том, что это понятие не просто изменяется в различные временные эпохи, но оно наполняется и дополняется различным содержанием, смыслом. Женщина, за век своего бытия, осваивает ряд социальных ролей: женщина–труженица, женщина–хозяйка, женщина–творец. В семье, ею в определенный возрастной период, приходится реализовать себя, как дочь, мать, тетя, бабушка и ряд других значимых и важных функций, но самые главные социальные роли любой женщины, во все времена, оставались и есть это женщина – мать, женщина – жена, и свободно реализующая себя в обществе женщина – специалист. Обществом в разные периоды каждая из этих ролей признавалась обществом главенствующей.

В истории Российского государства материнские установки по отношению к процессу рождения и воспитания детей определялись социальным одобрением (неодобрением) к беременности женщины. Женщина скрывала свою беременность и часто факт рождения ребенка, если он был нежеланным, незаконнорожденны наносил оскорбление супружеским чувствам мужчины в семье. Мать старалась всеми способами избавиться от ребенка, бросить его и даже убить. В обществе всегда существует связь между общественными мерилами ценностных представлений о нравственности, целомудрии девушки и мерой материнской ответственности за рождение ребенка [1].

Э. Бадинтер говорила: «Женщина становится лучшей или худшей матерью в зависимости от того, ценится или же обесценивается в обществе зависимость между потребностями и мерой материнской ответственности за рождение ребенка: материнством».

В истории России существовали временные эпохи связанные с пониманием ответственности и гендерной значимости роли женщины, уважительного отношения к ней как прародительницы рода, семьи. Но только с появлением религий рассматривается личность женщины с позиций духовной нравственной ответственности за рождение ребенка и его воспитание.

В 1917 году Советской властью были приняты ряд декретов, направленных на узаконение формального равенства женщины и мужчин во всех сферах жизни по обеспечению равного доступа к работе, образованию, социальным услугам и благам. Принятие декрета "О гражданском браке, детях и ведении книг актов гражданского состояния" утвердило единую процедуру гражданской, светской регистрации брака, отменив церковную регистрацию брака, как единственно легитимную и легальную форму оформления супружества до революции.

На практике была создана одна из самых первых в мире эмансипаторских, в отношении женщин и детей, система социального обеспечения. Россия стала страной, в которой начала проводиться направленная социальная политика по обеспечению условий для реализации равных прав и создания равных возможностей для женщин. Этому, во многом, способствовало введению облегченной процедуры развода и легализации абортов. В октябре 1920 г. был принят Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве, который упрощал процедуру развода. Развод происходил в ЗАГСе по взаимному согласию супругов или в суде по заявлению одного из них. Судебная процедура развода была упрощена. Дела слушались без участия заседателей, а в случае неявки в суд обоих супругов, дело о разводе слушалось заочно. Легализировалась практика абортов. Россия стала первым истории, государством в котором Постановлением Наркомата здравоохранения и Наркомата юстиции от 18 ноября 1920 г., разрешалось искусственное прерывание беременности в медицинских учреждениях. Это стало, бесспорно, большим шагом в процессе эмансипации российских женщин. Теперь сама женщина могла контролировать собственную сексуальность и фертильность, а ведь в имперский период истории России, согласно уголовному положению 1903 г., существовала уголовная ответственность за аборт и для врача (до 6 лет), и для матери (до 3 лет). Аборт в послереволюционной и послевоенной стране стал большим благом для большинства российских женщин, живших в нужде, страдавших от сложностей быта и отсутствия постоянного и надежного партнера. Большая часть женщин, сделавших аборт, объясняли свой поступок крайней нуждой. Потребность в бесплатных абортах была столь велика, что в Ленинграде в 1924 г. вышло постановление о формировании абортных комиссий, которые устанавливали очередность на производство бесплатной и легальной операции аборта в медицинских учреждениях. Велась пропаганда освобождения женщин от "быта". А.Коллонтай предлагала отказаться от традиционных форм семьи и семейной жизни. Она пишет о необходимости "революции быта", о необходимости реорганизации частной и семейной жизни (включение женщин в производство, оказание материальной поддержки матерям) путем социализации домашнего труда (организацию общественных столовых, прачечных, ремонтных мастерских, яслей, детских садов). Эти, в целом прогрессивные для того времени, нормы права, были разработаны для защиты экономических интересов женщин привилегированных классов. Распространение этих норм права на все население страны, привело к неожиданным результатам. В случае развода очень сильно ущемлялись интересы неработающих женщин, ибо они, не имея собственного дохода и имущества, также не имели права и на часть семейного имущества, заработанного мужем в браке, ибо согласно кодексу 1918 г. брак не создавал общности имущества супругов. Эта норма права приводила к большой

Таким образом, коммуникативная компетентность проявляется в желании и умении вступать в интеракцию с другими людьми, способности ориентироваться в ситуации общения и налаживать отношения в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и коммуникативной ситуацией. Этим, на наш взгляд, коммуникативная компетентность, отличается в содержательном плане от компетенций лингвистической (языковой), означающей «совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме», а также от речевой компетенции означающей «знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие и способность …использовать для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме в различных ситуациях общения» [1].

Обозначенные выше компоненты коммуникативной компетентности влияют на осознание участниками интерактивного эпизода, на анализ собственного коммуникативного поведения и поведения партнера, планирование и развитие интеракции, что, в конечном итоге, способствует организации толерантного коммуникативного пространства вуза.

Рассмотрим проблему становления коммуникативной компетентности иностранных студентов, в процессе их социокультурной адаптации, на примере обучающихся на кафедре социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» («ШГПУ»). Численность студентов иностранцев в 2016 – 2017 учебном году составляет более 30% от общего числа обучающихся студентов кафедры. Все иностранные студенты – граждане Туркменистана. В проведенном нами анкетировании участвовало 95% от общего количества иностранных студентов. Целью анкетирования было выявление особенностей проявления коммуникативной компетентности у студентов, приехавших в Россию на обучение из-за рубежа.

По мнению ученых, основной трудностью, с которой сталкиваются иностранные при адаптации к новым условиям является достаточно слабое знание русского языка [4]. Однако, обучающиеся, приехавшие из Туркменистана оценивают свой уровень владения русским языком как достаточно высокий и хороший – 68%, 24% – как удовлетворительный, 8% считают, что владеют русским языком на низком уровне. Однако, на наш взгляд, под «владением» студенты зачастую понимают свою способность достаточно точно интерпретировать как вербальное так и невербальное поведение партнера (проблем с интерпретацией и использованием знаков невербальной коммуникации ни в одном из ответов не было зафиксировано). Возможностью свободно выражать свою мысль, оформлять ее в логическом речевом высказывании, обладают всего 36% опрошенных обучающихся. Некоторую тревогу может вызвать отсутствие у большинства студентов повторных попыток вербализации собственной идеи какими-либо другими средствами (51%). Тем не менее, большинство из опрошенных нами студентов относятся положительно к тому, что их коммуникативные высказывания корректируются окружающими (95%).

испытывая при этом, в большинстве случаев, особых затруднений с интерпретацией коммуникативных сигналов. Коммуникация межкультурная отличается неопределенностью или двусмысленностью в отношении основных правил, посредством которых будет осуществляться интеракция.

Коммуникацию с представителем иной культуры можно сравнить с процессом декодирования шифра (или кода): вначале происходит расшифровка самого кода (снижение энтропии); затем осуществляется интерпретация декодированного послания с соответствующей реакцией на него. Следовательно, высока вероятность того, что коммуникативное поведение одного из участников взаимодействия не будет соответствовать ожиданиям партнера и может быть воспринято как покушение на личные ценности, моральные и нравственные нормы. От коммуникантов требуется, с одной стороны, понимание специфических отличий национальной или культурной группы, уважение к чужой культуре, а с другой - стремление осуществлять интеракцию с опорой на общечеловеческие ценности.

Осознание и оценка ситуации взаимодействия с окружающими, выработка адекватных ориентиров по отношению к новым для иностранного студента нормам, целям и ценностям, а также верная поведенческая тактика, соответствующая требованиям и ожиданиям социума, становится рациональной в результате непосредственного взаимодействия с членами различных социальных групп. В рамках взаимодействия происходит формирование коммуникативной компетентности личности иностранного студента, которая представляет собой способность реализовывать эффективные коммуникативные отношения в межкультурном контексте с опорой на три основных компонента: мотивационный, знаниевый и компонент навыков и умений.

При этом, мотивационный компонент можно охарактеризовать как реализацию в ходе взаимодействия участников интеракции коммуникативных потребностей, их «взаимопритяжение», «материализацию» потребностей в установлении социальных связей, коммуникативных ожиданий. Данный компонент предполагает открытость к восприятию новой информации и способность к разрешению социально-коммуникативных задач, возникающих в интеракции.

К знаниевому компоненту можно отнести наличие представлений об альтернативных интерпретациях коммуникативного поведения, сходствах и отличиях в применении вербальных и невербальных средств в различных коммуникативных культурах и пр. Здесь проявляется готовность к отражению в личностном сознании инвариантных коммуникативных ситуаций социально-культурного взаимодействия в их причинно-следственных связях и отношениях.

Компонент навыков и умений заключает в себе толерантность к применению поливариантных вербальных и невербальных средств коммуникации, стремление к изменению и адаптации, средств, используемых в интеракции, в зависимости от трансформации средовых условий, умение перестраивать коммуникативное поведение. Данный компонент свидетельствует о способности студента оперативно и четко отразить коммуникативную ситуацию, успешно реализовать коммуникативное взаимодействие.

экономической зависимости женщин (особенно женщин с детьми) от мужей, ибо подавляющее большинство женщин в России 20-х гг. не работало и не имело собственных доходов. Ситуация изменилась только в 1926 г., когда был принят новый Кодекс о браке, семье и опеке (КЗоБСО). Вводится единый брачный возраст для женщин и мужчин -18 лет (Декрет о браке 1917 г. устанавливал возрастную норму для женщин в 16 лет, а для мужчин - в 18 лет). Восстанавливался институт усыновления, который был отменен Семейным Кодексом 1918 г [2].

Но в целом, как показала практика всех последующих лет существования советского государства, изменилась на многие годы семейная идеология в сознании женщины матери. Декларированное стремление к достижениям равенства возможностей и мужчин и женщин в профессиональном плане, ответственности в семейной жизни и в родительстве привели к полному переносу ответственности за рождение и воспитание детей на женщин. Апробация и легализация самых разных формы семейных союзов (гражданский брак, семьи-коммуны), государственная практика социальной поддержки матерей и несовершеннолетних детей в начале 30-х_гг. привели к созданию сети государственных соцзащитных учреждений, как, например, детские дома, социальные приюты. Этот период историки, исследователи характеризуют как период введения репрессивного законодательства и ответственности женщин и мужчин в отношении семьи, родительства, сексуальности. Начался второй период в истории советской социальной политики, продолжившийся вплоть до середины 50-х гг. По мнению ряда отечественных и зарубежных исследователей, введение репрессивных мер в семейную политику было связано с необходимостью увеличения рождаемости. За криминальный аборт предусматривалась уголовная ответственность и для самой женщины, и для врача, и для лиц, выполнявших посреднические функции. Для этого периода характерны следующие черты:

- семья - это важнейший институт советского общества, поэтому она находилась под контролем государства и партии;
- материнство важная социальная и государственная функция женщины, поэтому государство поддерживает материнство и морально, и материально, берет на себя львиную долю ответственности за воспитание, образование, охрану здоровья детей;
- женщина-мать, прежде всего, несет ответственность за семью и семейный быт, за здоровье, учебу, успешную социализацию детей.

Такой подход к женщине – матери сложился с середины 30-х гг. века в нашей стране также и к семье, который просуществовал вплоть до начала 90-х гг. XX века. Изменения ценностных, нравственных приоритетов и социальных установок в обществе происходят, главным образом, под влиянием процессов женской эмансипации и представлений о гендерных ролях в семье, стремлении к эмоционально-интимной общности супругов и приводят к модернизационным изменения в брачности и рождаемости. Эти процессы влияют на семью и внутрисемейные отношения, ведут, с одной стороны, к неустойчивости браков и уровня рождаемости [5]. Как указывает Т.Журженко, "...современная семья постиндустриального общества - это предприятие с неопределенным исходом, предполагающее имманентный конфликт интересов и гибкое перераспределение гендерных ролей. Институт семьи, все еще обеспечивающий функцию биологического воспроизводства и социализации

детей, стал более зависимым от степени удовлетворения эмоциональных и психологических потребностей ее членов, легализовалась "двойная" нагрузка на женщину-мать. Государство предоставило женщинам дополнительные "охранные" права, льготы и социальную инфраструктуру (оплаченные декретные отпуска, пособия на детей, разветвленная сеть доступных детских дошкольных и внешкольных учреждений). Сложился своеобразный треугольник, в центре которого были дети (ребенок). Основным партнером женщины-матери становится государство, а не муж и отец ребенка. Государство, в большинстве случаев, это более надежный партнер для матери, воспитывающей детей, чем отец этих детей. Социальное сиротство, неполная материнская семья – это результат модернизационной семейной политики 90-х годов. Исследуя причину социального сиротства нельзя не говорить о девиантном материнстве, нельзя не акцентировать внимание на последствиях этого явления. Потеря материнского воспитания является основной причиной социального сиротства. Создание образа компетентной, любящей матери должно отвечать определенным критериям. Откликаясь на потребности ребенка, мама обязана их выполнять. Это создает фундамент для психического и физического здоровья ребенка, способствует спонтанной реализации его базисных потребностей и, как следствие, самопринятия себя как личности. Духовно-нравственное преображение общества возможно только через формирование ценностного отношения к материнству, изучение опыта сознательного материнства, основ гармоничных семейных взаимоотношений. Невозможно изменить общество за короткий период времени. Воспитание компетентной матери предполагает долгосрочный характер ее совершенствования. Только через формирование ценностного отношения к материнству как традиции, а также повышение уровня родительской культуры современной российской молодежи, совершенствование государственно-правовой поддержки, активной деятельность по созданию и реализации специальных государственных проектов, направленных на защиту материнства и детства, возможно формирование в обществе уважительного отношения к социальному статусу матери.

Выводы. Сегодня в России отсутствует сеть общеобразовательных и социальных учреждений, которые помогали бы осуществлять формирование готовности девушек к выполнению социальной роли матери. В связи с этим актуальной становится проблема добрачного воспитания молодежи в системе образовательных учреждений. Усвоение образцов полоролевого поведения, формирование образа семьи, готовности вступления в брак, формированию социальной роли матери, что является необходимым условиями успешной адаптации к взрослой жизни и подготовки к ответственному родительству [4].

Литература:

1. Акутина С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей в условиях взаимодействия семьи и школы. Автореф. … д-ра пед. наук / С.П. Акутина. – Нижний Новгород, 2010.

2. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В.И. Брутман [и др.] // Психологический журнал. – 2010. – № 2.

3. Богачёва Н.В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российской обществе: автореф. … канд. социол. наук. – Казань, 2005.

из ближнего зарубежья, обучающихся в вузе. Выявить роль коммуникативной компетентности студентов в адаптационном процессе. Определить основные компоненты коммуникативной компетентности иностранных студентов.

Изложение основного материала статьи. Приоритетным направлением в зарубежной научной литературе является изучение проблемы адаптации учебных мигрантов в контексте индивидуального «вхождения» представителя иной страны в новую для него культуру (Дж. Берри, С. Бочнером, Х.Д. Браун, Дж. Вико, В. Виндельбанд, М. Коуло, Р. Левин, У. Липман, Г. Риккерт, М. Спир, Р. Таджури, Г. Тэшфел, А. Фернхем, Г. Хофстед и др.). Объектом для изучения зарубежных специалистов являются общие (реализация потенциальных способностей, формирование Я - концепции, определение своей роли в образовательном пространстве и т.д.) и специфические проблемы иностранных студентов (применение полученного опыта и знаний при возвращении на родину и пр.).

В отечественных научных исследованиях процесс адаптации иностранных студентов рассматривается в контексте преодоления затруднений, связанных с включенностью студентов в учебный процесс на разных стадиях обучения, изучением возможностей оптимизации процесса психолого-педагогической и дидактической адаптации на основе системного изучения контингента иностранных студентов с помощью целого ряда методик (М.И. Витковская, Т.А. Жукова, М.А. Иванова, Н.Л. Иванова, А.Н. Макарова, Н.К. Маяцкая, С.Г. Рудакова, Г.Г. Павловец, П.А. Просецкий и др.).

Основной составляющей адаптационного процесса иностранных студентов, по мнению А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимовой, В.М. Филиппова является социокультурная адаптация, которую можно рассматривать как форму взаимодействия личности со сферой действительности, создающую субъекту условия для эффективного вхождения в социум и освоения различных форм социальной деятельности. Ее содержанием является освоение новых, нестандартных ситуаций в повседневной жизни, а результатом – взаимоприспособление, совместимость индивида и среды [2].

Активная социокультурная деятельность материализуется в определенных предметно-вещественных конструкциях, символах, становится тренажером, позволяющим создавать алгоритмы действий, минимизировать последующие усилия в достижении поставленной цели или сделать более действенными любые поведенческие операции в контексте содержания основной образовательной деятельности [3].

Социально-культурную адаптацию студентов к новой среде следует рассматривать также как условие формирования стабильной системы принципов адекватного поведения, которая обеспечивает достижение образовательных целей. В процессе социальной адаптации происходит согласование условий социальной среды и возможностей человека, его ожиданий и потребностей. Культурная адаптация происходит как освоение культурных ценностей и особенностей с целью достижения комфортного уровня жизнедеятельности. Следовательно, состоявшейся социокультурную адаптацию можно считать в случае принятия иностранными студентами норм и ценностей социальной среды, служащих в дальнейшем базисом их активной просоциальной деятельности и системы взаимоотношений с людьми.

В рамках внутрикультурной коммуникации участники интеракции пользуются одними и теми же основными коммуникативными правилами, не

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Галущинская Юлия Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Шадринский
государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема социокультурной адаптации студентов, определена роль коммуникативной компетентности иностранных студентов в адаптации, выделены основные компоненты коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, коммуникативная компетентность, коммуникация, интеракция, энтропия, социокультурная среда, воспитательно-образовательный процесс.

Annotation. The article deals with the problem of social and cultural adaptation of students, defines the role of communicative competence of foreign students in adaptation, identified the main components of communicative competence.

Keywords: socio-cultural adaptation, communication competence, communication, interaction, entropy, socio-cultural environment, educational and educational process.

Введение. Интеграционные процессы мирового образования, вызванные тенденцией реализации идеи международного сотрудничества, обуславливают необходимость повышения академической мобильности студентов вузов. Одним из катализаторов включенности вуза в процесс интеграции образовательных систем на международном уровне, является оказание образовательных услуг иностранным студентам. Подготовка конкурентоспособных иностранных специалистов, максимально интегрированных в «инородное» сообщество, становится одним из основных факторов и условий, влияющих на процесс успешного продвижения на мировой образовательный рынок учреждений, относящихся к системе высшей школы. К сожалению, невысокий адаптационный уровень иностранных студентов к образовательной ситуации в Российской Федерации может считаться причиной, тормозящей интернационализацию российской высшей школы.

В связи с этим, социокультурная и образовательная среда вуза, осуществляющего подготовку иностранных студентов, может быть представлена в виде определенной системы структур, координирующих и развивающих учебный процесс, в ходе реализации адаптивной функции, как одной из ведущих. Эта функция рассматриваться как важнейшее из условий, способствующих наиболее эффективному и оптимальному включению в социокультурную и образовательную среду высшей школы прибывших из-за рубежа студентов с целью удовлетворения их образовательных потребностей.

Формулировка цели статьи. Привлечь внимание педагогов высшей школы, студентов к проблеме социокультурной адаптации учебных мигрантов

4. Алдакимова О.В. Современный подход к проблеме юного материнства: зарубежный и отечественный опыт. Журнал «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки» humanities, social-economic and social sciences Научный журнал ISSN 2220-2404 (печать) ISSN 2221-1373 (On-line) Выпуск 8-2014. Раздел Актуальные проблемы современной науки: Педагогические науки, г. Краснодар

5. Алдакимова О.В. Использование национальных традиций в области семейного воспитания ребенка-сироты в замещающей семье//Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Вып. 3, 2010, Майкоп: изд-во АГУ, Майкоп, 2010.

Педагогика

УДК: 376; 37.042 + 796.29

кандидат биологических наук, доцент Воробьёв Владислав Фёдорович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Череповецкий
государственный университет» (г. Череповец);
кандидат педагогических наук, доцент Галактионова Галина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Череповецкий
государственный университет» (г. Череповец);
кандидат педагогических наук, доцент Леханова Ольга Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Череповецкий
государственный университет» (г. Череповец);
учитель-дефектолог Царенко Ирина Викторовна
Бюджетное учреждение Вологодской области «Череповецкий
центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи» (г. Череповец)

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В работе приводятся материалы, характеризующие нарушения праксиса у детей с расстройствами ограниченными возможностями здоровья, анализируются возможности компьютерных игр, построенных на основе сенсора Кинект в коррекции двигательных нарушений у детей с нарушениями праксиса. На основании сопоставления имеющихся сведений показано, что описываемые компьютерные средства могут рассматриваться как эффективные технологии работы с детьми данной группы.

Ключевые слова: компьютерные игры, нарушения праксиса, ограниченные возможности здоровья, кинект.

Annotation. The article presents the materials describing the violation of praxis in children with disabilities. The authors studied the possibilities of computer games in the correction of motor disorders in children with dyspraxia. The article shows the influence of the use of games built on the Kinect sensor. The authors concluded that

the computer means with biofeedback can be regarded as an effective means for correcting dyspraxia.

Keywords: computer games, praxis disorders, disabilities, kinekt

Исследование выполнено в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-16-35001 «Реабилитация детей с нарушениями праксиса и управления точными движениями»

Введение. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) характеризуются разнообразными нарушениями двигательной сферы и оказываются в ситуации неопределенности при решении двигательной задачи. В то же время, двигательные навыки и динамические характеристики движения, составляющие основу праксиса, являются значимым показателем развития детей на разных этапах онтогенеза и определяют гармоничное развитие ребёнка и комфортность его существования в дальнейшем. Не смотря на наличие ряда данных о состоянии двигательной сферы детей с различными вариантами дизонтогенеза, следует учитывать, что современная дизонтогенетическая картина становится все более полиморфной и не всегда поддается традиционным методам обследования и коррекции [4]. У детей с выраженной патологией выявляют большие дефициты в произвольной активации мышц [12], но меньшие силовые способности и меньший уровень биоэлектрической активности выявлен и у детей с более легкими сенсорными нарушениями [2]. При диспраксии различной этиологии, хотя с возрастом компенсаторно и улучшается выполнение простых движений, и нет элементарных двигательных расстройств, у детей выявляют нарушения в работе ряда мозговых структур. Даже негрубая дисфункция двигательной сферы у детей с сенсорными нарушениями без своевременных и целенаправленных коррекционных воздействий может привести к более глубоким нарушениям целенаправленных движений [7]. Вопрос диагностики и коррекции нарушений праксиса и реабилитации детей с нарушениями моторики может быть решён только на основе комплексного междисциплинарного подхода к проблеме, предполагающего привлечение к работе специалистов разных научных областей (программистов, биологов, дефектологов, специалистов по адаптивной физкультуре).

Формулировка цели статьи. Статья нацелена на изложение результатов диагностики и коррекции нарушений праксиса у детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, зрения, а также с расстройствами аутистического спектра). В диагностической части статьи излагаются основные результаты изучения и оценки состояния праксиа у дошкольников с ОВЗ. В коррекционно-педагогической части описаны возможности применения компьютерных игр, построенных на основе сенсора Kinect в коррекции имеющихся у детей нарушений двигательной сферы.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 46», «Детский сад № 77» и Бюджетного учреждения Вологодской области «Череповецкий центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» в г. Череповце. Экспериментальную выборку составили дошкольники с общим недоразвитием речи II – III уровней (по классификации Р.Е. Левиной), с амблиопией и

Галимзянова, Г.И. Зубкова // Профессиональное лингвообразование: материалы восьмой международной научно-практической конференции. - Нижний Новгород. - 2014. - С. 179-183.

4. Зубкова, Г.И. Повышение мотивации студентов-переводчиков к изучению иностранного языка средствами мультимедиа /Г.И. Зубкова // Казанский педагогический журнал. 2015. - №4

5. Машкина, О.А. Образование как ресурс развития Китая в XXI веке/О.А. Машкина // История и современность. - 2009. - С. 130 - 153.

6. Павлова, Е.А. Преимущества использования Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку. - URL:http://festival.1september.ru/articles/626546

7. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. 2001. № 2–3

8. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Language Learning and Teaching for European Citizenship. Council of Europe,1996.

9. Fagerlind J. & L. Saha "Education and National Development", Pergamon, L., 1989

10. Gardner, R.C., Lambert, W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. — Rowley, Mass, Newbury House, 2012.

11. Harmer, Jeremy. How to teach English. Pearson Education ESL, 2007, p. 288.

12. Merritt, A (2013). What motivates us to learn foreign languages? Retrieved from http://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/9900074/What-motivates-us-to-learnforeign-languages.html 11.

13. Reilly, Peter. Understanding and Teaching Generation Y. English Teaching Forum, 2012, vol. 50, no. 1, pp. 2–11

14. www.telegraph.co.uk

15. Ushioda, E. Motivation as a socially mediated process / Little D, Ridley J and Ushioda E., 2003: Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Learner, Teacher, Curriculum and Assessment. Dublin.

новостные статьи, интересные факты из жизни известных людей, тексты песен и т.д. Аутентичные материалы, подобранные из оригинальных источников, дают обучаемым возможность наблюдать использование языка в реальном общении, копировать образцы речевого поведения партнеров [7]. А также формируют навыки и умения чтения. Кроме того, студенты приобретают страноведческие знания. Все дело здесь в знании особенностей функционирования отдельных лексических единиц, идиоматических выражений в другой культуре, в особенности речевого этикета при общении людей разных социальных групп в естественных ситуациях [6].

Многие российские вузы, в том числе и в Казанском Национальном Исследовательском Технологическом Университете (КНИТУ-КХТИ) имеют лингафонные кабинеты, оборудованные компьютерами с доступом в Интернет. В КНИТУ преподаватели иностранного языка в работе со студентами - переводчиками Института полимеров активно используют Интернет-ресурсы непосредственно на занятиях, формируя устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности на занятиях на основе систематического использования актуальных материалов [4].

Выводы. Делая выводы на основе вышесказанного хочется отметить, что различные страны по своему, с учетом особенностей своей ситуации и своего населения повышают эффективность обучения иностранным языкам. Используя зарубежный опыт в формировании мотивации студентов следует учитывать различные возможности наших вузов и потребности студентов.

Наиболее значимыми при преподавании иностранного языка являются следующие условия, способствующие формированию мотивации:

- формирование ситуации успеха, вознаграждение за успешно выполненное задание, формирование у изучающих иностранный язык уверенности в своих силах, а также чётких сроков которые предоставляются студентам для выполнения того или иного задания, что ведёт к развитию личной ответственности студентов; обязательный контроль знаний; соревнование на занятиях (как межличностное, так и между подгруппами).
- формированию у студентов положительной мотивации в целом, осознание практической значимости усваиваемых знаний; демонстрация перспектив применения полученных знаний;
- эмоциональная насыщенность занятий, что способствует лучшему усвоению знаний и осуществляется через активные методы обучения.
- привлечение иностранцев для общения с изучающими язык или налаживания международных профессиональных или личных контактов.
- применение новейших компьютерных технологий на занятиях; использование аутентичных материалов из оригинальных источников.

Литература:

1. Боревская, Н.Е. Особенности реформирования высшей школы КНР на рубеже XX–XXI вв. // Материалы III Российско-Китайской конференции «Двустороннее научно-образовательное сотрудничество вузов России и Китая». М., 2009. С. 35.

2. Боревская, Н.Е. Системные принципы реформирования образования. Китайский урок / Н.Е. Боревская // Педагогика. - 2005. - №7. - С. 109-113

3. Галимзянова, И.И., Зубкова, Г.И. Привлечение студентов-переводчиков к участию в международных конференциях в качестве сопровождающих иностранных ученых для мотивации к изучению иностранного языка / И.И.

косоглазием, с расстройствами аутистического спектра. Родители детей дали информированное согласие на их участие в обследовании. Педагогическое и нейропсихологическое обследование проходило с использованием стандартных диагностических проб на изучение статической, динамической и графомоторной координации. Оценка суммарной биоэлектрической активности m. bicepsbrachii и caputlaterale m. tricepsbrachii ведущей руки при различных режимах работы мышц проводилась с помощью электромиографа «Нейро-МВП-Микро» ООО Нейрософт в соответствие с традиционной методикой поверхностной миографии [3].

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что нарушения двигательной сферы у дошкольников с нарушениями зрения и речи выражаются в нарушениях формирования функции равновесия, в дискоординации движений, в снижении показателей скоростно-силовых качеств, неумении регулировать мышечную активность. Несмотря на то, что возрастная периодизация формирования двигательных функций у таких детей сохраняется, успешное формирование праксиса обеспечивается исключительно в условиях специально организованной коррекционно-педагогической работы, осуществляемой на полисенсорной основе, с привлечением функций осознанного самоконтроля движений и развитием компенсаторных видов чувствительности. У большинства детей наблюдаются нарушение осанки, позы. В связи с трудностями, возникающими при подражании и овладении пространственными представлениями и двигательными действиями, у детей с нарушениями зрения нарушается правильная поза при ходьбе, беге, что оказывает отрицательное влияние на формирование двигательных способностей - силы, быстроты, выносливости, координации, статического и динамического равновесия и др. В свою очередь, это вызывает у детей трудности пространственной ориентировки и недостатки в её развитии ограничивают в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности.

Изучение двигательной сферы у детей с РАС подтвердило, что расстройства аутистического спектра являются сложными полиморфными нарушениями, в структуру которых всегда входят те или иные варианты недоразвития общей и мелкой моторики, идеоторной и идеомоторной диспраксии. Спектр имеющихся при РАС неврологических нарушений включает трудности переключения с одного движения на другое, монотонность и однообразие двигательных реакций, нарушения координации движений и экспрессивных двигательных навыков. Практически всегда наблюдается необычность походки таких детей, мышечная дистония, трудности планирования и организации движений, их несоразмерность и неловкость, несбалансированность физической активности.

Результаты экспериментального исследования с помощью показали, что в отличие от обычных методов психологического и педагогического исследования, инструментальные методы позволяют выявлять тонкие дифференциальные отличия показателей детей, их индивидуальные характеристики. В то же время в силу необходимости тактильного контакта при обследовании, такие методы мало подходят для детей с РАС и могут вызвать проявления у ребёнка оппозиционного поведения. Результаты обследования детей с нарушениями речи с помощью интерференционной миографии показывают, что дети могут осуществлять разгибания в локте,

выполняя разные задания, за счет только работы бицепса. При отсутствии специального обучения у детей с сенсорными нарушениями такая редукция межмышечной координации может закрепиться. Дети оказались в ситуации неопределенности, а условия двигательных задач никак не стимулировали активность трицепса именно при разгибании. Необходимость стабилизировать локоть, в свою очередь, привела к необходимости активировать трицепс при сгибании руки, что зафиксировано при выполнении большинства заданий.

В целом, нарушения праксиса у детей обследованных выборок выражается в трудностях согласования движений рук, в нарушении координации и точности движений, в неумении управлять мышечным напряжением. При выполнении двигательных проб у таких детей наблюдается рассогласование движения рук и ног, неравномерность темпа движений. Нередко дети теряют направление движения, не могут переключиться с одного движения на другое, не осознают ошибки при выполнении упражнения по образцу. Выполнение действий по словесной инструкции вызывает у таких детей серьёзные трудности вплоть до отказа от выполнения задания.

Коррекционный этап исследования был нацелен на проектирование методики коррекции нарушений праксиса посредством компьютерных игр, построенных в 3-D реальности на основе сенсора Kinect.

В современной науке хорошо известен позитивный опыт применения ИКТ в дефектологической практике [5], в реабилитации лиц с ОВЗ средствами биологически обратной связи [1]. Однако, учитывая, что современная дизонтогенетическая картина РАС становится все более полиморфной и не всегда поддается традиционным методам коррекции, а у детей с расстройствами аутистического спектра выявляют большие дефициты в произвольной активации мышц, нами были проанализированы возможности применения компьютерных технологий в коррекции нарушений двигательной сферы у детей данной категории. Эксперимент был реализован на базе Череповецкого центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. В нём приняли участие дети с различными вариантами отклонений в психофизическом развитии. Занятия проходили в режиме пилотного эксперимента с применением компьютерных игр, построенных на основе сенсора Kinect. Kinect, разработанный фирмой Microsoft, может быть описан как игровой «контроллер без контроллера». Описывая функциональные возможности устройства, следует указать на то, что Kinect позволяет пользователю взаимодействовать с игровой приставкой Xbox 360, без помощи игрового контроллера через позы тела и показываемые объекты или рисунки и устные команды. Kinect использует сенсор движения, который позволяет отслеживать соответствие выполняемых движений заданным, и на основе этого выполнять игровое действие. Задуман был Kinect как средство увеличения количества пользователей Xbox 360, но практика работы с ним показала его высокий коррекционный и развивающий эффект [6], [8], [10]. По мнению специалистов, использование компьютерных игровых тренажеров в педагогическом процессе является увлекательным и полезным для детей с отклонениями в развитии. С их помощью становится возможным создание различных «искусственных сред и пространств» с регулируемыми параметрами для решения педагогических, коррекционных, развивающих и реабилитационных задач, а также для более полного развития и реализации

языком не является целью изучающего иностранный язык, а только лишь средством достижения каких-либо академических успехов, таких как получение положительных оценок или работы, либо продвижение по службе. Мотивированный таким образом человек тоже может получать удовольствие, изучая иностранный язык, но он не мотивирован более, чем на получение экзамена или повышения по службе. И удовольствие связано не с процессом изучения иностранного языка, а с преодолением трудностей. Здесь язык это лишь шаг в достижении цели.

Проводя исследования и сравнивая интегративную и инструментальную мотивации, британские ученые отмечают, что интегративная мотивация более эффективна и способствует быстрому овладению иностранным языком. Но они не отрицают важность инструментальной мотивации. Создание ситуации успеха, соревновательность занятий, четкие сроки для решения поставленных задач; зачеты, экзамены, карьерный рост все это стимулирует, но процесс изучения не такой приятный и радостный и более связан с преодолением трудностей [12]. При преподавании иностранного языка необходим баланс между интегративной и инструментальной мотивацией. Только при разумном сочетании этих двух видов возможно успешное овладение иностранным языком.

В настоящее время основной методикой преподавания иностранного языка в США является так называемая методика «ESA», разработанная и представленная Дж. Хармером в 1998 году [11]. Можно сказать, что ее девизом являются слова «открытость языку и возможность применить его на практике». Суть этого метода состоит в наличии и комбинировании трех обязательных фаз занятия: привлечения, изучения и активации (engage, study, activate — отсюда название). Первая фаза предназначена для того, чтобы вызвать интерес к теме, вовлечь учащегося в занятие, на втором этапе внимание учащегося должно быть сфокусировано на той или иной языковой конструкции. В течение этой фазы преподаватель может использовать разные виды деятельности: объяснение, самостоятельное изучение студентами текста, упражнения, диалоги и т. п. На третьей же стадии учащихся поощряют использовать все полученные знания. Последовательность фаз можно менять, так выделяются занятия «Стрела» (привлечение-изучение-активация), «Бумеранг» (привлечение1-активация1-изучение-активация 2), «Лоскутное одеяло» (свободное чередование всех фаз), единственное правило — чтобы занятие заканчивалось фазой активации. Основные качества метода ESA: структурированность занятия, привлечение учащихся, работа с аутентичными материалами и «живым» языком и творческий момент в самостоятельной работе.

Также следует учесть еще одно интересное обстоятельство. В настоящее время в зарубежной литературе появилось много исследований, касающихся психологических особенностей так называемого «цифрового поколения» или «Generation Y» [13]. Отмечается, что представители данного поколения более восприимчивы к использованию технических средств обучения, визуализации. Показано, что эффективность обучения современных студентов, относящихся к этому поколению, повышается, если преподаватель использует развлекательные виды деятельности, новейшие компьютерные технологии, интернет [13]. Одним из основных достоинств Сети является доступ к огромному количеству информации и большой выбор аутентичных текстов:

охватывают едва ли не весь спектр современных научных дисциплин. Правительство КНР поддерживает и поощряет выезд на учебу заграницу.[2, 5]. В связи с этим, китайские студенты мотивированы для изучения английского языка, так как большая часть студентов едут в США.

Ведется политика возвращения обучавшихся за рубежом на родину[15]. Границы открыты: можно уехать и вернуться или уехать и не вернуться, но много делается для того, чтобы китайцы возвращались. Например, таким людям предлагается стартовый капитал для открытия своего бизнеса. Из тех, кто прошел обучение и вернулся в университеты, создаются отдельные лаборатории; их не смешивают с теми, кто все время работал в Китае и отстал, не может работать на современном уровне и оборудовании. В результате этой политики из 1,9 млн. человек, обучавшихся за рубежом, к сегодняшнему дню треть вернулись на родину [1].

Студенты-переводчики, обучающиеся в Казанском Научно Исследовательском Технологическом Университете (КНИТУ) по программе переводчик в сфере профессиональной коммуникации также имеют перспективы продолжения обучения в зарубежных вузах. Договора о сотрудничестве КНИТУ с европейскими, американскими и китайскими вузами позволяют студентам видеть свои перспективы после окончания бакалавриата или на уровне ведения научных исследований, что влияет на формирование мотивации к изучению иностранного языка. А также в процессе обучения студенты привлекаются к участию в научных конференциях в качестве сопровождающих иностранных ученых [3], что создает прочную мотивационную базу для эффективного обучения иностранному языку.

Что касается Великобритании, то британских ученых-лингвистов давно волнует проблема мотивация обучения иностранным языкам. В стране, согласно последним исследованиям низкий уровень владения иностранными языками и мотивация для его изучения, по сравнению с 14 различными европейскими странами [8] . В период повсеместного бума изучения английского языка что может стимулировать молодых британцев изучать иностранные языки?

Британские ученые-лингвисты разделяют мотивацию на интегративную и инструментальную. Говоря об *интегративном подходе*, имеется в виду интерес к культуре дугой страны, стремление к общению с представителями этой культуры, и в итоге, изучение иностранного языка для лучшего ее понимания и для общения с конкретными ее представителями. В этом случае язык служит инструментом для построения отношений и общения [10]. Этот вид мотивации представляется британским лингвистам наиболее действенным и эффективным. Желание общаться с партнером и изучать его культуру стимулирует стремление изучать иностранный язык. Такой вид мотивации актуален при романтических, дружеских и деловых международных отношениях. Те, кто имеет семейные корни в другой культуре, также представители многонациональных семей заинтересованы в изучении этой культуры и языка. Ученые заметили, что при интегративной мотивации, человек чаще и более охотно вступает в контакт с иностранцами, на этом фоне легче формируется разговорная речь и усваивается произношение [14].

Те, кто мотивирован к изучению иностранного языка оценками в школе или сдачей зачетов и экзаменов в вузе, а также карьерным ростом, стимулируются *инструментальной мотивацией*. В этом случае владение

интеллектуального и физического потенциала, заложенного в каждом ребёнке. Отметим разнообразие игр, построенных на основе сенсора (табл.).

Таблица

Содержательная характеристика основнх компьютерных игр, построенных на основе сенсора Kinect

Название игры	Особенности
Dance Central, Just Dance, Michael Jackson	С этими играми дети научаются управлять своим телом в такт музыке, учатся танцевать, осваивают новые движения. Движения выполняются под музыку.
Различные вариации Lego, Мадагаскар, История игрушек	Сюжет игр построен на произведениях Дж.Р.Р.Толкина. В игре детям предлагается роль Бэтмена и Робина, миссия по спасению мира. Кроме того, дети в игре могут стать циркачами, выполнять трюки, стрелять в тире и выигрывать плюшевых медведей. Жанр приключений – это основа игры, предполагающей успех при выполнении заданных движений.
Футбол, боулинг и дартс.	Управление осуществляется двумя видами геймпадов, а сами игры позволят детям попинать виртуальный мяч на компьютерном футбольном поле.
Create	Игра с движениями, направленная на развитие фантазии ребёнк, его творческих способностей, воображения.
Kinectimals	Игра ориентирована на выполнение определённых действий по уходу за виртуальным домашним питомцем и его воспитанием. Дети могут его кормить, учить, дрессировать и ухаживать.
Sesame Street: Once Upon a Monster	Элементарная двигательная игра для самых маленьких детей, предполагающая простые и понятные действия и мгновенное достижение результата.

Укажем на положительные и отрицательные эффекты применения сенсора Kinect в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. В качестве положительного момента можно говорить о том, что использование Kinect в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью может осуществляться в условиях как образовательного или реабилитационного учреждения, так и на дому, что позволяет преодолеть территориальный барьер доступности услуг. Кроме того, игры оказывают на детей положительное эмоциональное воздействие, и они не воспринимают игровые упражнения как обязательные занятия, что позволяет сохранить уровень мотивации. В-третьих, игровая приставка позволяет включить родителей и других членов семьи в коррекционный процесс, что дополнительно повышает уровень мотивации детей, сделать микросреду

жизнедеятельности ребёнка развивающей. Четвёртый позитивный эффект видится в возможности решения задач коррекции нарушений праксиса через опосредствованное воздействие через пространство компьютерной игры. Учитывая низкий уровень произвольности и моторные трудности детей с ОВЗ, необходимость такого опосредствования видится вполне оправданной и закономерной. В то же время, несмотря на кажущиеся очевидными плюсы, нельзя не отметить ряд моментов, осложняющих применение сенсора Kinect в работе с детьми, имеющими ОВЗ. Во-первых, эксперимент показал, что бессистемное и методически не подкреплённое рекомендациями специалиста двигательное развитие ребенка с ОВЗ средствами Kinect может приводить к закреплению неправильных паттернов движений. В процессе реабилитации детей было установлено, что если патологические движения сохраняются и укрепляются, то они входят в двигательный репертуар и могут ограничить будущие варианты движений. И хотя эти изменения не обязательно окончательны, потом их оказывается очень трудно полностью исправить, поскольку они хорошо отработаны. Подчеркнём, что при отсутствии адекватной реабилитации моторный прогноз ухудшается. Следует особо подчеркнуть, что компьютерные игры, применяемые в реабилитационных целях и не предполагающие наличие научно, методически, психологически обоснованного сопровождения компьютерных игр - это развлечение с непредсказуемым результатом. Второй негативный эффект связан с трудностями понимания и выполнения детьми игровых инструкций в ходе игрового применения Kinect. Нередко мы наблюдали, что ребёнок не понимает, что именно он должен сделать для достижения игрового эффекта. Простые схемы запоминались с трудом, что неизменно требовало поиска индивидуального варианта работы со схемой движения. В целом наши данные согласуются с имеющимися сведениями о трудностях запоминания детьми простых схем [8]. В итоге действие могло выполняться неправильно, игрового подкрепления не наступало, и ребёнок начинал демонстрировать аффективную реакцию на неудачу, а в некоторых случаях (при наличии РАС) – ярко выраженный негативизм и оппозиционное поведение. Иногда физические недостатки и привычный для ребёнка репертуар движений не позволял воспроизводить правильные движения, что, опять-таки, вызывало недовольство и нежелание продолжать игру. Всякий раз решение проблемы предполагало чёткое и продуманное инструктирование, помощь в осознании характеристик необходимого движения, последовательное продвижение по этапам формирования и закрепления двигательных паттернов. Третий негативный эффект, определяется спецификой нозологии имеющихся у детей нарушений. Так в исследовании подтвердились имеющимися в науке данные о склонности детей с РАС к рассеиванию внимания к окружающему и склонности к зависимости от виртуальных сред. Так Михей О. Мазурека, Кристофер Р. Энгельгардт [11] отмечают, что длительное времяпрепровождение за компьютерными играми с сюжетом и ролями приводит к усилению у детей с РАС оппозиционного поведения и снижению сосредоточенности на реальном мире. Нам представляется важным это замечание, т.к. оно требует особого режима применения компьютерных игр реабилитационной направленности с детьми данной категории. Применимо к детям с нарушениями зрения, игры не учитывают состояние зрения детей, рекомендуемые цветовые решения и размер изображений на экране.

странах [1]. Стремительно развивающийся международный рынок образовательных услуг с совместными учебными заведениями и двойными дипломами делает необходимым рассматривать образовательные тенденции в глобальном контексте.

Изложение основного материала статьи. Опыт ведущих стран, таких как США, Китай и Великобритания представляется нам наиболее интересным.

Несмотря на то, что еще 30 лет назад Китай был отсталым государством с населением в миллиард человек, большая часть которых проживала в сельской местности, эта страна в настоящее время вошла в тройку лидеров в области производства электроники и информатики, а по некоторым разработкам в области нанотехнологий занимает в мире лидирующие позиции[1]. Китай достиг таких успехов благодаря созданию одной из самых грандиозных в мире систем образования. В начале семидесятых годов, ученые Китая, разрабатывая образовательную стратегию, ориентировались не только на экономический рост, но связывали развитие образования с социально-экономическим развитием общества [9]. Т.е. показателем достижений в сфере образования представлялось китайским ученым не только производство материальных благ, но и развитие человека.

Начав "социалистическую модернизацию" китайское правительство руководствовалось двумя теориями. Теорией человеческого капитала, основоположник которой, Шульц читал лекции в Пекинском университете в 1979 году. И теория, повлиявшая на большинство стран мира в 1960-70 в формировании образовательной стратегии. Создатели этой теории считали школу главным агентом превращения традиционного общества в современное [2].

В 1992 году на XIV съезде КПК наметился ориентир на развитие высоких технологий, науку и образование, которые были объявлены "производительной силой первостепенной важности", а образование - "основой" строительства социалистической модернизации [1]. Главнейшим преимуществом в развивающейся стране, с низким уровнем знаний был назван человеческий ресурс. Но речь шла не о дешевой и малоквалифицированной рабочей силе, а о превращения перенаселения из демографической проблемы в ресурсное преимущество - человеческий капитал. С этого момента, китайское руководство начало новый виток модернизации с приоритетной ролью науки и образования в общественном прогрессе.

К концу 90-х, в связи с переходом на рыночную экономику, в стране стала остро ощущаться нехватка высококвалифицированных творческих кадров мирового уровня.

Политика "открытых дверей", которую руководство КНР начало проводить с конца 1970-х годов, набирает темпы. Определяя курс новых реформ, руководство Китая исходит из того, что образование следует рассматривать как фактор развития государства, и выдвигает ряд лозунгов: «наука и образование ведут государство к процветанию», «человеческий потенциал обеспечит могущество державы», «в развитии образования – лицом к модернизации, к внешнему миру и будущему». Правительство КНР так формулирует свой курс: «поддержка обучения за рубежом, стимулирование возвращения на родину, свободы въезда и выезда». С 1978-го до конца 2006 года около 1 млн. китайцев направилось в 128 стран и территорий для учебы и научных исследований. Ежегодный отъезд на учебу вырос с 11 тысяч человек в 1998 году до почти 120 тысяч. Специальности, по которым они обучаются,

Литература:

1. Александрова Н. С. Теоретические аспекты формирования лидерских качеств военнослужащих по призыву // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. Т 3. – № 4. – С. 31-34.
2. Васильев В. Л. Юридическая психология. – СПб.: Питер, 2009. – 608 с.
3. Котов Д. П., Кокорев Л. Д. Этика уголовного процесса. – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2004. – 224 с.
4. Фалеева Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №4. – С. 266.
5. Фалеева Л.В. Культура, духовно-нравственная культура, профессиональная культура личности: педагогические реалии современного общества // Педагогика. Общество. Право. – 2012. – №1. – С. 42-48.
6. Фалеева Л.В. Научно-методические подходы к развитию культуры самоорганизации студенческой молодежи // Казанская наука. – 2012. – № 6. – С. 215-217.
7. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология. – Москва, 2007. – 352 с.

Педагогика

УДК 373.881.1

доктор педагогических наук, доцент,
профессор Галимзянова Ильхамия Исхаковна
Казанская государственная консерватория им. Жиганова (г. Казань);
старший преподаватель Зубкова Гузель Ильгизовна
Казанский научно исследовательский технологический университет(г. Казань)

ОПЫТ ВЕДУЩИХ СТРАН МИРА В МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме мотивации обучающихся иностранным языкам. Рассмотрен опыт ведущих стран мира в эффективном обучении иноязычному общению, в конце статьи авторы подводят итоги и делают выводы на основе анализа опыта Китая, США и Великобритании.

Ключевые слова: мотивация, обучение иностранным языкам, интегративная мотивация, инструментальная мотивация, компьютерные технологии.

Annotation. As the title implies the article describes the problem of foreign language learners motivation. It draws our attention to the experience of the leading countries (China, The USA and Great Britain) in teaching foreign languages. In conclusion, authors review the results on the base of the analysis.

Keywords: motivation, foreign languages teaching, integrative and instrumental motivation, computer technologies.

Введение. В настоящее время Россия активно участвует в Болонском процессе и недавно стала членом ВТО, это обязало ее подписать ряд документов, в том числе и Генеральное соглашение по торговле услугами, которое унифицирует способы оказания образовательных услуг во всех

Зрительные трудности не позволяли достигать детям максимально полного эффекта и добиваться удовлетворения игровой мотивации.

Выводы. Проведённое исследование показало, что детям с ОВЗ свойственен недостаточный уровень сформированности координационных способностей, ловкости и точности движений. В целом уровень развития праксиса не соответствует возрастным нормативам, имеет качественное своеобразие и спектр выраженных специфических особенностей. Выявлено, что без специального коррекционно-педагогического воздействия преодоление двигательных нарушений невозможно. Раскрытие вопроса об использовании информационных и компьютерных технологий в реабилитации детей с нарушениями праксиса и обучения их управлению точными движениями решалось посредством применения в коррекционно-педагогическом процессе компьютерных игр, построенных на основе сенсора Kinect. Нарушения двигательной сферы, сочетающиеся с ведущим в структуре нарушения дефектом, обусловливают необходимость активизации психофизических ресурсов организма детей с ОВЗ, гармонизации физических и психических сторон жизнедеятельности и поиск эффективных технологий оказания помощи таким детям. Полученные результаты показали, что проектирование компьютерных игровых технологий на основе сенсора Kinect и их применение с целью реабилитации детей с нарушениями праксиса – серьёзная научная проблема, требующая продуманного и взвешенного подхода. В этом плане проектирование компьютерных игр для детей с ОВЗ должно включать чёткое методическое описание действий педагога (дефектолога) по обучению правильным двигательным паттернам (с использованием всего арсенала педагогических средств обучения; наличие разветвлённой многоуровневой сети алгоритмов для выполнения игровых действий для детей с разными вариантами (типами) нарушений праксиса и с разными нозологиями нарушений. При проектировании алгоритмов и технологий мы считаем необходимым определять цель, задачи игры или квеста, описывать условия организации процесса применения ИКТ для дошкольников с ОВЗ. В целом же полученные результаты показали, что компьютерные игры, построенные в 3-D реальности (в т.ч. посредством сеносра Kinect) могут рассматриваться как эффективные технологии работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии.

Литература:

1. Бритаева З.М.Применение лечебно-оздоровительного метода биологически обратной связи (БОС) в работе логопедов центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции // Современные технологии в образовании. - 2012. - № XII-1. - С. 25-29.
2. Бучилова, И.А. Особенности развития двигательной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях сенсорной депривации / И.А. Бучилова, В.Ф. Воробьев, Г.М. Галактионова, А.С. Куликова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 1 (54). С. 64-67.
3. Городничев, Р.М. Спортивная электронейромиография / Р. М. Городничев.– Великолукская гос. акад. физ. культуры. - Великие Луки, 2005. – 230 с.
4. Дьячкова Н.М. Нейропсихологическое исследование детей, проживающих в экологически неблагополучных условиях // Успехи современного естествознания. 2006. № 4. С. 37.

5. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. … доктора пед. наук. Москва, 2005.

6. Ризаева Е.Ю Использование информационно-коммуникационных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра // Евсевьевские чтения. Серия: актуальные проблемы специального и инклюзивного образования сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения». 2015. С. 76-83.

7. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Генезис, 2013. - 320 с.

8. Шпицберг И.Л. Коррекция нарушения развития сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2013. № 2 (41). С. 33-44.

9. Kozima H., Nakagawa C., Yasuda Y. Children-robot interaction: A pilot study in autism therapy // Progress in Brain Research. 2005. P. 385–400.

10. Lahiri U., Warren Z., Sarkar N. Design of a gaze-sensitive virtual social interactive system for children with autism // Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering, 2011. № *19*(4). P. 443–452.

11. Micah O. Mazurek, Christopher R. Engelhardt Video game use and problem behaviors in boys with autism spectrum disorders // Research in Autism Spectrum Disorders. Volume 7. Issue 2, February 2013. P. 316-324.

12. Stackhouse SK, Binder-Macleod SA, Lee SC. Voluntary muscle activation, contractile properties, and fatigability in children with and without cerebral palsy. Muscle Nerve. 2005 May ; 31(5): 594–601. DOI:10.1002/mus.20302. [Электронный ресурс]: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3069850/pdf/nihms274550.pdf

Педагогика

УДК 378.048

кандидат педагогических наук,
начальник института Вотинов Александр Андреевич
ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России» (г. Самара)

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВОГО СОСТАВА ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье дается научно-методологическое обоснование вопросов профессионально-педагогической подготовки сотрудников ФСИН России. Предлагаются методологические подходы – профессиографический, акмеологический, психолого-педагогический, объективационный, культурологический, интегративно-модульный, системный, личностно-ориентированный, уровневый. С опорой на эти подходы необходимо рассматривать становление и совершенствование личности профессионала в профессиональной среде. Профессионально подготовленным сотрудником

- системный подход. Этот подход, обеспечивающий целостность построения и взаимосвязь отдельных компонентов профессиональной деятельности, саморегуляцию, оказывает влияние на эффективность деятельности и поведения личности. Это изучение саморегуляции поведения человека (Б. М. Ананьев, В. А. Ядов, Н. Н. Ярушкин и др.), саморегуляции процессов принятия решения (Т. В. Корнилова, В. В. Кочетков, И. Г. Скотникова и др.);

- личностно-ориентированный. В рамках этого подхода обеспечивается направленность процесса профессионального развития личностных качеств специалиста, способного к активной деятельности, осознание себя субъектом профессиональной культуры в новых социально-экономических и социокультурных условиях;

- уровневый подход. В базовых положениях данного подхода исследователями обозначается достаточно своеобразное соотношение психологической саморегуляции и личностной самоорганизации. Под термином «психологическая саморегуляция» (О. А. Конопкин) в широком смысле понимается один из уровней регуляции активности живых систем, для которого характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности.

Кроме того, при обосновании мы учитывали деятельностный (В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и компетентностный (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Г. Н. Серикова, В. А. Сластенин и др.) подходы.

Особое место в обосновании процесса профессионального развития сотрудников ФСИН России занимают этапы организации этой работы. Основными этапами являются:

- первый этап – мотивационно-целевой, направленный на развитие потребности в развитии профессионально-педагогической культуры; формирование знаний о культуре профессиональной деятельности, способностей в последовательном выполнении организационных и самоорганизационных действий.

- второй этап – информационно-познавательный – направлен на формирование системы понятий об организационной деятельности, ее сущности, структуры.

- третий этап – процессуально-технологический – обеспечивает проявление профессионально-педагогической культуры как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. Этап обеспечивает комплексное развитие профессиональных способностей и способов овладения организационной деятельности.

- на четвертом этапе – рефлексивно-оценочном – осуществляется оценка уровня профессионально-педагогической культуры; осознание процесса проявления самоорганизации в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, учет предлагаемых нами научно-методических подходов позволяет способствовать профессиональному развитию сотрудников ФСИН России.

личностных свойств и качеств индивидуальности, т.е. комплекса компетенций. Решающим фактором в повышении эффективности профессиональной подготовки является кадровый потенциал («человеческий фактор»), основу которого составляет профессионализм.

Анализ литературы по рассматриваемой нами проблеме показал, что существует большое число работ, посвященных проблеме профессионального развития. Вместе с тем, технология повышения квалификации сотрудников ФСИН России требует постоянного совершенствования. Рассмотрение отечественной научной литературы показал, что профессионально подготовленным специалистом является тот, у которого сформирована система профессиональных компетенций; стремление и способности к самостоятельному, творческому и новаторскому решению профессиональных задач; психологическая и педагогическая подготовленность; профессиональная направленность, нравственная зрелость и профессиональная культура. Применение профессиографического и акмеологического подходов будет способствовать профессиональному развитию сотрудников ФСИН России.

Изучение основных требований к профессиональным требованиям к сотрудникам ФСИН России позволило определить также ведущие научно-методические подходы, лежащие в основе процесса формирования их профессионально-педагогической культуры: психолого-педагогический, объективационный, культурологический, интегративно-модульный, системный, личностно-ориентированный, уровневый. Сущность этих подходов раскроем по исследованиям Л.В. Фалеевой [5; 6].

- психолого-педагогический подход. В контексте данного направления изучались взаимосвязи самоорганизации с различными феноменами профессиональной деятельности (В. Граф, И. И. Ильясов, П. И. Пидкасистый и др.) и самосознанием личности и т.п. Авторы исследований, относящихся к указанному подходу, считают, что поскольку центральным, интегрирующим элементом личности является ее самосознание, то самоорганизация основывается на процессах самодетерминации и выступает как активное освоение и превращение личностью внешних условий жизни в собственное отношение;

- объективационный подход. Ученые, разрабатывающие данный подход (Г. А. Волковицкий), считают самоорганизацию личности необходимой формой ее объективации в процессах самоопределения, самовыражения, самореализации, самоосуществления. Этим они подчеркивают, что процесс личностной самоорганизации является двухвекторным – от осмысления и переосмысления содержания своего самосознания к высшим отношениям личности и от высших отношений к способам их объективации;

- культурологический подход. Группа авторов (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис), обращаясь к проблеме личностной самоорганизации, указывает в качестве ее атрибутивного критерия временную организацию деятельности. Они считают, что временная организация всего поведения человека в условиях современной культуры становится особой осознанной задачей, и что действие организации времени неотделимо от смыслообразования и целеполагания – этих важных компонентов личности профессионала;

- интегративно-модульный подход. По мнению ученых, этот подход обеспечивает обоснование структуры содержания профессионального уровня, что способствует пониманию целостной профессиональной деятельности;

предлагается считать того, у кого сформирована система профессиональных компетенций.

Ключевые слова: квалификация, кадровый состав, повышение квалификации, сотрудники ФСИН России.

Annotation. In the article the scientific and methodological support of matters of professional and pedagogical training of the Russian Federal Penitentiary Service. Televisions methodological approaches - professiograficheskу, akmeologicheskij, Psychology and Education, obektivatsionny, cultural, integrative and modular, system, student-centered, level. Building on these approaches need to consider the establishment and improvement of professional identity in a professional environment. Professionally trained staff are invited to consider one who has formed a system of professional competencies.

Keywords: qualification, staffing, training, employees FSIN Russia.

Введение. Как известно, профессиональная подготовка является важной составляющей в развитии личности любого специалиста. Кроме того, социально-экономические преобразования современного общества призывают постоянного поиска новых подходов к подготовке специалистов.

Формулировка цели статьи. Теоретическое обоснование научно-методологических позиций процесса повышения квалификации кадрового состава ФСИН России.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление традиционно трактуется как адаптивный процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, как активное приспособление индивидуальности к условиям жизни и деятельности. Адаптация охватывает процессы становления личности профессионала и сохранения эргономического равновесия в системе «субъект труда – профессиональная среда», поддержания динамической сбалансированности в континууме «человек – среда». Таким образом, профессиональное становление как профессиональная адаптация представляет собой единство взаимодействия индивида с физическими условиями профессиональной деятельности (психофизиологический аспект), соответствия личностных качеств требованиям профессиональных задач (психологический аспект), взаимовлияния личности и социальных компонентов профессиональной среды (социально-психологический аспект).

В психологии труда имеются исследования проблемы адаптации человека к профессиональной деятельности. Адаптированность как динамическое равновесие в системе «человек – профессиональная среда» проявляется в эффективности деятельности, чувстве удовлетворенности трудом, оптимальном уровне работоспособности, гибкой смене стратегий и способов трудовых действий, эргономичности стратегий преодоления трудностей на пути становления профессионального мастерства.

В рамках нашего исследования проведено изучение профессионального становления, развития и психической устойчивости молодых сотрудников (в эксперименте приняли участие сотрудники, имеющие стаж работы от 1 года до 10 лет; молодые сотрудники (адаптанты, группа 1) – стаж до 5 лет, 210 человек; сотрудники (стадия профессионализации, интерналы, группа 2) – стаж до 10 лет, 120 человек).

Критериальный анализ полученных данных по профессиональной адаптации и психической устойчивости свидетельствует о том, что по

большинству показателей значимых различий между группой 1 и группой 2 сотрудников не имеется. Исключение составляют проявления субъективного значения деятельности и стремления к совершенству, они значимо выражены в группе сотрудников со стажем работы более шести лет. Это характеризует респондентов-интерналов как профессионально активных с выраженным субъективным значением избранной профессии, стремлением к совершенству при выполнении профессиональных задач (работа над собой).

В целом по обеим группам можно констатировать: большинство респондентов профессионально адаптированы и психически устойчивы (с точки зрения профессиографического подхода): психическое напряжение оптимальное; психическое состояние оптимальное (соответствует низкой тревожности и отсутствию фрустрированности), агрессия и ригидность – средние (величины незначимые, соответствуют таким же проявлениям, как в общей массе населения); саморегуляция высокозначимая и выраженная (т.е. гибкое, адекватное поведение); переживания, связанные с работой, – величины средние, что характеризует среднюю профессиональную активность, среднюю психическую устойчивость, среднее отношение к работе – так как отсутствуют низкие значения этих показателей, следовательно, отсутствуют синдромы «сгорания» и «деформаций личности»; социально-адаптационные качества свидетельствуют об отсутствии дезадаптации, уровень социализации средний, коммуникативные качества средние, поведенческая регуляция средней выраженности; адаптационный потенциал высокий, соответствует первой группе профессиональной пригодности.

Вывод по этой части критериального анализа (профессиографический подход) несколько противоречит сложившимся психологическим представлениям о положении дел в части собственно психологического аспекта адаптации. Отметим, что в общих группах были подобраны сотрудники с высоким уровнем профессиональной подготовки.

Молодые сотрудники (адаптанты) и сотрудники со стажем работы (интерналы) не испытывают психического перенапряжения в повседневной служебной деятельности, психическое состояние оптимальное, саморегуляция поведения хорошо выражена: сотрудники обеих групп могут гибко и адекватно реагировать на изменения условий и задач труда, легко овладевать новыми видами активности, проявлять уверенность в незнакомых ситуациях; успехи в деятельности стабильны и во многом связаны с мотивационными факторами личности.

Были также выявлены особенности поведения сотрудников, связанные с профессиональной деятельностью (субъективное значение деятельности, профессиональные притязания, энергетические затраты): не выражено субъективное значение избранной профессии, не сформированы профессиональные притязания; незначительные энергетические затраты при выполнении заданий, сохранение дистанции к работе, т.е. нежелание прилагать усилия при решении служебных задач.

Однако настораживают показатели отсутствия положительной оценки профессионального труда и удовлетворенности жизнью, недостаточная социальная поддержка. Эти проявления характеризуют неуверенность сотрудников в собственной пригодности и социальной полезности своего труда, недостаточную удовлетворенность своим местом и ролью в обществе.

Такое сочетание противоречий не создает предпосылок роста их профессионального мастерства даже на фоне признаков профессиональной адаптации и психической устойчивости. Однако социальное неблагополучие не у всех сотрудников сопровождается неполной отдачей в труде, часть сотрудников все же сохраняет стремление к совершенствованию деятельности (особенно интерналы – специалисты со стажем работы) даже на фоне недостаточной социальной поддержки (с гедонистическими личностными особенностями). К сожалению, эта часть не составляет большинства выборки.

В настоящее время при решении практических задач, связанных с профессиональным развитием, преобладает профессиографический (профессиологический) подход – выявление профессиональной пригодности субъекта к определенному виду профессиональной деятельности (В. Л. Васильев [2], Д. П. Котов [3], Г. Г. Шиханцов [7] и др.) и формирования лидерских и организационных качеств (Н. С. Александрова [1], В. И. Коцарева, Л. В. Фалеева [4] и др.). Это является начальным этапом в решении проблем становления профессионализма и ориентирует на выполнение среднего уровня эффективности трудовой деятельности.

Для представления научно-методологического обоснования процесса повышения квалификации кадрового состава ФСИН России рассмотрим методологические подходы по имеющимся в теории и методике профессионального образования исследованиям [6].

Акмеологический подход ориентирован на высокий уровень развития профессионально важных качеств и психической устойчивости, направлен на совершенствование личности специалиста, повышение эффективности деятельности.

Вывод с позиции акмеологического подхода (психологический аспект) не только не противоречит, но даже подтверждает социологические данные (социально-психологический аспект) о социальном торможении профессионального мастерства. Преобладающий тип личности при существующем социальном положении в профессиональной деятельности на основании результатов исследования можно определить как «экономный»: энергосберегающий, со сниженной степенью трудового участия; со средним уровнем мотивации и низким значением профессиональной деятельности; с неустойчивым характером служебной перспективы, вероятностью социальной неудовлетворенности на фоне успешности людей иных специальностей в обществе.

Работа по психологическому отбору и первичной профессиональной подготовке оправдывает себя: большинство сотрудников психически устойчивы, с высоким адаптационным потенциалом. Однако профессионально важные качества не выражены в полной мере и не соответствуют высоким стандартам профессионализма. Таким образом, существует необходимость совершенствования профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы через разработку программ личностно-профессионального развития с целью повышения эффективности служебной деятельности.

В настоящее время определились оптимальные пути совершенствования системы подготовки и формирования профессионализма сотрудников правоохранительных органов: не как сумма специальных знаний, умений и навыков в их взаимодействии, а как целостную система взаимодействия